

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ



09 • 2025

ENGLISH

中文

DEUTSCH

FRANÇAIS

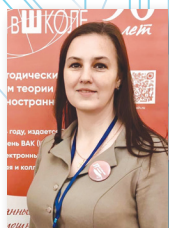
ESPAÑOL

日本語

ТЕМА НОМЕРА:
ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СИТУАЦИИ МНОГОЯЗЫЧИЯ
И СОПРИКОСНОВЕНИЯ КУЛЬТУР

НОВЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

НОВИНКА



ПОПОВА

Анна Владимировна

канд. пед. наук, приглашенный преподаватель Департамента английского языка НИУ ВШЭ (г. Нижний Новгород), автор статей журнала «Иностранные языки в школе»



Необходима регистрация на платформе oxbridgeschool.ru

- 150+ проверенных инструментов (большинство – бесплатные)
 - Лучшие российские и зарубежные ИИ-сервисы
 - Четкие инструкции и примеры применения
 - Телеграм-бот для оплаты любых ИИ-подписок без иностранных карт
- Вы сохраняете собственный стиль преподавания, а ИИ берет на себя рутину и ускоряет подготовку:
- генерация диалогов и упражнений
 - создание карточек, квизов и тестов
 - тренировка произношения и анализ устных ответов
 - проверка эссе и определение, написано ли оно с помощью ИИ

БЛАГОДАРИ ПУТЕВОДИТЕЛЮ ВЫ СМОЖЕТЕ:

- сэкономить свое время, генерируя задания за несколько кликов вместо поиска материалов по десяткам сайтов;
- персонализировать уже готовый материал, упрощая его для слабых учеников и усложняя для сильных;
- избежать профессионального выгорания, делегируя искусственному интеллекту рутинные задачи;
- использовать актуальную информацию, поскольку нейросети обновляют контент быстрее учебников.

Автор нового пособия дает описание возможных ошибок в ответах, сгенерированных с помощью ИИ, и предупреждает, что ИИ – только инструмент! Получаемая информация требует проверки.

**Доступ к электронному пособию
открыт на 365 дней по ссылке**



№09–2025

Научно-методический журнал

Выходит 10 раз в год

Основан в 1934 году

Учредитель:

ЗАО «РЕЛОД»

Главный редактор:

И. П. Твердохлебова

Редакционная коллегия:

Д. К. Бартош, Н. В. Барышников,

С. М. Кашук, А. А. Колесников,

В. П. Кузовлев, Л. Т. Нечаева,

З. Н. Никитенко, И. Ю. Павловская,

Л. Ш. Рахимбекова, Н. А. Рунгш,

В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, Е. Г. Тарева,

И. П. Твердохлебова, С. Н. Уласевич

Ведущий редактор:

Е. О. Зосимова

Редактор-корректор:

Н. Н. Комиссарова

Дизайн и верстка:

Pozolotin's ArtDesign

Подписано в печать 11.11.25

Формат 170 × 240 1/16.

Бумага офс. №1. Цифровая печать.

Усл.-печ. л. 7,8.

Тираж 1000 экз. Заказ 5060

Адрес редакции:

107045, Москва, Пушкин пер., д. 17.

Редакция журнала

«Иностранные языки в школе»

Тел.: 8 (495) 787-17-74, доб. 106

Сайт: www.iyash.ru

E-mail: iyash@relod.ru

Отпечатано в соответствии
с предоставленными материалами
в АО «Первая образцовая типография»,
филиал «Чеховский печатный двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1

Сайт: www.chpd.ru

E-mail: sales@chpd.ru

Тел.: 8 (499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности
за содержание публикуемых рекламных
объявлений. Мнение редакции может
не совпадать с мнением авторов.

© «Иностранные языки в школе», 2025

ОТ РЕДАКЦИИ

Твердохлебова И. П.

Иноязычное образование в поликультурном классе:
трудности кросс-культурного взаимодействия..... 2

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Языкознание

Карасик В. И.

Осмысление знания в лингвокультурном аспекте 5

Методика

Мошняга Е. В.

Коммуникация с непохожим Другим
в мультикультурном классе: от межкультурной компетенции
к кросс-культурному интеллекту 16

Тарева Е. Г., Савкина Е. А., Богданов А. А.

Социолингвистическая концепция учебника
английского языка..... 25

Памяти Г. В. Перфиловой..... 32

Страноведение

Федянина В. А.

Использование аутентичных открыток
в обучении иностранному языку 33

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Из опыта школы

Гусейнова Н. В., Тарасюк Н. А.

Эффективность обучения старшеклассников социальному
аспекту иноязычного общения: условия и возможности 36

Буланкина Н. Е., Змитрович Н. И., Швецова Т. П.

Интеграция урока и внеурочной деятельности
как значимый фактор повышения качества образования 43

Миронова О. А., Павлова Л. С.

Музыкальное искусство стран как педагогический
инструмент в системе среднего образования
на уроках иностранного языка 49

Гусева Л. В., Лебедева М. В.

Роль топонимов в развитии лингвострановедческой
компетенции у школьников средней школы 56

Из опыта вуза

Фроликова Е. Ю., Анашкина А. А.

Формирование социокультурной компетенции
на начальном этапе изучения китайского языка:
опыт создания учебного пособия..... 62

Ден А.

Учет лингводидактических особенностей корейских народных
сказок в обучении чтению студентов педагогического вуза
(из опыта разработки учебного пособия)..... 69

Башкирова О. А.

Использование страноведческого материала
при обучении иностранному языку в техническом вузе 76

Внеклассная работа

Курасовская Ю. Б., Симонян Т. А.

Итоги заключительного этапа Всероссийской олимпиады
школьников по английскому языку 2025 83

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Повышение квалификации

Ионина А. А., Первакова Д. Н.

Лингводидактический потенциал англоязычного
мема в социальных сетях VK и Телеграм..... 89

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ КЛАССЕ: ТРУДНОСТИ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

Пожалуй, в скором времени, когда ученые из разных областей знания будут обсуждать и оценивать итоги социально-политической жизни России в первой четверти XXI века, одной из центральных проблем, имеющей влияние на процессы в сфере современного образования, будет названа миграция населения. Представители нашей профессии являются свидетелями того, как изменился этнический состав в учебных классах, какие новые аспекты, связанные с поликультурным наполнением школьной и вузовской аудитории, приходится учитывать. Данные процессы во многом объясняют появление таких новых ключевых терминов в педагогике, культурологии и методике иноязычного образования, как поликультурность, кросс-культурное взаимодействие, поликультурная и кросс-культурная компетентность. Эти новые понятия уже вошли в профессиональный тезаурус лингвокультурологов и специалистов по межкультурной коммуникации. Уточним, что они имеют определенные различия в подходах и сферах применения: поликультурная компетентность связана с жизнью и деятельностью в смешанных культурных группах, а кросс-культурная компетентность направлена на улучшение взаимодействия между отдельными культурами. Термин «поликультурная компетентность» подчеркивает способность жить и действовать в многонациональной среде, понимая разнообразие культур. Цель кросс-культурной компетентности состоит в том, чтобы способствовать осмысленному и конструктивному взаимодействию между представителями разных культур, выявляя точки соприкосновения и возможные конфликты. Оба понятия важны для современного образования и требуют внимания к новым направлениям подготовки специалистов для профессиональной деятельности.

Мы начинаем новый выпуск «ИЯШ» с рубрики «Языкознание», так как фундамент любой науки составляет научное знание, и методическая наука не является исключением. Философия исследует знание как сложную систему представлений (фактов, законов, концепций, моделей), взаимодействующую с миром и формирующую наше восприятие действительности. А что представляет собой знание в лингвокультурном аспекте? Своими взглядами на это делится выдающийся российский культуролог профессор **В. И. Карасик**. В понимании ученого знание как лингвокультурный феномен включает единство трех компонентов: понятийного, образно-ситуационного и аксиологического. Понятийный компонент отражает объективные и проверенные сведения, запоминаемые и осмысляемые человеком. Образно-ситуационная составляющая описывает области, цели и способы получения знаний, связывая их с личным опытом. Аксиологический аспект рассматривает знание как ценность, стимулирующую развитие, но предупреждая о его относительности и ограниченности. При этом ученый подчеркивает, что различия в восприятии знания определяются преимущественно социальными факторами, а не культурными различиями.

Рубрика «Теория|Методика» познакомит нашего читателя со статьей профессора **Е. В. Мошняги**, которая на основе обобщения своего богатого теоретико-аналитического опыта и многолетнего практического участия в реализации международных академических программ анализирует новый контекст учебно-го взаимодействия в образовательных пространствах российского вуза. Ученый-практик Е. В. Мошняга показывает, что в мультикультурных классах наблюдается появление непохожего Другого студента, что приводит к недружественным и конфликтным ситуациям на почве столкновения и непринятия взглядов на общечеловеческие и культурные ценности представителей разных стран. На примерах серии конкретных ситуаций вербального и невербального поведения зарубежных студентов автор приходит к выводу о необходимости обогащения профессиональной подготовки российского преподавателя в плане его способности действовать в условиях кросс-культурного конфликтного общения через методику решения кейсов.

К вопросам особенностей поликультурного наполнения учебного класса и во многом к продолжению начатой нами в «ИЯШ» № 8–2025 темы о новых подходах и определении содержания и форматов современного учебника по иностранному языку обращается авторский коллектив под руководством профессора Е. Г. Таревой. На примере модели учебника по английскому языку авторы (**Е. Г. Тарева, Е. А. Савкина и А. А. Богданов**) предлагают оригинальное методическое решение для воплощения концепции социолингвистической направленности и принципов организации учебника по иностранному языку через особые стратегии взаимодействия коммуникантов, представляющих различные лингвосоциальные сообщества. Подобная методика направлена на формирование у обучающихся повышенной степени восприимчивости к вариативным условиям межкультурной и кросс-культурной коммуникации.

Лучшими образовательными практиками в рубрике «Практика. Из опыта школы» делятся авторские коллективы из Курска, Новосибирска и Нижнего Новгорода. Так, авторы профессор **Н. А. Тарасюк** и учитель-исследователь **Н. В. Гусейнова** (г. Курск) обращаются к проблеме обеспечения благоприятных условий для эффективного обучения старшеклассников социальному аспекту иноязычного общения на примере подробного описания оригинального опыта организации совместной деятельности учащихся профильных классов по созданию молодежного электронного журнала на иностранном языке. Авторский коллектив учителей **Н. И. Змитрович, Т. П. Швецов** (МБОУ «Кольцовская школа № 5», р. п. Кольцово, Новосибирская область) под руководством проф. **Н. Е. Буланкиной** обобщают опыт работы методистов школы и специалистов Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (НИПКиПРО) по разработке необходимых условий и средств позитивной культурной коммуникации на разных уровнях взаимодействия субъектов образовательного процесса. Авторы **О. А. Миронова и Л. С. Павлова** (г. Нижний Новгород) рассматривают аспекты формирования и развития межкультурной компетенции на среднем этапе обучения в школе через включение образцов музыкальной культуры в процесс иноязычного обучения. Решение задач формирования лингвострановедческой компетенции школьников расширение их общего культурного кругозора авторы **Л. В. Гусева и М. В. Лебедева** (г. Нижний Новгород) предлагают находить на основе изучения различных групп топонимов.

В рубрике «Практика. Из опыта вуза» авторы **Е. Ю. Фроликова и А. А. Анашкина** представляют разработку педагогического тандема преподавателей ИИЯ МГПУ по созданию учебного пособия для знакомства младших

школьников с языком и культурой Китая, а заведующий кафедрой восточных языков Института востоковедения РГПУ им. А. И. Герцена **А. Ден** на основе опыта разработки авторского учебного пособия на материале корейских народных сказок делится технологиями обучения чтению. К проблеме повышения познавательной активности студентов технических вузов обращается автор **О. А. Башкирова**, показывая, как посредством включения в учебный процесс элементов страноведческого материала и фрагментов научно-технической информации из отечественных и международных СМИ можно содействовать формированию речевых иноязычных умений и навыков ведения профессиональной межкультурной коммуникации. Статью авторов **А. А. Иониной** и **Д. Н. Перваковой** о способах применения интернет-мемов в образовательном процессе и раскрытии их лингводидактического потенциала мы разместили в рубрике «Повышение квалификации», полагая, что отобранные авторами и выявленные ключевые лингвистические характеристики креолизованных мемов действительно обладают высоким дидактическим потенциалом и могут заинтересовать широкий круг наших читателей.

Для всех учителей, кто занимается подготовкой школьников к олимпиадам по иностранным языкам, представляется возможность ознакомиться с итогами заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку 2025 года. В обзорной аналитической статье авторов **Ю. Б. Курасовской** и **Т. А. Симонян** не только подведены итоги ВсОШ, но и подчеркнута значимость олимпиадного движения как механизма модернизации лингвистического образования и социального лифта для талантливой молодежи.

Обратите внимание на серию культуроведческих открыток на третьей обложке журнала под названием «Япония: настоящее и прошлое в гармонии». Сопроводительный комментарий и некоторые рекомендации по работе с ними вы найдете в рубрике «Страноведение», их дает приглашенный эксперт **В. А. Федянина**, кандидат исторических наук, заведующий кафедрой японского языка Института иностранных языков МГПУ. До конца 2025/26 учебного года редакция предполагает разместить пять серий аутентичных открыток из коллекции Научно-образовательного центра «Детский музей открытки»¹. Она содержит около 700 тысяч открыток из разных стран и разных годов издания по темам: география, искусство, природа, техника, история, литература, поздравительные открытки, детская тема и др. Сохраняемые музеем фонды представляют собой ценный ресурс с точки зрения изучения иностранного языка и возможного их использования как средства приобщения обучающихся к пониманию культуры стран изучаемых языков. Какие задания культуроведческого характера вы могли бы предложить для работы в своих классах? Объявляем конкурс на лучшую культуроведческую методическую разработку фрагмента урока под названием «Настоящее и прошлое страны в гармонии» и приглашаем к участию! Подробности скоро будут размещены на сайте журнала *iyash.ru*

Всем нашим авторам и читателям желаем успехов в научно-методической работе и лингводидактической практике!

¹ Музей создан в 2002 году в Школе творческого развития в Гатчине. С 2024 года музей располагается в ЛГУ им. А. С. Пушкина.

Твердохлебова Ирина Петровна, главный редактор журнала «Иностранные языки в школе», канд. пед. наук, доцент.
E-mail: iyash@relod.ru



ОСМЫСЛЕНИЕ ЗНАНИЯ В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ



Аннотация

В статье знание рассматривается как лингвокультурный концепт — сложное ментальное образование, в котором можно выделить понятийное, образно-ситуативное и ценностное содержание. Понятийный аспект знания сводится к набору существенных признаков этого психического феномена: это информация, имеющая общий или специальный характер, полученная на основании чувственного либо рассудочного освоения реальности, хранящаяся в памяти, предполагающая понимание чего-либо и знакомство с кем- или чем-либо, противопоставляемая мнению как личной и недостоверной точке зрения. Образно-ситуативный аспект знания состоит в уточнении предметной области информации; определении типа знания, цели, условий и способов его получения; взаимосвязи знания, понимания и опыта. Ценностный аспект осмысления знания понимается как рекомендации получать и умножать знания, прилагая усилия для их обретения, но помнить при этом, что знания несовершенны, не являются показателем ума, ими не следует кичиться. Различия между пониманием знания носят не столько этнокультурный, сколько социокультурный характер, характеризуют разные типы языковых личностей.



Abstract

UNDERSTANDING KNOWLEDGE IN A LINGUOCULTURAL PERSPECTIVE

In the article knowledge is examined as a linguocultural concept — a complex mental construct that can be divided into conceptual, figurative-situational, and value-related components. The conceptual aspect of knowledge consists of a set of essential characteristics of this mental phenomenon: information that is either general or specific in nature, acquired through sensory or rational engagement with reality, stored in memory, implying an understanding of something and familiarity with someone or something, and contrasting with opinion as a personal and unreliable point of view. The figurative-situational aspect of knowledge involves clarifying the subject area of information, defining the type of knowledge, its purpose, conditions, and methods of acquisition, as well as the relationship between knowledge, understanding, and experience. The value aspect of understanding knowledge is seen as a recommendation to acquire and increase knowledge, putting in effort to attain it, while also remembering that knowledge is imperfect, not an indicator of intelligence, and should not be a source of pride. The differences in the understanding of knowledge are more sociocultural than ethnocultural in nature, characterizing different types of language personalities.



Ключевые слова

знание, концепт, понятие, образ, ценность, языковая личность



Keywords

knowledge, concept, notion, image, value, linguistic persona

Знание как важнейшее условие существования человечества является одной из высших ценностей культуры и поэтому находит множественное и вариативное отражение в языке. Различные характеристики знания изучаются в науках

гуманитарного цикла: философии, социологии, психологии, культурологии и филологии [1; 2; 8; 11; 14; 15; 16; 17; 19; 21; 23]. Вместе с тем представляет интерес осмысление лингвокультурной специфики знания как характеристики личности. В основе данной работы — предположение о том, что разным группам людей присущи разные оценки знания применительно к тем или иным сферам реальности и эти оценки имеют национально-культурную и социально-групповую специфику. В качестве текстового материала рассматриваются данные толковых словарей, сборников пословиц и афоризмов и интернет-порталов соответствующей тематики на русском и английском языках.

Осмысление знания базируется на следующих принципиальных установках:

- Существуют житейская и научная картины мира, каждая из которых специфически отражает важные для людей стороны бытия. Эти подходы к реальности взаимосвязаны: исходным является житейское представление о мире, необходимое для решения практических вопросов выживания; научное осмысление действительности возникает на базе житейского и направлено на построение теоретической системы понятий, объясняющих мир. Обе картины мира меняются со временем, но житейское знание характеризуется большей стабильностью, хотя включает и недостоверную информацию.
- Осмысление знаний обусловлено адаптацией человека к окружающей реальности, и поэтому различные знания имеют разную ценность для людей. Знание не является врожденным, оно формируется в процессе освоения мира; при этом передача знаний в виде информации осуществляется в различных формах, главной из которых выступает вербальная коммуникация.
- Передача знаний является одной из важнейших функций существования общества, поэтому с древних времен сформировались социальные институты для передачи разных типов знаний, прежде всего начальные, средние и высшие учебные заведения, в рамках которых функционирует речь особого типа — образовательный (педагогический) дискурс. Основными участниками этого дискурса в его различных жанрах являются учитель и ученик. Наряду с образовательным существует и просветительский (популяризационный) дискурс, назначение которого — удовлетворение познавательных интересов широких масс населения.
- Носители знаний неоднородны; среди них выделяются люди с высоким уровнем знаний в определенной области — знатоки, профессионалы и эксперты, позиция которых в сфере этого знания считается основой для коллективных представлений о действительности. Такие знатоки составляют меньшую часть общества, и обычно к ним относятся с уважением; большинство людей обладает стандартным набором знаний, требующихся для жизни. Есть и люди, уровень знаний которых является низким; как правило, это связано с низким уровнем их интеллектуального развития. Демонстрация знаний получает вариативную оценку в разных коммуникативных ситуациях, при этом существуют нормы требуемой и уместной демонстрации знаний; нарушения этих норм оцениваются в обществе критически.

Классификация знаний строится на разных основаниях. Осмысливаются знания теоретические (умозрительные, внеопытные) и практические (опытные, чувственные). Противопоставляются знания фундаментальные, составляющие основу представлений о реальности, и ориентационные, состоящие в информации об источниках и способах получения нужных сведений. Выделяются знания субстанциональные, имеющие определенную ценность сами по себе, а также прикладные, необходимые для решения конкретных задач и, как правило, связанные с определенными умениями и навыками. Разграничиваются знания объективные, достоверность которых обеспечена коллективным опытом

и познавательной практикой сообщества, и субъективные, представляющие собой индивидуально-личностный опыт познавательной деятельности; в фокусе рассмотрения здесь оказываются разные типы ошибок, заблуждений и предубеждений. Эти подходы взаимодополнительны и допускают промежуточные варианты. Разумеется, есть и другие критерии типологии знаний. Для рассмотрения знания как концепта — совокупного представления о переживаемой реальности — целесообразно определить понятийные, образные и ценностные характеристики этого объекта. Понятийные характеристики концепта представляют собой объяснение признаков того или иного объекта в виде словарных дефиниций и смыслового поля близких обозначений. Образные характеристики концепта выражают его содержание в виде конкретных высказываний, уточняющих его признаки. Ценностные характеристики концепта сводятся к нормам поведения, выводимым из содержания соответствующего ментального образования и сформулированным в различных предписаниях, запретах и традициях [4; 5; 6; 10; 12; 13; 18; 20; 22].

Обратившись к содержанию понятийных признаков феномена «знание», мы находим следующие характеристики этого концепта в словарных определениях глаголов «знать» и know.

Знать —

1. *Иметь информацию о ком-либо или чем-либо; быть в курсе чего-либо.*
2. *Обладать знанием чего-либо; иметь специальные познания в какой-либо области; владеть творческими и/или практическими основами чего-либо.*
 - 2.1 *Разг.: запомнив (обычно в результате заучивания), уметь воспроизвести и воспользоваться в случае необходимости.*
3. *Быть знакомым с кем-либо; иметь какое-либо представление, понятие о ком-либо.*
 - 3.1 *Узнавать, отличать от других, выделять из числа прочих.*
4. *Понимать, иметь что-либо фактом сознания; отдавать себе отчет в чем-либо.*
5. *Иметь что-либо фактом своей жизни, своего житейского опыта.*
 - 5.1 *С отрицанием «не»: не иметь чего-либо, не позволять себе чего-либо, не располагать чем-либо.*
6. *Принимать в расчет, во внимание что-либо; относиться с уважением к чему-либо [3].*

Know —

- 1.1. *To perceive (a thing or person) as identical with one perceived before, or of which one has a previous notion; to recognize; to identify.*
- 1.2. *To recognize or distinguish, or be able to distinguish (one thing) from (another).*
- 1.3. *To make confession, confess.*
2. *To be acquainted with (a thing, a place, or a person); to be familiar with by experience, or through information or report.*
 - 2.1. *To have personal experience of (something) as affecting oneself; to have experienced, met with, felt, or undergone. Also fig. of inanimate things. Chiefly in negative forms of expression.*
3. *To have cognizance of (something), through observation, inquiry, or information; to be aware or apprised of.*
4. *To be conversant with (a body of facts, principles, a method of action, etc.) through instruction, study, or practice; esp. to have practical understanding of (a science, language, profession, etc.); to have learnt by study or practical experience; to be versed or skilled in.*
5. *To have learnt by committing to memory; more fully, to know by heart.*
6. *To apprehend or comprehend as fact or truth; to have a clear or distinct perception or apprehension of; to understand or comprehend with clearness and feeling of certainty.*
7. *To be cognizant, conscious, or aware of (a fact); to be informed of, to have learned; to apprehend (with the mind), to understand [24].*

Приведенные дефиниции включают следующие признаки знания: 1) информация, 2) общая либо специальная, 3) заученная и хранящаяся в памяти, 4) знакомство с кем-либо, 5) понимание чего-либо, 6) учет чего-либо. В комментарии к определению этого слова в «Оксфордском словаре английского языка» сказано о том, что в разных языках противопоставляются два главных типа знания: «*know by the senses*» и «*know by the mind*» (познать что-либо чувствами либо рассудком). В русском языке это противопоставление «ведать» — «знать», в английском — *to know* — *to be aware of*, в немецком — *kennen* — *wissen*, во французском — *connaitre* — *savoir*. Чувственное понятие ассоциативно связано со зрением и отсюда — с поверхностным, частичным знанием; рассудочное познание — с глубинным пониманием явления или человека. При этом глубинное понимание предполагает проникновение в сферу скрываемого знания и воздействие на кого-либо, поэтому в русском языке связаны концепты «ведать» и «ведьма». Интересно, что в ходе развития основных средств обозначения знания слова, обозначающие поверхностное и глубокое знание, поменялись местами: прежняя единица для обозначения глубинного знания стала выражать значение «иметь представление», а то, что использовалось для непосредственного восприятия, переосмыслилось как особое тайное знание.

В словаре синонимов русского языка можно увидеть следующее объяснение основных способов выражения рассматриваемого концепта:

Знать, ведать. *Иметь сведения, располагать сведениями о чем-л., как полученными путем ознакомления с чем-л., путем изучения и т.д., так и путем логических построений, размышлений, догадок и т.п. Знать является основным словом; ведать* употр. относительно редко, обычно с отрицанием (не ведать) или в неопр. форме, в литературном языке — с оттенком некоторой приподнятости, торжественности, в разговорной речи — чтобы усилить значение (характер употребления слова *ведать* осложняется тем, что оно продолжает свою жизнь еще в просторечии и некоторых диалектах)¹.

Значимо развитие производных слов, соотносимых с идеей знания. В синонимическом ряду «знатный», «знаменитый», «именитый», «прославленный», «славный» можно увидеть следующие смысловые дистинкции:

Пользующийся широкой известностью и общим признанием за какие-л. заслуги, достижения и т.п. Знатный — широко известный своими заслугами и пользующийся общим уважением; **знаменитый** — прославившийся высокими достижениями в какой-л. области; **именитый** — такой, чье имя хорошо известно, чем-л. прославлено, слово употр. реже и преимущ. в литературно-разговорной речи; слово **прославленный** подчеркивает широкую популярность, известность; **славный** совпадает с ними по значению, но употр. реже (преимущ. в краткой форме в сказуемом)².

В «Новом объяснительном словаре синонимов русского языка» детально раскрываются особенности осмысления знания в русской лингвокультуре. Противопоставляются «знание» и «мнение» как объективная и субъективная информация, при этом выделяются четыре вида знания: знание пропозициональное (владение информацией), знание-понимание (знание дела), знание-умение (знание приемов самбо), знание-эрудиция (знания в области истории). Знание предполагает владение истинной информацией, мнение этого не предполагает. Отмечено, что знание деперсонифицировано, в то время как мнение предполагает конкретного носителя; знания получают, а мнения формируют; ценность знаний определяется типом их источника, а ценность мнения — авторитетом их носителя³.

Заслуживает внимания дифференциация значений слов, обозначающих носителя знаний:

Знаток, специалист (разг.), дока (прост.), спец (прост.) (чего, в чем, по части чего или какой). Человек, обладающий тонким, изощренным пониманием чего-л. или обладающий боль-

¹ Евгеньева Е. А., Розанова В. В. Словарь синонимов русского языка. — АН СССР, Ин-т рус. яз., 1970. — 680 с.

² Евгеньева Е. А., Розанова В. В. Словарь синонимов русского языка. — АН СССР, Ин-т рус. яз., 1970. — 680 с.

³ Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Второе издание, исправленное и дополненное / Под общим руководством акад. Ю. Д. Апресяна. — Москва; Вена: Языки славянской культуры: Венский славистический альманах, 2004 г. — 1488 с.

шими сведениями в какой-л. области знания, искусства, в какой-л. сфере деятельности и т.д. **Знато́к** — наиболее употребительное слово; **специалист** в этом значении имеет разговорный характер и употр., чтобы подчеркнуть владение профессиональными знаниями; **дока** указывает на изощренное и тонкое понимание чего-л., имеет несколько сниженный характер и употр. преимущ. в тех случаях, когда речь идет о знании и понимании какой-л. сферы деятельности, каких-л. отношений и т.д.; **спец** (сокращенное **специалист**) имеет грубовато-фамильярный характер и употр. в обиходно-бытовой речи⁴.

В качестве дифференциальных признаков мы видим изощренное владение информацией, профессионализм, а также разговорно-сниженный стилистический регистр, предполагающий оттенок критичности по отношению к этому субъекту.

В словаре синонимов английского языка выделены следующие смысловые оттенки знания:

Knowledge (знание), science (наука), learning (учение), erudition (эрудиция), scholarship (учебность), information (информация), lore (знание в определенной области) are comparable when they mean what is known or can be known, usually by an individual but sometimes by human beings in general [26].

⁴ Евгеньева Е. А., Розанова В. В. Словарь синонимов русского языка. — АН СССР, Ин-т рус. яз., 1970. — 680 с.

В качестве дифференциальных признаков отмечены такие характеристики знания, как: владение фактами и идеями (*knowledge*); систематизированное знание, полученное в течение долгого периода (*science*); индивидуальные изыскания, особенно в области гуманитарных наук (*learning*); трудные для понимания книжные знания (*erudition*); высокая квалификация знатока (*scholarship*); совокупность фактов (*information*); необычность и своеобразие знания (*lore*). Заслуживает внимания оценочный вектор осмысления понятийного содержания знания, точнее — объекта, который известен участникам общения и обозначается словами «пресловутый» и *notorious* («печально известный»). Знание в этом плане концептуально смыкается с известностью, которая может осмысливаться в соответствии с бинарностью оценки как добрая либо дурная слава. Приведенные толкования слов, обозначающих оттенки и разновидности знания в русском и английском языках, свидетельствуют о том, что в понятийном плане рассматриваемый концепт уточняется в следующих направлениях: тип информации, степень ее сложности, высокий статус носителя знания, профессиональная подготовка субъекта знания, критическая оценка этого субъекта и его знания (в русской лингвокультуре), своеобразие знания (в английском языке). Значимым индикатором отношения к знанию является следующее: в прежние времена статус аристократов прямо соотносился с идеей о том, что их *знали*, т.е. они были *знатными* людьми. Заметим, что в англоязычном обществе эта идея выражена предельно прямо: слова *sir* и *lady* использовались с именем, но не фамилией человека. Предполагалось, что эти люди прекрасно известны говорящим — достаточно назвать только их имя, чтобы понять, о ком идет речь. На английских монетах не было и до сих пор нет обозначения страны, в отличие от монет других государств мира. Иначе говоря, ограничение круга людей, разделяющих общее знание, является определенным признаком высокого социального статуса. Этот признак может быть выражен значимым нулем.

Образные характеристики знания раскрываются в описаниях ситуаций, в рамках которых осмысливается этот концепт. В Национальном корпусе русского языка приводятся следующие высказывания, иллюстрирующие феномен знания:

- Уточняется предметная сфера знания:

«Карл Маркс говорил, что лучшим признаком знания языка является понимание юмора на данном языке, а знание иностранных языков есть оружие в борьбе за жизнь» (Ф. Искандер).

«Знания по химии и токсикологии Агата Кристи приобрела, будучи помощником аптекаря в пункте выдачи лекарств госпиталя Торки» (А. Курамшин).

«У него безупречная бабочка, хороший английский и глубокие знания о местных винах и нравах» (Я. Зубцова).

- Характеризуется тип знаний:
«...В светской литературе XIX–XX веков – от Гоголя до Пастернака – звучат резкие инвективы в адрес любого умозрительного аналитического знания, убивающего и разрушающего “живую жизнь”» (П. Кузнецов).
«Основная цель американского образования – дать практические знания, а разработкой научных теорий там занимаются единицы, поэтому любым “светлым головам” в Америке просто рады» (О. Панфилова).
«Именно сочетание обширных наблюдений, сочетание знания жизни со знаниями, почерпнутыми из книг, приводит Лондона к социалистам тех дней» (Б. Полевой).
- Объясняется цель использования знаний:
«Стремясь сохранить в племени хотя бы остатки цивилизованности, шаман нагружал своих учеников сведениями из различных областей» (А. Смирнов).
«Знания четырех тысяч слов за глаза хватит для чтения любого даже очень сложного текста» (В. Соколов).
- Показаны условия роста знаний:
«Так что работы В. В. Седова показывают, насколько важна интеграция наук и насколько она обогащает наши знания» (В. Седов).
«В демократическом обществе политическая власть гарантирует относительно автономное существование тем областям знания и опыта, откуда приходят ее эксперты» (А. Филиппов).
- Отмечается, что выработаны каналы и способы передачи знаний:
«В учебниках содержатся знания, отшлифованные и проверенные десятилетиями, однако бывают сюрпризы» (М. Левицкий).
«Если ребенок изредка обращается к вам с просьбой помочь ему с уроками, нет ничего страшного, если вы объясните ему какие-то непонятные моменты (ничто не способно доставить родителям большего удовольствия, чем возможность продемонстрировать детям свои знания)» (А. Луговская).
- Охарактеризовано отношение к знаниям:
«Он не был карьерист, скудных денег зарплату ему хватало, а знания не были нужны, он и без того считал себя достаточно умным» (А. Славовский).
«Видите ли, профессор, – принужденно улыбувшись, отозвался Берлиоз, – мы уважаем ваши большие знания, но сами по этому вопросу придерживаемся другой точки зрения» (М. Булгаков).
«Этот психологический феномен заключается в том, что большинство из нас оценивают свои компетенции, знания и умения выше среднего» (Н. Непряхин).
- Показаны связи знаний с другими характеристиками людей:
«В тебе есть два неотделимых качества: божья искра и целеустремленность, а знания придут» (Л. Михайленко).
«Ибо знания мои приблизительны, интеллигентность показная, я никогда всерьез не читал Ницше и ничего по-настоящему не знаю ни о Персии, ни о Заратустре, а немецким и французским языками владею лишь в той степени, чтобы в туристской поездке сказать кельнеру в ресторане: “Пожалуйста, еще хлеба!”» (Ю. Трифонов).
- Объясняется специфика научного знания:
«Философия при своем зарождении была просто совокупностью тогда еще не разъединенного по специальностям научного знания, связанного наивными обобщающими гипотезами» (А. Богданов).
«Сеять среди детей семена знания, пробуждать в них интерес к науке – какое это прекрасное, высокое призвание...» (А. Аверченко).
«А. Т. Ф., беззастенчиво используя всю мощь традиционного авторитета математики, внедряет в молодые души представление о том, что в гуманитарных науках нет в сущности никакого позитивного знания, зато есть масса сознательных подлогов, и можно, свысока относясь к пыльным и тенденциозным традиционным сочинениям, смело противопоставлять любому утверждению этих наук свою интуитивную догадку» (А. Зализняк).

Близкие по смыслу контексты, в которых конкретизируется образно-ситуативная специфика концепта «Знания», приводятся на основе выборки высказываний в Британском национальном корпусе:

- Указывается предметная область знаний:
'A spokesman explained yesterday: "Whoever designed them had knowledge of classical architecture. They are in the manner of Filippo Brunelleschi."' («Представитель объяснил вчера: "Кто бы ни разрабатывал их, он имел представление о классической архитектуре. Они в духе Филиппо Брунеллески"».)
'Developed with expert knowledge of the original Indian text, this video creates a sense of well-being.' («Созданное с глубоким знанием оригинального индийского текста, это видео создает ощущение благополучия».)
'The purpose of this briefing is to enable attendees to widen their knowledge and understanding of the products, standards, protocols and terminology within the IBM environment.' («Цель этого брифинга — позволить участникам расширить свои знания и понимание продуктов, стандартов, протоколов и терминологии в среде IBM».)
- В ряде случаев перевод английского текста нейтрализует различие между знанием, пониманием и опытом применительно к содержанию знания:
'I wonder at the lack of knowledge of human nature shown by some judges.' («Меня удивляет недостаток понимания человеческой природы, проявляемый некоторыми судьями».)
'I retire with the knowledge that I have no ambition left in the game.' («Я ухожу с осознанием того, что у меня больше нет амбиций в этой игре».)
'A friendly face and a wealth of knowledge will greet you at Hastings Tourist Information Centre.' («В Центре туристической информации Гастингса вас встретят дружелюбные лица и богатый опыт».)
- Уточняется содержание информации:
'He has been asked to sign cheques on Flashman's request without any knowledge of who would be the benefactors, or for how much.' («Его попросили подписать чеки по просьбе Флэшмана, не зная, кто будут бенефициары и на какую сумму».)
'Lee has had a disastrous couple of years but is happy in the knowledge that while the illness is severe there will be no long-term after-effects.' («У Ли была ужасная пара лет, но он счастлив, зная, что, хотя болезнь и серьезная, долгосрочных последствий не будет».)
- Охарактеризован тип знания:
'However, the experiential nature of police training usually ensures that a commonsense knowledge about these patterns is also built up.' («Однако практическая природа полицейского обучения обычно обеспечивает накопление здравого смысла об этих закономерностях».)
'It assumes no previous technical knowledge of computer communications or specialist mathematical skills.' («Это предполагает отсутствие предварительных технических знаний в области компьютерных коммуникаций или специальных математических навыков».)
- Определяется цель получения знаний:
'Finally, it is common knowledge that travel broadens the horizons.' («Наконец, общеизвестно, что путешествия расширяют горизонты».)
'This practical 2-day course highlights the risks and provides you with the knowledge to contain them.' («Этот практический двухдневный курс подчеркивает риски и предоставляет вам знания, необходимые для их сдерживания».)
'Unless we work together to counter this threat, the contribution to knowledge, medicine and health that will come from research will be in jeopardy.' («Если мы не объединим усилия, чтобы противостоять этой угрозе, вклад в знания, медицину и здоровье, который будет получен в результате исследований, окажется под угрозой».)
- Обратим внимание на выражения, характеризующие полученную информацию:
'To the best of my knowledge there is no other course like this.' («Насколько мне известно, нет другого курса, подобного этому».)
'You will be secure in the knowledge that your system will be the latest in technology.' («Вы будете уверены в том, что ваша система будет самой современной с точки зрения технологий».)

- Часто используется стертая метафора «жажда знаний»:

'She has such a thirst after knowledge that the more she knows, I verily think the humbler she is.' («У нее такая жажда знаний, что чем больше она знает, тем смиреннее, как мне кажется, становится».)

'Now Sainsbury's can satisfy your child's hunger for knowledge.' («Теперь Sainsbury's может удовлетворить жажду вашего ребенка к знаниям».)
- Знание бывает детализированным и профессионально обусловленным:

'It neither assumes a detailed medical knowledge nor adopts a patronising tone to those who should know better.' («Он не предполагает глубоких медицинских знаний и не использует покровительственный тон в отношении тех, кто должен знать лучше».)

'Knowledge comes from research.' («Знания приходят из исследований».)

'Our American roots give us broad knowledge of the U. S. corporate world.' («Наши американские корни дают нам широкие знания о корпоративном мире США».)

Приведенные примеры показывают ситуативное уточнение получения и применения знаний, которое относится к предметной сфере информации, условиям и целям ее получения, а также способам приобретения знаний. Можно заметить, что по-настоящему и образно-ситуативные характеристики знания в русской и английской лингвокультурах в значительной мере совпадают. Ценностные характеристики знания можно установить при анализе аксиогенных (ценностно-порождающих) текстов [8; 9], к которым относятся пословицы, афоризмы, притчи, лозунги, девизы, слоганы, анекдоты, а также личные истории людей о пользе знания, необходимости его получения, о нужных и ненужных знаниях, о правильном или неправильном способе демонстрации знаний и т.д.

В пословицах народов мира можно видеть следующие наизидания:

- Следует ценить знания:

Мир освещается солнцем, а человек знанием (рус.).

Знание – сокровище, которое повсюду следует за тем, кто им обладает (кит.).

Вережка крепка повивкой, а человек – знанием (рус.).

Красна птица перьями, а человек – знанием (рус.).

Не гонись за золотом, гонись за знаниями (казах.).
- Следует знать, что знания приносят пользу:

Большие знания – большие богатства (кит.).

Без знаний и лаптя не сплетьшь (рус.).

Где нет знаний, там нет и смелости (рус.).

Без знаний и на ровном месте спотыкаешься (рус.).

Пища утоляет голод, знания излечивают от невежества (кит.).
- Следует знать, что знания делают людей сильнее:

Знание – сила (рус.).

Сила – в знании, знания – в книгах (казах.).

Знающий страха не ведает (тат.).

Знания молодят сердце старика (тадж.).
- Следует знать, что знания делают людей умнее:

Знание – половина ума (рус.).

Знайка все с полуслова понимает, а незнайка все только рот разевает (рус.).

Из капель – море, из постигнутых знаний – мудрость (рус.).
- Следует знать, что знания нужно постоянно пополнять:

Не стыдно не знать, стыдно не учиться (рус.).

Знания, которые не пополняются ежедневно, убывают с каждым днем (кит.).

Недостаточное знание – вещь опасная (англ.).
- Следует знать, что знаниями нужно делиться:

Кто не делится своими знаниями, подобен свету в бочке (эфиоп.).

Деньги отдай – уменьшатся, знания отдай – прибавятся (рус.).

- Следует знать, что получение знаний требует усилий:
Знание — дело наживное (рус.).
Знания не даются без старания (рус.).
Кто хочет много знать, тому надо мало спать (рус.).
Знания бесконечны (кит.).
Без страдания не получишь знания (рус.).
- Следует знать, что нельзя кичиться знаниями:
Далек от знания тот, кто зазнается (рус.).
Знайку в суд ведут, незнайка дома сидит (рус.).
- Следует знать, что знания предполагают ответственность:
Кто много знает, с того много и спрашивается (рус.).
Чего не знаешь, за то не отвечаешь (рус.).
- Следует знать, что знания должны быть конкретными:
Знать все значит ничего не знать (англ.).

Приведенные речения учат людей стремиться к получению знаний.

В афоризмах тема получения и оценки знаний освещается иначе, чем в пословицах:

- Подчеркивается, что умножение знаний часто приносит печаль:
«Во многих мудрости много печали; и кто умножает познания, умножает скорбь» (Библия, Экклезиаст).
- Отмечено, что наши знания несовершенны и ограничены:
«Круглое невежество — не самое большое зло: накопление плохо усвоенных знаний еще хуже» (Платон).
«Для настоящего знания вещей нам необходимо знание всех подробностей, а коль скоро их число почти бесконечно, то наши знания всегда поверхностны и несовершенны» (Ф. де Ларошфуко).
«Мы знаем, кто мы, но не знаем, кем мы можем быть» (У. Шекспир).
«Знание — это та малая часть невежества, которую мы упорядочиваем и классифицируем» (А. Бирс).
«Берегитесь ложных знаний, они опаснее невежества» (Дж. Б. Шоу).
- Констатируется, что знания не являются показателем ума:
«Многие многознайки не имеют ума» (Демокрит).
«В пустую голову входит много знаний» (К. Краус).
«Бывают люди, которым знание латыни не мешает все-таки быть ослами» (М. Сервантес).
- Признается, что многие кичатся своими знаниями:
«Человек рассудительный скрывает знание, а сердце глупых высказывает глупость» (Библия. Притчи).
«Любознательность — та же суетность. Чаще всего люди стремятся приобрести знания, чтобы потом ими похвалиться» (Б. Паскаль).
«Неудивительно, что большое количество знаний, не будучи в силах сделать человека умным, часто делает его тщеславным и заносчивым» (Дж. Аддисон).
«Некоторые ученые накапливают знания только для того, чтобы хвалиться ими» (Г. Лихтенберг).
«Из доступных нам знаний иные ложны, другие бесполезны, третьи служат пищей для гордости того, кто ими обладает. Лишь незначительное число тех, которые действительно способствуют нашему благополучию» (Ж. Руссо).
- Критикуется чрезмерная жажда знаний:
«Чрезмерная жажда знания приводит к падению человека» (Ф. Бэкон).
«Незнание человеком своей судьбы помогает ему дожить до конца» (Б. Крутиер).
- Сказано о том, что есть вещи важнее знаний:
«Добродетель проявляется в поступках и не нуждается ни в обилии слов, ни в обилии знаний» (Антисфен).

«Когда время действовать, то знание, сокрытое в книгах, — не знание, а деньги в чужих руках — не деньги» (анон., Древняя Индия).

«Что пользы в том, что ты многое знал, раз ты не умел применять твои знания к твоим нуждам» (Ф. Петрарка).

«Пригоршня добрых дел стоит больше бочки знания» (Дж. Герберт).

«Что может быть вреднее человека, обладающего знанием самых сложных наук, но не имеющего доброго сердца? Он все свои знания употребит во зло» (Г. Сковорода).

«Думать интереснее, чем знать, но менее интересно, чем смотреть» (И. Гете).

«Воображение важнее, чем знание» (А. Эйнштейн).

- Тем не менее утверждается, что стремление к знанию похвально:
 - «Всего приятнее для нас те слова, которые дают нам какое-нибудь знание»* (Аристотель).
 - «Приобрел знание — чего тебе не хватает? Нет знания — что ты приобрел?»* (Талмуд).
 - «Кто не увеличивает свои знания, уменьшает их; кто отказывается учиться, заслуживает забвения»* (Гиллель).
 - «Нет стремления более естественного, чем стремление к знанию»* (М. Монтень).
 - «Ты никогда не будешь знать достаточно, если не будешь знать больше, чем достаточно»* (У. Блейк).
 - «Хитрые люди презируют знание, простаки удивляются ему, мудрые люди пользуются им»* (Т. Маколей).
 - «Воображение без глубоких, всесторонних знаний — западня»* (У. Черчилль).
- Акцентируется важность практического приложения знаний:
 - «Мудр не тот, кто знает много, а тот, чьи знания полезны»* (Эсхил).
 - «Ошибочно думать, что многознание есть достоинство. Важно не количество, а качество знания»* (Л. Толстой).
 - «Все стали так много знать, что и слышать ничего не хотят»* (Л. Леонидов).
- Заслуживает внимания небесспорное замечание:
 - «Жажда знаний и любовь к учителю — вещи разные»* (М. Бирбом).

Критическое отношение афористов к знаниям можно объяснить тем, что назначенные афоризмов, в отличие от пословиц, сводится не к поучениям, а к наблюдениям о природе человеческих характеров, а эти характеры далеки от совершенства. Кроме того, такие наблюдения в целом вписываются в скептическое суждение великого моралиста:

«Нет так благотворна истина, как зловредна ее видимость» (Ф. де Ларошфуко).

Можно сделать определенные выводы о языковых личностях, использующих пословицы и афоризмы о знаниях: произнося пословицу, говорящий присваивает себе статус опытного и доброжелательного собеседника; изрекая афоризм, субъект критически оценивает партнеров по общению, реальность и самого себя.

Подведем основные итоги. Знание как лингвокультурный феномен — это многослойное ментальное явление, включающее три основных компонента: понятийный, образно-ситуационный и аксиологический. Понятийный компонент охватывает существенные характеристики этого явления: общие или специализированные сведения, полученные благодаря ощущениям или рациональному познанию, сохраняемые памятью, подразумевающие осознание предмета и связь с объектом познания, отличаясь от мнения своей объективностью и проверенностью. Образно-ситуационная составляющая определяет область знания, его классификацию, целеполагание, условия приобретения, а также взаимосвязь знания с личным опытом и способностью понимать. Аксиологическая сторона трактует знание как ценность, поощряющую стремление к его приобретению и развитию, однако предостерегающую от самодовольства, подчеркивая относительность и ограниченность знаний. Отличия в понимании природы знания обусловлены преимущественно социальными факторами, отражающими разнообразие типов языковой личности, нежели этническими особенностями культуры.



1. **Аристотель.** Метафизика // Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т. 1. – М.: Мысль, 1976. – С. 63–367.
2. **Болдырев Н. Н.** Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. – М.: Издательский Дом «Языки славянской культуры», 2018. – 480 с.
3. Большой универсальный словарь русского языка / Под ред. В. В. Морковкина. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2016. – 1456 с.
4. **Воркачев С. Г.** Воплощение смысла: conceptualia selecta: монография. – Волгоград: Парадигма, 2014. – 331 с.
5. **Дементьев В. В.** Коммуникативные ценности русской культуры: категория личности в лексике и прагматике. – М.: Глобал ком, 2013. – 336 с.
6. **Демьянков В. З.** «Концепт» в философии языка и в когнитивной лингвистике // Концептуальный анализ языка: современные направления исследования: сборник научных трудов. – М.; Калуга: ИП Кошелев А. Б., 2007. – С. 26–33.
7. **Жуков В. П.** Словарь русских пословиц и поговорок. – М.: Русский язык, 1993. – 537 с.
8. **Зинченко В. П.** Ценности в структуре сознания // Вопросы философии. – 2011. – №8. – С. 85–97.
9. **Карасик В. И.** Языковая спираль: ценности, знаки, мотивы. – М.: Гнозис, 2019. – 424 с.
10. **Карасик В. И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
11. **Касавин И. Т.** Знание // Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. 2. – М.: Мысль, 2010. – С. 51–52.
12. **Кононова И. В.** Художественный концепт как феномен индивидуального сознания // Художественный текст: формулы смысла: колл. монография. – М.: ФЛИНТА, 2022. – С. 143–178.
13. **Красавский Н. А.** Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: монография. – М.: Гнозис, 2008. – 374 с.
14. **Кубрякова Е. С.** Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
15. **Магировская О. В.** Репрезентация субъекта познания в языке: монография. – М.; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008. – 223 с.
16. **Минский М.** Фреймы для представления знаний: монография. – М.: Энергия, 1979. – 152 с.
17. **Пименова М. В.** Этногерменевтика языковой наивной картины внутреннего мира человека. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 1999. – 262 с.
18. **Слышкин Г. Г.** Лингвокультурные концепты и метаконцепты: монография. – Волгоград: Перемена, 2004. – 340 с.
19. **Соловьев О. Б.** Рефлексивные механизмы социокультурной динамики понимания: автореф. дис. ... д-ра фил. наук. – Новосибирск, 2009. – 33 с.
20. **Степанов Ю. С.** Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
21. **Тихомиров О. К.** Психология мышления: Учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
22. **Фещенко В. В.** Три способа исследовать концепты (в философии, современном искусстве, лингвистике) // Когнитивные исследования языка. Вып. XXIII. – 2015. – С. 152–166.
23. **Шмелев А. Д.** Хоть знаю, да не верю // Логический анализ языка. Ментальные действия. – М.: Наука, 1993. – С. 164–169.
24. Oxford English Dictionary. Second Edition on CD-ROM (v. 4.0). – Oxford University Press, 2009.
25. The Oxford Dictionary of Quotations. 2nd edition. – London: Oxford University Press, 1966. – 1003 p.
26. Webster's New Dictionary of Synonyms / Ed. in Chief P. B. Gove. – Springfield, Mass.: Merriam, 1978. – 909 p.

Карасик Владимир Ильич, доктор филол. наук, профессор, декан филологического факультета, профессор кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина.
E-mail: vkarasik@yandex.ru



КОММУНИКАЦИЯ С НЕПОХОЖИМ ДРУГИМ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ КЛАССЕ: ОТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ К КРОСС-КУЛЬТУРНОМУ ИНТЕЛЛЕКТУ



Аннотация

В данной статье анализируется новый контекст взаимодействия в образовательных пространствах, создаваемый изменившимися условиями реализации международных образовательных программ, а именно появлением непохожего Другого студента. В мультикультурном классе оказываются представители самых разных культур, зачастую незнакомых для принимающей культуры и/или недружественных друг другу, что ведет к конфликтной коммуникации. Приводится серия конкретных ситуаций (кейсов) межкультурного общения с конфликтной составляющей из опыта российского вуза. Преподаватель в таком мультикультурном классе в своем профессиональном и личностном развитии испытывает потребность двигаться от ранее сформированной межкультурной компетенции к формированию кросс-культурного интеллекта.



Abstract

COMMUNICATING WITH A DISSIMILAR OTHER IN A MULTICULTURAL CLASS: FROM INTERCULTURAL COMPETENCE TO CROSS-CULTURAL INTELLIGENCE

This article analyzes the new context of interaction in educational spaces created by the changed conditions in the realization of international educational programs, specifically the emergence of the dissimilar Other student. Multicultural classes bring together representatives of a wide variety of cultures, often unfamiliar to the host culture and/or hostile to one another, leading to conflictual communication. A series of specific situations (cases) of intercultural communication with a conflict-generating component from the experience of a Russian university are presented. In their professional and personal development, teachers in such multicultural classes experience the need to move beyond previously established intercultural competence to develop cross-cultural intelligence.



Ключевые слова

коммуникация, непохожий Другой, мультикультурный класс, межкультурность, кросс-культура, межкультурная и кросс-культурная коммуникация, межкультурная компетенция, кросс-культурный интеллект, транскультурный интеллект



Keywords

communication, dissimilar Other, multicultural class, interculturality, cross-culture, intercultural and cross-cultural communication, intercultural competence, cross-cultural intelligence, transcultural intelligence

Сфера образования во всем мире сегодня — один из ярчайших примеров коммуникационных контекстов, в которых насыщенно проявляются новые тенденции и тренды межкультурного и кросс-культурного взаимодействия. Будь то международное образование или обучение за рубежом, межкультурность как качественный конструкт образовательной среды обнаруживается во всех ее компонентах: пространствах, системах, структурах, отношениях, коммуникациях.

По данным Института статистики ЮНЕСКО за 20 лет (2001–2021 гг.), количество студентов, участвующих в международных программах, выросло с 2,2 млн в 2001 г. до 6,39 млн в 2021 г. [8] (см. рис. 1).

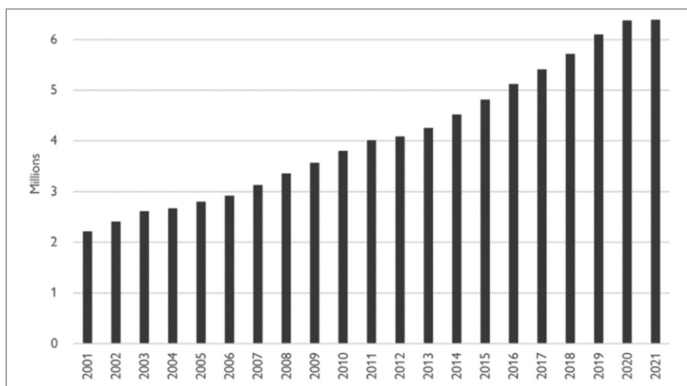
Участники международных образовательных программ приносят в учебную, околоучебную и внеучебную коммуникацию свои множественные идентичности, тем самым создавая новую среду повседневной жизнедеятельности как для себя, так и для других участников межкультурного взаимодействия. Такое коммуникационное пространство кросс-культуры не имеет четких и постоянных границ, устойчивых конфигураций и характеристик, так как состав участников постоянно меняется. Такая кросс-культура обнаруживается как в широком образовательном пространстве университета, предлагающего международные программы, так и в масштабах мультикультурного класса, объединяющего в своем составе представителей самых разных культур, сводя в одну учебную группу Своих и непохожих Других (Чужих и Чуждых).

«Непохожий Другой» — это типичный представитель внешней группы, который демонстрирует фундаментальные различия (в идентичности, менталитете, мировоззрении, образе жизни на основе верований/убеждений и ценностей) с типичным представителем внутренней группы.

Изначально в теориях межкультурной коммуникации дуализм мышления и взаимодействия людей из разных культур отражался в виде устойчивой бинарной оппозиции «Свой — Чужой». «Межкультурная коммуникация — это встреча “своего” и “чужого”» [1, с. 217]. Однако к концу XX — началу XXI вв., в период активного развития межкультурного взаимодействия во всех сферах деятельности и во всем мире, стал четко прослеживаться тренд замены концепта «Чужой» на более толерантный концепт «Другой». Исследователь Е. Н. Шапинская поясняет возникновение такой тенденции признанием, что «феномены, принадлежащие к разным культурам, могут быть поняты и осмыслены как отличные от своих собственных, но не вступающие с ними в противоречие» [5, с. 9]. Сегодня конфликтность глобальной коммуникации усилилась. Заметно изменился состав участников межкультурных процессов, в том числе в сфере обучения и образования. Другой предстал в новых образах: Чужого Другого и Чуждого Другого, что отчетливо проявляется в современном мультикультурном классе.

Чужой Другой после определенного периода адаптации и обоюдного стремления Своих и Чужих когнитивно и коммуникативно двигаться навстречу друг другу может почувствовать себя понимающим

Рис. 1
Глобальная студенческая мобильность (млн, 2001–2021 гг.).
Источник: Институт статистики ЮНЕСКО, 15 сентября 2023 г. [8]



и принимающим культуру хозяев, начинает действовать в соответствии с их ожиданиями и ценностными ориентирами, не испытывая при этом особого дискомфорта. *Чуждый Другой* с радикально иной системой верований, убеждений и ценностей может так и остаться Чуждым для Своих, странным, непонятым, далеким: общение с ним будет вызывать взаимный дискомфорт, неуверенность, беспокойство, страх и, как следствие, избегание контакта. Наблюдаются тенденции как присвоения Другого (наделение его качествами Чужого, но с перспективой принятия как Своего), так и отторжения Другого (наделение его качествами Чуждого без перспектив принятия).

Нет необходимости доказывать, что в основе любой культуры лежит система верований (или убеждений) и система ценностей. По убеждению В. И. Карасика, «ценности — высшие ориентиры поведения», концентрат культуры [2, с. 7]. По утверждению В. В. Красных, ценность в культуре выступает как культурная норма, т.е. «устойчивое образование, которое задает образцы и стандарты поведения», определяя модели коммуникативного поведения [3, с. 93]. Важным для понимания причинно-следственных связей в ситуациях конфликтной межкультурной коммуникации является признание факта, что в системе ценностей культуры на первый план «выходят духовные и морально-нравственные ценности» [3, с. 93], что сводит в единую систему ценности и верования/убеждения, которые и выступают главными барьерами межкультурного взаимопонимания.

Именно верования/убеждения и ценности определяют культурный код, осваиваемый и разделяемый носителями культуры. Код культуры, по определению В. В. Красных, это «сетка», которую культура «набрасывает» на окружающий мир и с помощью которой человек членит, категоризирует, оценивает и т.д. мир, в котором он живет, а также осмысляет себя самого в этом мире» [3, с. 379].

Смыслы, которыми обмениваются коммуниканты в пространстве кросс-культуры, порождаются этими базовыми ориентациями, диктуемыми культурным кодом. Именно они несут конфликтогенность взаимодействия в условиях мультикультурности или кросс-культуры. Каждая новая культура в лице новых участников, включающаяся в состав кросс-культуры, неизбежно меняет характер отношений в ней, уровень ожиданий и установок, предпочтений и приоритетов, степень понимания и непонимания, принятия и неприятия, открытости и закрытости, гармонии и конфликтности.

Обращаясь к самому, пожалуй, известному образу культуры — *Software of the Mind*, — рожденному талантливым исследователем Гертом Хофстеде, обозначим: культура, являясь ментальной матрицей или продуктом коллективного ментального программирования [11], не поддается переформатированию даже в условиях миграции — привычного сегодня для многих образа жизни. Как следствие, национальные системы образования открывают для себя нового непохожего Другого: студента, аспиранта, стажера, исследователя, преподавателя.

В Школе иностранных языков НИУ «Высшая школа экономики» разнообразие культур студентов, выбирающих магистерскую программу «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», каждый год не только меняется, но и расширяется. В мультикультурных группах студентов, специализация которых касается сферы кросс-культурной и межкультурной коммуникации, преобладающее большинство обучающихся — представители культур южно-азиатских, восточноазиатских и африканских стран.

Ввиду новизны и неоднородности состава иностранных студентов университетские сообщества выстраивают коммуникацию с Другими интуитивно, стереотипно, не дифференцируя Других, зачастую методом проб и ошибок. При этом иностранные студенты в международных университетах не только привносят в образовательную среду свои, основанные на прежнем опыте образовательные цели и задачи, намерения и ожидания, учебные приоритеты и предпочтения, формы и методы обучения, но и чужие (и чуждые) для принимающей академической среды особенности поведения духовного и этического плана, стили коммуникации, отражающие, в частности, коллективистские ценности через призму религиозных верований.

Культурные особенности студентов создают барьеры и конфликты в учебной, околоучебной и внеучебной коммуникации. В этой связи возникает необходимость корректировать содержание и формы преподавания многих дисциплин и в целом модифицировать паттерны коммуникации в мультикультурном классе.

Кросс-культурные кейсы — конкретные ситуации межкультурной и кросс-культурной коммуникации студентов из разных культур между собой, с преподавателями и администраторами, собранные нами за последние несколько лет в ходе работы в мультикультурных группах, — наглядно демонстрируют различия в системах ценностей и убеждений, которые ведут к непониманию, трениям и конфликтам зачастую открытого характера. В мультикультурном классе оказываются студенты из враждующих стран (политических оппонентов), представители исторически конфликтующих народов и т.п., например, из Индии, Пакистана и Афганистана, из Ирана и Ирака, Китая и Тайваня.

Среди выявленных и типизируемых проблем межкультурного взаимодействия в условиях мультикультурного класса, представленных в собранных нами кейсах, ярко выделяются такие, как: глубокая религиозность студентов — представителей южноазиатских культур; склонность объяснять расизмом свой неуспех, характерная для африканских студентов; коммуникативное молчание студентов — представителей восточноазиатских культур; конфликты между студентами из враждующих стран. Ниже представлен ряд кейсов из практики взаимодействия со студентами в мультикультурном классе магистратуры Школы иностранных языков НИУ ВШЭ:

- Студенты из Афганистана и Пакистана обратились к академическому руководителю программы с просьбой *«Нам нужна молельная комната!»*, объяснив, что испытывают неудобства, совершая молитвенные ритуалы: они вынуждены искать уединенные места, которые оказываются неприемлемыми для молитв (у лифта, в туалете, за лестничным пролетом, в пустой аудитории); студенты выходят из аудитории во время занятий для совершения молитв.
- В период Рамадана студенты-мусульмане сообщают преподавателям: *«Мы должны поесть!»* — и предупреждают о том, что опоздают на занятия. Они выходят во время занятия, уходят раньше времени, так как в течение светового дня должны поститься (не есть и не пить), а питаться только в сумеречное время (до восхода и после захода солнца).
- Когда в рамках курса по аксиологической лингвистике на одном из семинаров обсуждались бинаризм ценностей «жизнь — смерть», российские студенты отнесли жизнь к ценностям, а смерть — к антиценностям, однако студент из Афганистана оспорил такую перспективу оценки: *«Смерть для нас ценность, поскольку она является продолжением жизни, завершением земных испытаний, освобождением от страданий, умиротворением,*

а жизнь может быть антиценностью, если наполнена недобродетельными деяниями и грехопадением».

- Студент из Алжира на семинарах по межкультурной и кросс-культурной коммуникации постоянно отвергал идею о том, что культурная идентичность человека – это результат инкультурации и социализации: *«Нет! Я родился мусульманином! Я согласен, что природа создала нас биологически, культура создала нас как личностей, но и культура, и природа созданы богом (Аллахом). Поэтому все в нас от бога!»*
- При обсуждении концепции Мартина Хайдеггера «заброшенность человека» (*Geworfenheit des Menschen*), говорящей о том, что человек рождается, не выбирая место и условия жизни, не властен над обстоятельствами, «брошен» в мир не по своей воле, студентка из Пакистана категорически не соглашалась: *«Бог (Аллах) определил, где нам жить и какова наша миссия!»*
- Студенты из Нигерии пожаловались руководителю программы на то, что за презентации исследовательских проектов получили баллы ниже, чем студенты из России, посчитав это проявлением расизма со стороны преподавателя: *«Нам поставили низкие оценки. Это расизм!»*
- Студент из Гамбии выразил недовольство тем, что получил недостаточно высокую итоговую оценку за курс, считая, что доброжелательная улыбка преподавателя означала высокий результат: *«Вы же улыбались нам на всех занятиях – и мне тоже, разве нет? Но затем поставили невысокий балл. Как так?»*
- Студентка из Тайваня отказывалась выступать на семинарах, а преподавателю в личной беседе объяснила: *«Когда я слышу свой голос в аудитории, где много других студентов, мне кажется, что я могу потерять сознание. Если я понимаю, что ошибаюсь и публично отвечаю не то, что от меня ожидают, то готова умереть или исчезнуть».*
- Студентка из Китая, объясняя свое неучастие в дискуссии на семинаре, когда преподаватель предложил критически осмыслить предложенный им тезис, пояснила свое молчание (после занятия): *«Я не могу позволить себе спорить с преподавателем. Преподаватель – это Учитель! С Учителем не спорят!»*
- Во время учебных дебатов все студенты межкультурной группы приняли активное заинтересованное участие в обсуждении поставленных вопросов, кроме китайских обучающихся. Студент из Афганистана обратился к ним: *«А вы почему молчите? Почему не высказываете свое мнение?»* Однако и на прямой вопрос, адресованный им, китайские студенты переглядывались, улыбались в ответ и продолжали молчать.
- Студентка из Японии, участвуя в проектных семинарах, каждый раз садилась в аудитории отдельно от одноклассников, всегда молчала и обращалась к преподавателю за уточнениями заданий только на перемене. По прошествии нескольких семинаров она перестала посещать семинары и написала преподавателю письмо с объяснениями, что не выполнила задания в срок и поэтому больше не может появляться на занятиях: *«Вы потратили на меня много своего драгоценного времени, объясняя, как следует выполнять задания, а я продемонстрировала непочтительность, безответственность, неисполнительность, лень, неблагонадежность».*
- Студенты-мужчины из Южной Азии (Индии, Пакистана, Афганистана) регулярно обращаются к преподавателю с просьбой пересмотреть оценку в сторону повышения, проявляя маскулинность мачистского типа и считая унижением себя как мужчин в глазах представителей своей культуры тот факт, что получают оценки ниже, чем их коллеги: *«Я получил балл ниже,*

чем мой друг! Мы оба присутствовали на занятиях, оба выполняли домашние задания, вместе готовили итоговый проект».

- Обсуждая символическую коммуникацию на примерах из разных культур, студентка из Пакистана привела в качестве примера символику ружья в культуре пуштунов, чем вызвала резко негативную реакцию обучающихся из Афганистана и их коллективную жалобу в адрес преподавателя.
- На семинаре в ходе обсуждения измерений национальных культур возник вопрос о различиях между культурами Китая и Тайваня; тайваньский студент заявил о ценностях и преимуществах своей культуры, подчеркнув демократическое развитие страны и свободу, что вызвало критическую реакцию обучающегося из Китая: *«Тайвань — это всего лишь провинция Китая! Он полностью зависит от Китая экономически и технологически. Где бы вы были без нас? Не верьте ему, все совсем не так!»*

Несомненно, ответственность за решение проблем межкультурного непонимания в мультикультурном классе в большей степени лежит на преподавателе как фасилитаторе учебного процесса и посреднике в кросс-культурном взаимодействии. При этом преподаватель все чаще сталкивается с коммуникативными ситуациями, в которых осознает, что не обладает необходимым уровнем межкультурной компетенции для адекватного превентивного управления и/или эффективного разрешения проблем столкновения культур. Актуальным становится новый уровень развития межкультурной компетентности — формирование кросс-культурного (или транскультурного) интеллекта как личностно и профессионально значимого качества преподавателя мультикультурного класса.

Логично предположить, что все участники образовательного процесса в условиях мультикультурного класса (в широком контексте кросс-культуры образовательного учреждения) испытывают потребность в том, чтобы быть компетентными коммуникантами для успешной реализации своих целей и задач, с одной стороны, и личностного комфортного ощущения гармонии с окружающей средой — с другой.

Определяя содержание межкультурной компетенции, исследователь О. А. Леонтович указывает на ее трехкомпонентность (языковую, коммуникативную и культурную составляющие) и «наличие комплекса умений, позволяющих адекватно оценить коммуникативную ситуацию, соотнести интенции с предполагаемым выбором вербальных и невербальных средств, воплотить в жизнь коммуникативное намерение и верифицировать результаты коммуникативного акта с помощью обратной связи» [4, с. 351].

Многие исследователи выделяют четыре компонента межкультурной компетенции: *мотивация, знания, отношение, поведение*. Так, Дж. Мартин и Т. Накаяма утверждают, что самым важным элементом в развитии межкультурной компетенции является *мотивация*, поясняя свою позицию так: «если мы не мотивированы общаться с другими, то, вероятно, не имеет значения, какими еще навыками мы обладаем» [14, с. 479]. Сущность мотивации как компонента межкультурной компетенции ученые раскрывают как «стремление брать на себя обязательства в отношениях, познавать себя и других, а также сохранять гибкость» [14, с. 479]. Другим значимым компонентом межкультурной компетенции являются *знания*, т.е. то, что мы знаем о себе и других, а также о различных аспектах коммуникации [14, с. 482]. В этом плане знание самого себя и самопознание для понимания того, как нас воспринимают в качестве носителя культуры и коммуниканта, видятся наиболее значимыми.

Третьим компонентом межкультурной компетенции считается *отношение*, которое включает терпимость к двусмысленности, кросс-культурную эмпатию (транспекцию), непредвзятость [14, с. 483–485]. Четвертый компонент — это *поведение*, которое воспринимается как уместное, адекватное, эффективное в зависимости от коммуникативного контекста [14, с. 486]. Иными словами, межкультурная компетенция зависит не только от индивидуальных качеств личности, но и от контекста.

Если межкультурная компетенция — это сформированный у коммуниканта системный комплекс знаний, мотивации, навыков, опыта, способности и готовности действовать адекватно и эффективно в определенной коммуникативной ситуации, то кросс-культурный интеллект подразумевает черту личности коммуниканта, его профессионально и личностно значимое качество, безусловно проявляющееся везде, где взаимодействуют представители разных культур, и всегда, независимо от конкретных ситуаций, условий и обстоятельств общения. Кросс-культурный (или транскультурный) интеллект предполагает сформированную интеллектуальную потребность быть Своим для многообразных Других в культурно разнообразных средах.

В отношении термина «транскультурный» мы исходим из понимания транскультуры как некоего способа существования и взаимодействия за рамками конкретных культур, вне определенной национальной, расовой, этнической, социальной, религиозной или идеологической идентичности, а в пространстве на стыке разных культур.

В исследовательской литературе также используется концепт «транскультурная компетенция», который мы рассматриваем как промежуточное звено между межкультурной компетенцией и кросс-культурным (или транскультурным) интеллектом. В частности, транскультурная компетенция понимается как готовность к гибкости и межкультурной чувствительности, способность действовать в кросс-культурном контексте, осознанно применяя знания, навыки и умения, приобретенные в ходе успешного межкультурного взаимодействия. Исследователь А. Ибрич определяет транскультурную компетенцию как способность воспринимать постоянное изменение бытия (пространства, времени, традиций), терпимость к неоднозначности, способность к постоянной саморефлексии, эмпатии, восприятию и признанию сходств и различий, а также способность общаться в индивидуализированной и/или ситуативной манере [12].

Широко известная исследовательница межкультурной коммуникации С. Тинг-Туми, рассматривая сущность «транскультурной коммуникативной компетенции», отмечает, что такая компетенция подразумевает интегративный подход, сочетающий теорию и практику, позволяя нам осознанно и чутко применять полученные межкультурные знания. Транскультурность в наименовании означает процесс трансформации, связывающий межкультурные знания с компетентной практикой [15, с. 261]. Тинг-Туми справедливо указывает, что основополагающая цель в любой межкультурной или межэтнической ситуации — управлять содержанием, процессом, проблемами взаимоотношений и идентичности уместно, эффективно, так, чтобы все участники были удовлетворены [15, с. 262]. В этом смысле важным видится понимание различных типов идентичности, разных коммуникативных потребностей и способов их достижения (операционные навыки). Таким образом, критериями транскультурной коммуникативной компетенции (по Тинг-Туми) выступают уместность, эффективность, удовлетворение.

Критерий *уместности* коммуникации означает степень, в которой обмен моделями поведения считается правильным и соответствует ожиданиям, сформированным представителями данной культуры. Уместность можно оценить через понимание коммуникантами базовых ценностей, норм, социальных ролей, правил и сценариев, существующих в данной культурной среде [15, с. 262–263].

Критерий *эффективности* коммуникации определяется степенью достижения коммуникантами общего (разделяемого ими) смысла и желаемых результатов, связанных с поставленной целью. Результатом эффективного процесса кодирования и декодирования является формирование общих смыслов, что ведет к достижению межкультурного взаимопонимания. Говоря о разделяемых коммуникантами смыслах, Тинг-Туми разграничивает их природу и разводит их по трем уровням: смыслы, отражающие *содержание* коммуникации; смыслы, связанные с пониманием *идентичности* коммуникантов; смыслы, определяющие *отношения* между ними [15, с. 263–264].

Критерий *удовлетворения* от коммуникации подразумевает, что коммуниканты испытывают большее удовлетворение в тех ситуациях, когда желаемые ими образы идентичности выявляются или подтверждаются. И наоборот: они испытывают неудовлетворение, когда желаемые ими образы идентичности отрицаются или не подтверждаются [10, с. 265].

Исследователи К. Берардо и Д. Деардорфф указывают на динамическое взаимодействие между межкультурной и транскультурной компетенциями посредством следующих четырех компонентов: 1) *признание* (насколько коммуникант компетентен в распознавании культурных различий вокруг себя); 2) *уважение* (насколько уважительно коммуникант относится к этим различиям); 3) *примирение* (насколько коммуникант способен примиряться с культурными различиями); 4) *реализация* (насколько он компетентен в реализации необходимых действий для примирения культурных различий) [7].

Сущностным отличием в интерпретации кросс-культурного интеллекта в сопоставлении с межкультурной компетенцией представляется то, что кросс-культурный (или транскультурный) интеллект является результатом личностной трансформации, проявляющейся как в бытовых ситуациях общения, так в профессиональных контекстах взаимодействия разных культур. К качествам такого интеллекта относятся, в частности, *терпимость к неопределенности* (способность принимать культурные различия); *открытость* (способность воздерживаться от осуждения); *гибкость* (способность изменять свою референтную систему отсчета); *уважительность* (способность позитивно относиться к непохожим Другим); *адаптивность* (способность находить новые способы поведения в незнакомых ситуациях); *чувствительность* (способность к вербальной и невербальной эмпатии); *креативность* (способность мыслить по-новому и нестандартно) [6; 7; 13; 15].

Важными принципами, которые преподавателю необходимо учитывать в условиях работы в мультикультурном классе, представляются такие подходы, как: отказ от идеи универсальности знаний, признание их контекстности и ситуативности; готовность к вариативным (культурно-специфическим) способам организации познания и проверки истины; преподавание на основе самостоятельно проведенного направленного исследования в конкретном мультикультурном классе (использование в этих целях ассоциативного эксперимента и фокус-группы); широкое применение формирующей обратной связи [9; 10]. Привлечение самих иностранных студентов как многообразных

и непохожих Других в качестве консультантов и помощников преподавателя позволяет успешнее решать проблемы межкультурного непонимания и конфликтного поведения в мультикультурной группе. Самостоятельное моделирование и проектирование студентами кейсов (кейс–стади) в качестве образцов для ознакомления с типичными паттернами поведения как в собственной культуре, так и в кросс-культуре (на примере своего мультикультурного класса) послужит целям раскрытия верований и убеждений, ценностных ориентаций и поведенческих норм. Такой портфель кросс-культурных кейсов поможет как типизировать межкультурные коммуникативные ситуации с конфликтогенными факторами, так и моделировать ситуации коммуникации культур в будущих контактах с непохожим Другим в образовательных пространствах. Таким образом, межкультурное и кросс-культурное моделирование на основе методики кейсов в исполнении самих представителей разных культур позволит всем участникам образовательного процесса развивать свой кросс-культурный интеллект.



Литература

1. **Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирино З. И.** Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 224 с.
2. **Карасик В. И.** Языковая спираль: ценности, знаки, мотивы. – М.: Гнозис, 2019. – 424 с.
3. **Красных В. В.** Словарь и грамматика лингвокультуры. – М.: Гнозис, 2016. – 496 с.
4. **Леонтович О. А.** Введение в межкультурную коммуникацию. – М.: Гнозис, 2007. – 368 с.
5. **Шапинская Е. Н.** Образ Другого в текстах культуры. – М.: Красанд, 2012. – 216 с.
6. **Bennett J. M., Bennett M. J.** Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity // Handbook of Intercultural Training / eds. D. Landis, J. M. Bennett, M. J. Bennett. – Thousand Oaks: CA, Sage Publications, 2004. – Pp. 147–165.
7. **Berardo K., Deardorff D. K.** (eds.). Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models. – Virginia: Stylus, 2023. – 400 p.
8. Global Student Mobility in 2001–2021 // UNESCO Institute for Statistics. – URL: <https://worldmigrationreport.iom.int/what-we-do/world-migration-report-2024-chapter-2/international-students> (дата обращения: 25.10.2025).
9. **Hailu M., Mackey J., Pan J., Arend B.** Turning Good Intentions into Good Teaching: Five Common Principles for Culturally Responsive Pedagogy // Promoting Intercultural Communication Competencies in Higher Education / G. M. García-Pérez, C. Rojas-Primus (eds.). – Hershey: IGI Global, 2017. – Pp. 20–53.
10. **Haraway D.** Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective // Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature. – NY: Routledge, 1991/2013. – Pp. 183–201.
11. **Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M.** Cultures and Organisations: Software of the Mind. – NY: McGraw-Hill, 2010. – 560 p.
12. **Ibrić A.** Transcultural Automatisms. Philosophy Competence Methods. – Zürich: Lit Verlag, 2024. – 112 p.
13. **Martin J. N.** Revisiting Intercultural Communication Competence: Where to Go from Here // International Journal of Intercultural Relations. – 2015. – № 48. – Pp. 6–8.
14. **Martin J. N., Nakayama T. K.** Intercultural Communication in Contexts: 7th ed. – NY: McGraw-Hill, 2017. – 576 p.
15. **Ting-Toomey S.** Communicating Across Cultures. – NY, London: The Guilford Press, 2012. – 310 p.

Мошняга Елена Викторовна, доктор филос. наук, доцент, профессор Школы иностранных языков НИУ «Высшая школа экономики».

E-mail: emoshnyaga@hse.ru



Сведения
об авторе

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА



Аннотация

В статье предлагается оригинальная концепция учебника иностранного языка (на примере английского), нацеленного на достижение цели развития у студентов языкового вуза социолингвистической компетенции. Акцент делается на развитии продуктивных и рецептивных умений обучающихся в рамках выполнения заданий, специальным образом направленных на формирование чувствительности к вариативным условиям межкультурной коммуникации. Речь идет о тех условиях, которые продиктованы социальной, культурной дифференциацией участников общения, принадлежащих к различным лингвосоциальным сообществам, проявляющейся на разных уровнях языка и требующей применения особых стратегий взаимодействия.



Abstract

THE SOCIOLINGUISTIC CONCEPT IN CREATING AN ENGLISH TEXTBOOK

The article proposes an original concept of a foreign language textbook (using English as an example) aimed at development of students' sociolinguistic competence at a linguistic university. The emphasis is on developing students' productive and receptive skills in the context of completing assignments specifically aimed at developing their sensitivity to the variable conditions of intercultural communication. We are talking about those conditions that are given by the social and cultural difference between participants of communication belonging to different linguasocial communities, which manifests itself at different levels of language and requires the use of special strategies for interaction between interlocutors.



Ключевые слова

социолингвистический подход, социолингвистическая компетенция, социолингвистические умения, учебник английского языка



Key words

sociolinguistic approach, sociolinguistic competence, sociolinguistic skills, English language textbook

Введение. Социолингвистические ориентиры подготовки студентов языковых вузов к межкультурной коммуникации. Изучением природы социолингвистического подхода активно занимаются исследователи в области лингводидактики, уделяя внимание фонетическому, лексическому и грамматическому аспектам (Н. В. Вишневецкая, В. Е. Лапина; Ю. В. Манухина; Е. С. Нечаева; М. Ф. Овчинникова; К. М. Синькевич), обучению устному и письменному взаимодействию субъектов иноязычного общения (Т. И. Густомясова; И. А. Исенко; Е. А. Савкина; Ю. А. Синица). Ученые сходятся в выделении ключевой идеи данного подхода: он строится на учете особых социальных параметров личности каждого из участников, принадлежащих к разным лингвосоциумам, в процессе иноязычного общения. Под воздействием внутренних (ценностные ориентации, потребности, интересы и проч.) и внешних (образование, принадлежность к референтной группе и проч.) факторов человек приобретает

особые параметры речевого поведения. Их разнообразие обуславливает проявление социолингвистической вариативности [6] — такой характеристики межкультурной коммуникации, которая предполагает взаимный обмен уникальными стилями (профилями/кодами) общения, характеризующими региональную, социальную, возрастную, гендерную принадлежность его участников, их речевой опыт, уровень образования, профессиональную занятость, должность и т.п. Выразителем этих особенностей является язык, набор средств которого в вербальной и невербальной коммуникации сугубо специфичен для языковой личности в ее социальном проявлении.

Способность а) определять подобные особенности в ходе коммуникации, «угадывать» социолингвистическое кредо (термин Е. А. Савкиной [4]) собеседника, а также б) полноценно выражать собственное кредо при общении с иностранцем обеспечивает эффективность межкультурного диалога, снижает эффект непонимания или недопонимания, часто приводящего к сбою в общении, не-диалогу культур. Особую значимость эта способность приобретает применительно к общению на английском языке с представителями различных сообществ и государств; в этом случае фокусировка внимания на социолингвистическом кредо собеседника сыграет решающую роль в достижении диалогового понимания.

Этим обусловлено то внимание, которое в последнее время уделяется формированию и развитию *социолингвистической компетенции* у студентов вуза, чья профессиональная деятельность связана с английским языком. Именно эта компетенция обеспечивает человека набором возможных стратегий языкового и речевого поведения в соответствии с параметрами социального контекста [3, с. 30]. Последний включает в себя: ситуацию общения, роли коммуникантов, их взаимоотношения и внутренние факторы (психологическое состояние, уровень образования, пол, профессиональную принадлежность и проч.). В последнее время в рамках измерения социолингвистических параметров общения внимание начинает уделяться подготовке выпускников к цифровой коммуникации; они становятся своеобразными «цифровыми проводниками» [2] в мир межкультурной коммуникации, обеспечивая трансляцию разных по сути, но способных быть понятыми ценностных смыслов, заложенных в иноязычном цифровом коммуникативном пространстве.

Особый статус социолингвистической компетенции выпускника языкового вуза, ее значимость для личностного и профессионального роста субъекта предопределяют необходимость организации и реализации в рамках лингвообразовательных программ целенаправленной работы, ориентированной на формирование и развитие умений, входящих в состав этой компетенции.

Социолингвистические умения — относительно новый объект для изучения в области лингводидактики. Результатом исследований ряда отечественных (Н. В. Вишневецкая, А. В. Гусева, М. А. Рыкова, Е. А. Савкина, К. М. Синькевич) и зарубежных (*Y. Ming Chung, D. Sattorova, A. Zhalalova*) ученых стала дифференциация таких умений с точки зрения их использования в продуктивных и рецептивных видах деятельности. В таблице 1 представлена классификация рассматриваемых социолингвистических умений.

Учебник как инструмент формирования и развития социолингвистических умений студентов. Необходимость формирования и развития социолингвистических умений студентов языкового вуза ставит перед лингвообразовательным сообществом важные прикладные задачи. Среди них — разработка

Рецептивный аспект деятельности	Продуктивный аспект деятельности
УМЕНИЯ:	
• идентифицировать и декодировать социолингвистические маркеры формального и неформального регистров в устном и письменном общении (УР-1); • распознавать основные характеристики социолингвистического образа коммуниканта (социальный статус, возраст), то есть определять социокультурную принадлежность участника межкультурной коммуникации (УР-2); • осознавать особенности собственного социолингвистического кредо в процессе устной и письменной межкультурной коммуникации (УР-3); • соотносить социолингвистический образ участника межкультурной коммуникации с его социальным статусом (УР-4); • учитывать внешние социолингвистические факторы (например, место общения) в межкультурной коммуникативной ситуации при формировании ответного речевого действия (УР-5); • осознавать уникальность и изменчивость под влиянием обстоятельств коммуникации собственного социолингвистического кредо (УР-6); • узнавать отклонения от социолингвистических норм в рамках конкретной ситуации письменного и устного общения (УР-7); • отличать произношение носителя языка от речи неносителя с целью адаптировать соответствующим образом собственное речевое поведение (УР-8)	• использовать основные стилистические средства в рамках формального и неформального регистров общения в процессе устной и письменной межкультурной коммуникации (УП-1); • использовать достаточно широкий спектр лингвистических маркеров сообразно социолингвистическому образу собеседника и межличностным взаимоотношениям (УП-2); • проводить рефлексию по итогам межкультурного взаимодействия с целью совершенствования собственных социолингвистических умений (УП-3); • осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию в условиях несоответствия вариативности и несовпадения социолингвистического образа коммуникантов посредством подбора широкого спектра релевантных языковых средств (УП-4); • осуществлять вербальное и невербальное взаимодействие в условиях несоответствия социолингвистических параметров субъектов общения (УП-5)

специализированных учебных пособий или модулей (тем, разделов) учебника иностранного языка, нацеленных на учет социолингвистически вариативных условий межкультурного взаимодействия и на формирование у обучающихся социолингвистических умений как продуктивного, так и рецептивного характера.

Табл. 1
Классификация
социолингвистических
умений

Анализ имеющегося учебного материала (отечественных и зарубежных УМК) показал, что в российском опыте разработки специализированных пособий имеются существенные пробелы. Традиционно в содержание учебников, учебных пособий, аудио- и видеоматериалов включают преимущественно нормативные текстовые образцы устной и письменной речи носителей языка. Такая речь является «стерильной» с точки зрения социолингвистического разнообразия, и у студентов не формируются умения, необходимые для гибкого реагирования. В частности, анализ материалов для обучения произносительной стороне иноязычного общения показал слабую представленность в них различных социофонетических образов [1].

Рис. 1
Упражнение
на аудирование
из британского
учебника
Speakout B1

В отличие от традиционных российских установок, опыт Великобритании показывает акцентное многообразие аутентичных видео- и аудиоматериалов, включенных в содержание таких УМК по английскому языку, как *Speakout* (издательство *Pearson*) и *Outcomes* (издательство *National Geographic Learning*). В них представлены образцы звучащей речи не только различных носителей языка, но и неносителей языка. На рис. 1 приведен пример.

Примечательно, что в этом УМК прослеживаются некоторые аспекты социолингвистической вари-

LISTENING

3 A You are going to listen to a podcast called *Young people in the news*. First, look at the photos of the people. What can young people do to help others? Use the vocabulary in Ex 1A to help you.

B **5.04** | Look at the photos above and listen to the podcast. Complete the table with the correct information.

name	from	the problem	their projects
Yash Gupta			
Melati and Isabel Wijsen			
Kelvin Doe			

b Read the email. What would you do if you got an email like this? Why?

Subject: Business opportunity

Dear Friend,

I know this message will be a surprise. I am Naomi Cooper and I work at the International Bank in Lagos, Nigeria. My parents have died last month and left 4.6 million US dollars in there account. I would like to transfer this money out of Nigeria and I am needing your help.

I can to transfer all the money to you in the UK, and you can then keep 20% of the money for yourself (920,000 US dollars) and transfer the rest to an account in Switzerland. It will be very quick and easy. I would be very grateful if you can do this for me – it's my parents' money and I want to keep him safe for my family.

Please reply to this email as fast as you can – I want organize everything in the next two days.

Thank you in advance for your help.

Naomi Cooper

Рис. 2

Упражнение
на аудирование
из британского
учебника
Speakout B1

на предоставление студентам разнообразия звучащих и письменных образцов, отличающихся с точки зрения выражения социалингвистического кредо их авторов, требуется изучение этого опыта.

Подробное изучение зарубежной учебно-методической литературы также позволяет прийти к выводу о возможности развития социалингвистической компетенции у обучающихся, не только владеющих иностранным языком на высоком и профессиональном уровнях, но и лишь начинающих формировать основы собственной иноязычной коммуникативной компетенции (см. рис. 3). Британские учебники уже с начального уровня (A1) предлагают записи речи носителей языка, характеризующейся вариативностью сегментного и просодического оформления, что, с одной стороны, способствует развитию у обучающихся фонематического и интонационного слуха, а с другой – расширяет спектр возможных коммуникативных ситуаций, в которых иностранный язык используется как средство общения.

Проведенный анализ доказывает, что современные учебники иностранного языка должны содержать материал, который будет демонстрировать социалингвистическую вариативность межкультурной коммуникации и готовить обучающихся эффективно выстраивать общение с учетом этих факторов. Не стоит забывать, что учебник «представляет собой единственное ключевое средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающегося в отсутствие естественной языковой среды» [7, с. 6], он должен содержать аутентичные материалы, которые будут компенсировать дефицит реального взаимодействия, вариативного с социалингвистической точки зрения.

Рис. 3

Упражнение
на аудирование
из британского
учебника
Speakout A1

3A Complete the conversation.

A: Hello, I¹ 'm Shanaya.

B: Hi, Shanaya, ² 'm Ben. Nice to meet you.

A: You too. Where ³ you from, Ben?

B: ⁴ 'm from Germany.

A: Oh, where in Germany?

B: From Berlin.

A: ⁵ you a student here?

B: Yes, I ⁶ . Are ⁷ from the UK, Shanaya?

A: No, I'm ⁸ . I ⁹ from India.

ативности и в графически представленных текстах (прежде всего – функционирующих в интернет-коммуникации). Предтекстовые и послетекстовые упражнения направлены на выявление и исправление допущенных языковых неточностей и критический анализ образцов речи, приводящих к возникновению национальных стереотипов (пример см. на рис. 2).

Британский опыт включения социалингвистического компонента в содержание УМК явно демонстрирует эволюцию взглядов на отбор учебного материала с точки зрения учета разнообразия условий общения и акторов, в нем участвующих. Для создания вузовских учебных пособий нового поколения, ориентированных

на предоставление студентам разнообразия звучащих и письменных образцов, отличающихся с точки зрения выражения социалингвистического кредо их авторов, требуется изучение этого опыта.

Подробное изучение зарубежной учебно-методической литературы также позволяет прийти к выводу о возможности развития социалингвистической компетенции у обучающихся, не только владеющих иностранным языком на высоком и профессиональном уровнях, но и лишь начинающих формировать основы собственной иноязычной коммуникативной компетенции (см. рис. 3). Британские учебники уже с начального уровня (A1) предлагают записи речи носителей языка, характеризующейся вариативностью сегментного и просодического оформления, что, с одной стороны, способствует развитию у обучающихся фонематического и интонационного слуха, а с другой – расширяет спектр возможных коммуникативных ситуаций, в которых иностранный язык используется как средство общения.

Проведенный анализ доказывает, что современные учебники иностранного языка должны содержать материал, который будет демонстрировать социалингвистическую вариативность межкультурной коммуникации и готовить обучающихся эффективно выстраивать общение с учетом этих факторов. Не стоит забывать, что учебник «представляет собой единственное ключевое средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающегося в отсутствие естественной языковой среды» [7, с. 6], он должен содержать аутентичные материалы, которые будут компенсировать дефицит реального взаимодействия, вариативного с социалингвистической точки зрения.

Концепция учебника английского языка с точки зрения социалингвистического подхода.

Изложим социалингвистическую концепцию учебника иностранного (английского) языка на примере одного из его структурных компонентов – модуля «Человек и мир» (предлагается для продвинутого этапа обучения английскому языку в языковом педагогическом вузе). Выбор данного этапа обучения обусловлен рядом факторов: профессиональной направленностью изучения английского языка; прохождением студентами психолого-педагогической практики; началом изучения ими дисциплины «Методика обучения иностранным языкам». Все это позволяет обучающимся получить достаточный опыт, чтобы начать формировать собственные профессиональные установки и обсуждать их на изучаемом языке.

В таблице 2 представлены примеры формулировок коммуникативных задач, которые могут быть использованы для развития социолингвистических умений обучающихся (код умений см. в таблице 1).

Формулировка коммуникативной задачи	Развиваемые умения
Read the two texts below. They are responses to the same situation. Identify at least three sociolinguistic markers (e.g., vocabulary, grammar, tone, address forms) that make each text formal or informal. Explain how these markers reflect the relationship between the speaker/writer and the listener/reader. In what contexts would each register be appropriate or inappropriate? Why?	УР-1 УР-5
Listen to three short voice messages of people making a complaint about a problem with their colleagues. Then, analyze each example. For each example, provide the speaker's likely age group and social status. Support your answer with specific linguistic evidence (e.g., vocabulary, grammar, politeness strategies, slang, pronunciation features). Which markers indicate cultural or regional background (e.g., British English features, use of honorifics, formality level)? How might these socio-linguistic characteristics affect communication in an intercultural context?	УР-2 УР-4 УР-7 УР-8
Think about your recent communication in English. Choose three different situations where you used English (e.g., in class, texting a friend, writing an email to a teacher, chatting with a foreign exchange student, making a presentation). How do you sound in different situations? (e.g., polite, friendly, professional, humorous, cautious). How might a speaker from another culture interpret your tone or style? Pay attention to differences in vocabulary choice, sentence structure, tone, and non-verbal elements (e.g., greeting, sign-off) while writing messages. Consider how style affects message perception across cultures.	УР-3; УР-6; УП-1; УП-2; УП-3; УП-5
Roleplay a video call with your groupmate. Each receives a role profile including: country of origin (e.g., Russia, Japan, Brazil, Germany, USA), age, profession, communication style (high-context / low-context), non-verbal traits (e.g., avoids eye contact, speaks loudly, smiles frequently, etc.). Situation: A business meeting to discuss project deadlines. One participant is a manager from Russia, the other is a specialist from Japan (polite, indirect, avoids saying 'no' directly). The goal is to agree on deadlines, but a misunderstanding arises due to communication styles.	УП-1 УП-2 УП-4

Данные формулировки могут быть адаптированы к разным темам ввиду своей ориентации на социолингвистическую составляющую.

Табл. 2
Коммуникативные задачи

Рекомендуется совмещать задания на развитие рецептивных и продуктивных умений. Ниже (рис. 4) предложены варианты того, как это можно сделать, на примере разработанного авторами статьи юнита пособия для студентов 3-го курса.

Наряду с развитием речевых умений в рамках спроектированного раздела «Онлайн-коммуникация» в корпус упражнений включены задания, нацеленные на развитие комплекса (ре)продуктивных социолингвистических умений. На этапе речевой разминки обучающимся предлагается осмыслить место голосовых сообщений во взаимодействии с собеседниками, относящимися к разным референтным группам, в ситуации формального и неформального межличностного общения (УР-1, УР-5). В основной части занятия вслед за аудированием с основным пониманием содержания прослушанного текста предполагается его лингвистическая интерпретация: перед учащимися ставится задача анализа дискурсивных и лингвистических маркеров аудитивного текста (регистра, темпа речи и тембральной окраски говорящего, интонационного контура, артикуляции слов, использования эмоционально окрашенной / сниженной лексики, сложности употребляемых грамматических конструкций и проч.). Представляется, что результаты проведенного анализа позволят обучающимся понять, как лингвистические параметры речи индивида детерминируют его социолингвистический образ (УР-1, УР-2, УР-4) и какова зависимость взаимоотношений субъектов коммуникации от их речевого поведения (УР-5).

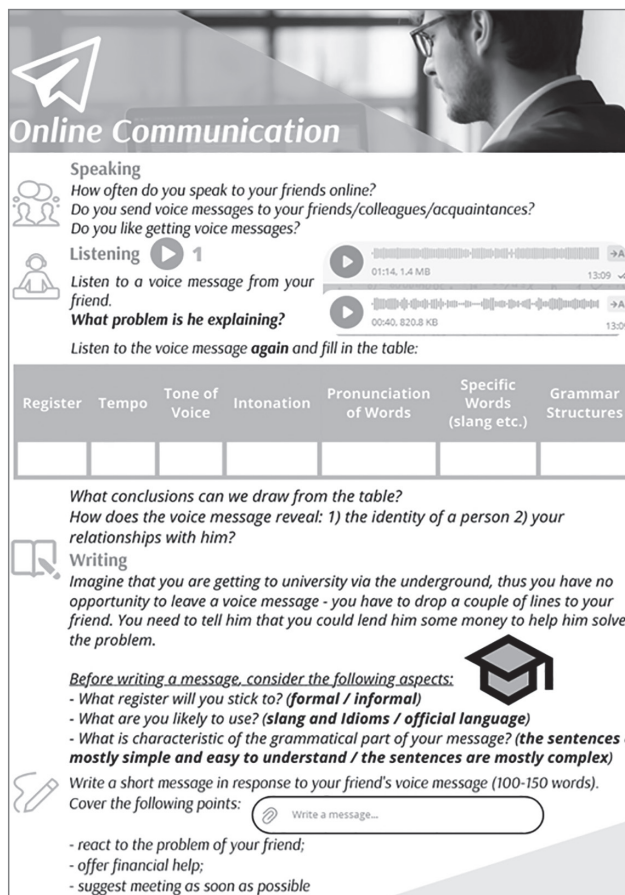


Рис. 4

Фрагмент раздела авторского учебника

осмыслить его вербальные дискурсивные характеристики: регистр, выбор лексического наполнения, грамматическое строение предложений. Ответы на заданные в структуре упражнения вопросы позволят осуществить верный выбор лингвистических средств для выражения коммуникативного намерения при решении коммуникативных задач. Предложенный обучающимися ответ на голосовое сообщение позволит преподавателю оценить уровень развития их продуктивных социолингвистических умений (УП-1, УП-2).

Выводы. Учебник (учебное пособие), построенный с опорой на принципы того или иного подхода, имеет явно выраженное своеобразие. Нацеленное на развитие социолингвистических умений учебное издание характеризуется особым содержанием и специфической структурой. Его основой становятся принципы коммуникативной направленности, социолингвистической вариативности, активизации социолингвистической восприимчивости (чувствительности) обучающихся, функциональности (в аспекте социолингвистической нормативности) образцов / речевых клише, стилистической дифференциации устного и письменного дискурсов. Вкупе с традиционными для обучения языку принципами проблемности и диалога культур они создают необходимый для развития социолингвистической компетенции контекст, провоцирующий необходимость выработки обучающимися индивидуально своеобразных речеповеденческих стратегий, обеспечивающих успешность межкультурной коммуникации в ее традиционном и цифровом воплощении.

Развитие социолингвистических умений становится возможным на основе аутентичных текстов (не созданных специально для целей обучения). Приведем типологию таких текстов:

- тексты, произнесенные с иноязычным стандартизированным акцентом при полном стиле произношения;
- тексты, характеризующиеся различными стилями произношения в рамках произносительного стандарта;
- тексты, в которых представлены различные произносительные тенденции произносительного стандарта в разных стилях произношения;
- тексты, в которых представлены региональные акценты и произносительные тенденции в разных стилях произношения;
- тексты, содержащие различные социальные акценты.

Спроектированный нами раздел учебника предполагает не только рецепцию социолингвистических параметров собеседника, но и конструирование собственного речевого ответа посредством развития письменных межкультурных умений. В секции *Writing* обучающимся предлагается написать небольшой ответ (100–150 слов) в текстовом формате на полученное голосовое сообщение. Перед составлением письменного продукта обучающимся предлагается



Литература

1. **Богданов А. А.** Формирование произносительных умений студентов: развитие социолингвистического подхода // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2024. – № 2 (42). – С. 184–190.
2. **Бокова Т. Н.** Трансформация роли и видов деятельности современного учителя иностранного языка за рубежом // Иностр. языки в школе. – 2025. – № 4. – С. 53–59.
3. **Вишневецкая Н. В.** Социолингвистическая компетенция преподавателя иностранного языка как объект рассмотрения // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 4. – С. 29–34.
4. **Савкина Е. А.** Социолингвистический подход в современной парадигматике лингводидактической науки // Межкультурная парадигма лингвообразования: теоретические аспекты и технологические решения: Сборник научных трудов / Институт иностранных языков ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2022. – С. 59–69.
5. **Савкина Е. А.** Адресат как участник педагогического дискурса: социолингвистический аспект // Научный старт-2023: Сборник статей аспирантов и магистрантов / Институт иностранных языков МГПУ. Том 1. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки народов мира», 2023. – С. 333–337.
6. **Тарева Е. Г.** Подготовка студентов к социокультурной и социолингвистической вариативности межкультурной коммуникации // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы: Материалы III Международного научного конгресса, Симферополь, 2–20 апреля 2018 г. / Под ред. Е. В. Полховской. – Симферополь: Изд-во Типография «Ариал», 2018. – С. 58–63.
7. **Тарева Е. Г.** Учебник иностранного языка: сила воздействующей функции // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 7. – С. 5–11.

Тарева Елена Генриховна, доктор пед. наук, профессор, директор Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: tarevaeg@mgpu.ru

Савкина Екатерина Александровна, старший преподаватель кафедры английского языка лингводидактики Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: savkinaea@mgpu.ru

Богданов Алексей Андреевич, ассистент кафедры английского языка лингводидактики Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: bogdanov@mgpu.ru

Сведения
об авторах

ПАМЯТИ ГАЛИНЫ ВАЛЕНТИНОВНЫ ПЕРФИЛОВОЙ



6 ноября — годовщина со дня рождения кандидата педагогических наук, почетного президента Межрегиональной Ассоциации учителей и преподавателей немецкого языка, автора учебного пособия для российских немцев *«Hallo, Nachbarn!»*, лауреата Всероссийского конкурса «Лучшие имена немцев России — 2015» в области педагогики Галины Валентиновны Перфиловой. Ее не стало 31 июля 2025 года.

Галина Валентиновна родилась в 1939 году в Саратовской области. Ее мама Амалия Отт была поволжской немкой. Окончив немецкий факультет Саратовского педагогического института, Галина Валентиновна защитила кандидатскую диссертацию в Московском государственном лингвистическом университете им. Мориса Тореза (МГЛУ) и затем преподавала в обоих учебных заведениях. В 1990—1995 гг. она работала заведующей Сектором национального образования российских немцев при Институте национальных проблем образования Министерства образования и науки РФ, в течение десяти лет (с 2005 по 2015 гг.) была профессором кафедры лингводидактики МГЛУ.

Галина Валентиновна внесла огромный вклад в сохранение немецкого языка и культуры среди российских немцев. Она — автор и соавтор целого ряда учебников и учебных пособий по немецкому языку, в частности учебного пособия для российских немцев *«Hallo, Nachbarn!»*. Увлеченная и преданная своему родному языку, Галина Валентиновна верила, что немецкий должен быть не просто предметом, а средством воспитания личности и приобщения к культуре. Г. В. Перфилова принимала активное участие в проектах Международного союза немецкой культуры и являлась постоянным членом жюри Всероссийского конкурса «Друзья немецкого языка» / *Freunde der deutschen Sprache*, выступала с докладами на международных языковых конференциях в России и за рубежом, участвовала в семинарах по повышению квалификации преподавателей немецкого языка в рамках программы поддержки этнокультурного развития немцев России.

Галина Валентиновна Перфилова награждена почетными грамотами Министерства образования и науки РФ и МГЛУ, медалью «Ветеран труда», почетными знаками преподавателя МГЛУ и «Екатерининской медалью» — высшей наградой Федеральной национально-культурной автономии российских немцев (ФНКА РН) за многолетнее активное участие в общественном движении российских немцев и инновационные подходы в обучении немецкому языку, а также удостоена ордена «За заслуги перед Федеративной Республикой Германия» и звания лауреата конкурса «Лучшие имена немцев России — 2015» в области педагогики. В 2012 году в Москве на первом съезде учителей немецкого языка Галина Валентиновна Перфилова была избрана президентом Межрегиональной Ассоциации учителей немецкого языка. С 2018 года до последних дней жизни она была ее почетным президентом.

В памяти учителей, учеников и коллег Галина Валентиновна навсегда останется интеллигентным и скромным человеком, профессионалом высочайшего уровня, отзывчивым товарищем и мастером своего дела — Учителем с большой буквы.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ОТКРЫТОК В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ЯПОНИЯ: НАСТОЯЩЕЕ И ПРОШЛОЕ В ГАРМОНИИ / 日本: 現在と過去の調和

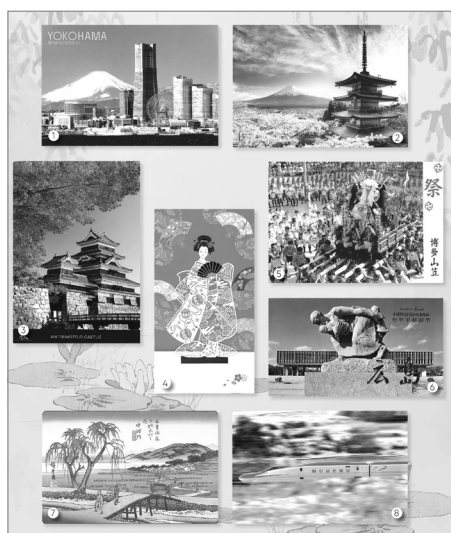
Аутентичная открытка может помочь учителю погрузить учащихся в реальную культурную среду, развивая коммуникативные компетенции и повышая мотивацию к изучению языка. К основным целям использования открыток, по мнению некоторых отечественных и зарубежных авторов можно отнести три наиболее важные: 1. *Развитие языковой компетенции* (лексика, грамматика): анализ надписей и изображений открыток расширяет словарный запас и способствует усвоению специфических выражений, характерных для повседневного общения. 2. *Формирование социокультурной компетентности*: изучение символики, традиций и обычаев страны изучаемого языка повышает уровень культурной осведомленности учащихся. 3. *Стимулирование интереса к стране изучаемого языка*: эмоциональный отклик, вызванный яркими образами и уникальными деталями, усиливает желание глубже изучить культуру страны.

Для первого знакомства представляем открытки о стране Восходящего солнца из коллекции Научно-образовательного центра «Детский музей открытки» при ЛГУ имени А. С. Пушкина¹. Серия из восьми открыток располагается на третьей обложке журнала под названием «Япония: настоящее и прошлое в гармонии». Предлагаемые вашему вниманию открытки рекомендуются использовать как дополнительный учебный материал при изучении японского языка и аспектов культуры, быта и истории страны.

¹ Адрес «Детского музея открытки»: Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10; <https://sfr.spb.ru/dmo>

Рис. 1

Расположение открыток на третьей цветной обложке



Открытка 1: Гора Фудзи и район Минато Мирай 21, район портового города Йокогама. **Открытка 2:** Вид на гору Фудзи весной во время цветения сакуры из парка Аракураяма Сэнгэн в городе Фудзидзида. **Открытка 3:** Замок Мацумото (XVI в.), один из известнейших и хорошо сохранившихся замков Японии. **Открытка 4:** Красавица в кимоно фурисода, украшенном растительными узорами и шарами тэмари, на фоне из вееров с изображением растений четырех времен года. **Открытка 5:** Синтоистский праздник-фестиваль Хаката Гион Ямакаса в районе Хаката города Фукуока. **Открытка 6:** Скульптура «Мать с детьми в бурю» в Мемориальном парке мира (г. Хиросима), посвященной жертвам атомной бомбардировки. **Открытка 7:** Гравюра начала XIX в. с изображением станции Накацугава в провинции Мино (совр. префектура Гифу) по дороге Кисо Кайдо. **Открытка 8:** Современный скоростной поезд «Комати» серии E6 Синкансэн.

Культурологический комментарий. Фудзи — символ Японии. Фудзи, также Фудзи-сан (富士山) — самая высокая гора Японии (3776 м) и один из наиболее узнаваемых символов

страны. Гора Фудзи — действующий вулкан на границе префектур Сидзуока и Яманаси. Она внесена в список Всемирного наследия ЮНЕСКО как священное место и источник художественного вдохновения. Сегодня Фудзи остается священной горой в некоторых религиозных культах Японии, однако в летний период на нее разрешено восхождение. Множество туристов, в том числе паломники, поднимаются на вершину Фудзи. В Японии есть популярные места для любования Фудзи, красота которой меняется в зависимости от времени года. Среди таких мест — Минато Мирай 21 и парк Аракураяма Сэнгэн. Район Минато Мирай 21 (みなとみらい21, дословно «гавань в будущее [в] XXI [век]») с его футуристической архитектурой построен в конце XX в. на набережной в центре Йокогамы, одного из крупнейших городов Японии. Парк Аракураяма Сэнгэн (Аракураяма сэнгэн ко: эн 新倉山浅間公園) расположен на склоне горы Аракураяма, в небольшом городе Фудзисиде (префектура Яманаси). Живописные виды на Фудзи, открывающиеся из этого парка, привлекают огромное количество туристов, особенно во время цветения сакуры.

Вопросы для обсуждения на уроке

Открытки 1 и 2

1. Если бы вы отправили одну открытку другу в прошлое, а другую — в будущее, какую открытку кому вы бы выбрали? Аргументируйте свой выбор.
2. Представьте, что вы дизайнер открытки и вам надо изобразить Фудзи так, чтобы показать и традиционную, и современную Японию. Какие элементы вы добавите?

Культурологический комментарий. *Историческая память: самосознание японцев и восприятие страны в мире.* Замок Мацумото (Мацумото-дзё: 松本城) в современной префектуре Нагано был резиденцией семьи Мацумото в период Эдо (1603–1868). Сегодня замок имеет статус национального достояния и функционирует как музей. В нем также проводятся красочные сезонные фестивали и праздники, вызывающие интерес у туристов. Участники многих празднеств, например, чайной церемонии, представлений театра Но, соревнований по стрельбе из лука *кюдо* и т.д. одеты в традиционные для данного вида деятельности одежды. (Это правило не относится к гостям и туристам.) Самая известная традиционная одежда японцев — кимоно, которое сегодня считается национальным костюмом. Создание кимоно и пояса *оби* к нему стало настоящим искусством, требующим высокого мастерства в технике традиционных ремесел. Кимоно носят с учетом сезона, что проявляется в выборе ткани, цвета и узоров. Сегодня в Японии кимоно носят по особым случаям, также его надевают люди традиционных профессий: мастера чайной церемонии, икебаны и т.д. При этом кимоно по праву остается символом японской культуры: оно узнаваемо во всем мире и является воплощением японского вкуса и стиля, чувства прекрасного, связи с природой.

Традиционные фестивали и праздники нередко имеют религиозный характер и проводятся в святилищах исконно японской религии синто. На **Открытке 5** изображен синтоистский праздник-фестиваль мацури под названием Хаката Гион Ямакаса (博多祇園山笠) в городе Фукуока на острове Кюсю. Фестиваль насчитывает почти 800-летнюю историю. Сейчас он проводится в июле; основное событие приходится на 15 июля, когда от святилища Кусида стартует парад-состязание огромных, весом в одну тонну, переносных паланкинов *ямакаса*. Семь команд (по числу районов города) состязаются в переносе *ямакаса* на 5 км по улицам Фукуоки. Этот фестиваль, внесенный ЮНЕСКО в список нематериального культурного наследия человечества, собирает огромное количество зрителей.

Помнят японцы и события XX в. В декабре 1941 г. Япония объявила войну США и Великобритании. США для ускорения капитуляции Японии и демонстрации своей силы сбросили на Хиросиму и Нагасаки 6 и 9 августа 1945 г. атомные бомбы. Это первая в мире атомная бомбардировка стала для японцев огромной трагедией. В 1954 г. в Хиросиме было завершено создание Мемориального парка мира в память о жертвах атомных бомбардировок, ставшего символом мира и предостережения против ядерного оружия. В 1960 г. в парке установлена бронзовая статуя «Мать с детьми в бурю» скульптора Хонго Син. Скульптура символизирует силу материнской любви, готовой преодолеть любые трудности.

Вопросы для обсуждения на уроке

Открытки 3, 4, 5, 6

1. Что с точки зрения культуры Японии объединяет эти открытки в одну группу?
2. Как эти отдельные достопримечательности характеризуют отношение японцев к своей истории и традициям?

Культурологический комментарий. История и современные технологии (скоростные поезда). Художники Утагава Хиросигэ (1797–1858) и Кэйсай Эйсэн (1790–1848) создали серию гравюр *укиё-э* «Шестьдесят девять станций Кисо Кайдо», изображающую станции вдоль дороги Кисо Кайдо. Более общее название дороги – Накасэндō (ок. 500 км). Это один из пяти главных трактов периода Эдо. Накацугава – 45-ая из 69 станций этого тракта. Накасэндō, как и главный тракт Токайдо, соединял Эдо, современный Токио, со столицей того времени Киото. В отличие от прибрежного Токайдо (дословно «восточная приморская дорога» 東海道), Накасэндō (досл. «дорога посередине, в горах» 中山道) шел через горы в середине острова Хонсю. По трактам ходили пешком, и дорога от Эдо до Токио занимала примерно две недели, однако пешие гонцы преодолевали ее за 3–4 дня.

Сегодня скоростной поезд линии *синкансэн* из Токио в Киото идет примерно по тракту Токайдо и проезжает это расстояние в среднем за 3 часа. *Синкансэн* (досл. «новая магистраль» 新幹線) – первая высокоскоростная пассажирская железнодорожная система. Первый участок дороги (515 км) между Токио и Осакой был открыт в 1964 г. и получил название «Новая линия Токайдо». При его создании использовались новые технологии, что вызвало большой международный резонанс, и поезда линии *синкансэн* стали общепризнанным символом Японии. Скоростной поезд «Комати» (こまち) эксплуатируется Восточно-Японской железнодорожной компанией (JR East) на линии, которая соединяют Токио с префектурой Акина на севере страны. Поезд развивает максимальную скорость 320 км.

Вопросы для обсуждения на уроке

Открытки 7 и 8

1. Как вы думаете, каким образом изменения в транспортной инфраструктуре сказываются на образе жизни японцев?
2. Как гравюры *укиё-э* помогают современным людям понять жизнь в Японии в предыдущие века?

Федянина Владлена Анатольевна, канд. ист. наук, заведующий кафедрой японского языка Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: fedyaninava@mgpu.ru



Сведения
об авторе

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СОЦИАЛЬНОМУ АСПЕКТУ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ: УСЛОВИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ



Аннотация

Данная статья посвящена проблеме обучения школьников профильных классов социальному аспекту иноязычного общения в процессе осуществления совместной деятельности, направленной на создание молодежного электронного журнала на иностранном языке. Особое место уделяется рассмотрению образовательного потенциала реализации совместной деятельности школьников на иностранном языке, эффективность которой обеспечивается такими педагогическими условиями, как интеграция различных дисциплин в школе, погружение обучающихся в аутентичный социально направленный контекст деятельности и учет их профессиональных и личностных интересов.



Abstract

EFFECTIVENESS OF TEACHING THE SOCIAL ASPECT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TO HIGH SCHOOL STUDENTS: CONDITIONS AND WAYS

This article is dedicated to the problem of teaching the social aspect of foreign language communication to schoolchildren from specialized classes in the process of cooperation aimed at creating a youth magazine in a foreign language. A special attention in the article is paid to the consideration of the educational potential of senior pupils' cooperation in a foreign language, which effectiveness is provided by such pedagogical conditions as the integration of different school subjects, immersion of students in an authentic socially oriented context of activity and their professional interests.



Ключевые
слова

**социальный аспект иноязычного общения, совместная
деятельность обучающихся, старшекласники, журнал
на иностранном языке**



Keywords

**the social aspect of the foreign language communication,
student's cooperation, senior pupils, a magazine in a foreign
language**

Обновление современной общеобразовательной школы в реалиях внешней и внутренней политики нашего государства и усовершенствованной модели обучения иностранным языкам — процесс взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития учащихся [3, с. 8]. Основной целью обучения иностранным языкам в современном обществе является формирование у обучающихся готовности, способностей и личностных качеств, позволяющих им осуществлять различные виды речемыслительной

деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями других стран и культур [10] с учетом собственных индивидуальных особенностей. Наряду с этим одной из образовательных целей обучения иностранному языку является повышение качества усвоения знаний и создание условий, необходимых для всестороннего развития личности каждого обучающегося, а также для формирования у него ценностных и профессиональных ориентиров. Это означает, что современная система образования в Российской Федерации ставит на первое место такую концепцию воспитания, которая реализуется посредством метапредметности и интеграции различных учебных дисциплин.

Иностранный язык, находясь в системе обязательных общеобразовательных предметов, имеет большой развивающий и воспитательный потенциал, который позволяет школьникам не только приобретать определенные знания, умения и навыки, но и расширять общий кругозор в разных областях и осуществлять деятельность по социальному взаимодействию с единомышленниками и представителями других стран и культур [1, с. 1]. Следовательно, развивающий потенциал иностранного языка заключается в развитии когнитивных способностей обучающихся, таких как память, внимание, логическое мышление, а также в формировании у них коммуникативных способностей, творческого мышления, что, несомненно, будет полезно при ведении межкультурной коммуникации. Кроме того, обучение иностранному языку открывает новые возможности в образовании и построении будущей карьеры, коммуникации с людьми по всему миру, в чем и находит свое отражение социальный аспект иноязычного общения. Воспитательный потенциал иностранного языка как дисциплины заключается в возможности развития личности обучающихся, формировании их ценностных ориентаций, поскольку способствует межкультурному диалогу. Изучение иностранного языка с помощью специальных методик, а также тщательный отбор материалов (в первую очередь их содержания) воспитывает уважение к другим культурам, стимулирует развитие эмоциональной сферы учащихся, содействует развитию критического и творческого мышления, формирует нравственные основы индивида. Таким образом, при обучении иностранному языку формируется «вторичная языковая личность», владеющая не только самим иностранным языком, но и навыками успешного ведения коммуникации, в чем и проявляется эффективность различных методик обучения социальному аспекту иноязычного общения [9, с. 75].

Актуальность обучения школьников социальному аспекту иноязычного общения обуславливается не только глобализацией и соответствием современным образовательным целям, но и личностно-ориентированной направленностью: обучение языку с учетом его социального аспекта делает процесс познания личностно значимым и нацеленным на реальное использование языка, а не только на получение теоретических знаний. Однако в современной системе образования существует несоответствие между социально-коммуникативными умениями обучающихся – важнейшей составляющей процесса формирования коммуникативной иноязычной компетенции на иностранном языке – и недостаточной эффективностью разработанных методик обучения социальному аспекту для реализации данного процесса.

Широким обучающим и воспитательным потенциалом в области формирования социального аспекта иноязычного общения школьников профильных

классов обладает совместная деятельность обучающихся по созданию школьного журнала на иностранном языке (в данной статье рассмотрено на примере социально-экономического профиля). Целесообразность формирования социальной компетенции в процессе совместной деятельности школьников подчеркивается в работах различных исследователей (Е. И. Пассов, И. А. Зимняя, А. А. Колесников). В этой связи представляется значимой позиция А. А. Колесникова, который указывает, что деятельность обучающихся по созданию публицистических текстов на иностранных языках способствует развитию у них умений социального взаимодействия, направленного на достижение общего результата деятельности. В процессе создания журнала обучающиеся получают возможность самореализации в социуме и применения своих творческих, организаторских и аналитических способностей в решении задач социальной направленности [6].

На наш взгляд, обучение социальному аспекту иноязычного общения посредством написания именно письменных творческих работ обучающимися в ходе создания электронного журнала является эффективным, так как, наряду с предоставлением широких возможностей для самовыражения каждому участнику совместной деятельности, создание электронного журнала позволяет развивать умения критического мышления и повышать уровень эмоционального интеллекта обучающихся (анализ письменных работ одноклассников способствует развитию эмпатии и толерантности). Также необходимо отметить, что письменные жанры (эссе, рецензии, обзоры) требуют от обучающихся точного формулирования мыслей, четкой аргументации своей позиции, что впоследствии, несомненно, повышает языковой уровень старшеклассников.

Указанные выше факты свидетельствуют об актуальности данного исследования, цель которого заключается в определении специфики обучения иноязычному общению школьников профильных классов в процессе создания электронного журнала на иностранном языке.

Данная цель предполагает решение следующих задач:

- 1) Осветить образовательные возможности школьного электронного журнала на иностранном языке и его потенциал в плане овладения социальным аспектом общения учащимися профильных классов.
- 2) Детально описать педагогические условия, обеспечивающие эффективность обучения социальному аспекту иноязычного общения старшеклассников в процессе создания журнала на иностранном языке. Социальный аспект в данном исследовании рассматривается через призму эффективного взаимодействия обучающихся с представителями различных социальных групп и возрастов.

В процессе совместной деятельности по созданию такого журнала школьник учится успешному взаимодействию на иностранном языке как с единомышленниками, так и с оппонентами, старается учитывать различные точки зрения, совершенствует навыки устной и письменной речи, что в дальнейшем может способствовать не только повышению языкового уровня обучающегося, но и его профессиональному становлению [7]. Кроме того, пользу создания электронного журнала на иностранном языке во внеурочное время сложно переоценить, так как совместная деятельность помогает найти практическое применение творческим работам учащихся и повысить их мотивацию к изучению иностранного языка [2].

Совместная деятельность по созданию журнала на иностранном языке обладает огромным образовательным потенциалом, так как активизирует все виды речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо), развивает коммуникативные навыки и улучшает владение языковым материалом в реальных условиях, способствует формированию ценностных ориентаций, стимулирует саморазвитие учащихся. Кроме того, старшеклассники вынуждены находить и использовать аутентичный языковой материал для написания различных видов текстов, что углубляет их знания, формирует ассоциативные связи и помогает осознать свою национальную идентичность в широком социуме поликультурного пространства. Таким образом, иностранный язык выступает как средство и цель обучения, позволяя интегрировать знания из разных областей (гуманитарной, естественно-научной, художественно, социально-экономической) в содержание журнала, что обогащает его тематические блоки.

Вовлечение школьников в совместную деятельность по созданию электронного журнала способствует реализации задач профориентации, формируя у школьников возможную траекторию профессионального развития. Приоритетной целью профильной подготовки является формирование у школьников осознанного отношения к выбору будущей профессии средствами различных дисциплин, среди которых иностранный язык выступает как инструмент определения будущей профессиональной позиции обучающегося и его места в социуме [5]. Журнал на иностранном языке предполагает актуальные и профессионально-ориентированные темы социальной направленности (статьи на темы волонтерства, взаимоотношений со сверстниками и представителями разных социальных групп, интервью с администрацией образовательного учреждения, обзоры самых престижных современных профессий, лучших школ/университетов страны и т.д.), что способствует формированию определенных ценностных ориентаций как в профессиональном, так и в личностном планах.

Для успешного обучения старшеклассников социальному аспекту иноязычного общения учителю необходимо создать следующие условия, которые будут обеспечивать эффективное взаимодействие обучающихся профильного класса в ходе создания журнала на иностранном языке:

- 1) обеспечение интеграции дисциплины «Иностранный язык» с дисциплинами социально-экономического цикла, такими как обществознание, история, экономика;
- 2) подготовка комплекса социально направленных заданий на иностранном языке;
- 3) погружение обучающихся в аутентичный социально направленный контекст деятельности с целью отбора, анализа и представления информации на английском языке для отражения проблематики создаваемого журнала;
- 4) обеспечение продуктивной совместной деятельности на основе диалогового и группового общения на иностранном языке с целью совершенствования формы и содержания коммуникативного иноязычного продукта в области журналистики;
- 5) учет профессиональных и личностных интересов обучающихся.

В ходе ведения журнала на английском языке *Hot Spot* в МБОУ «Гимназия №44» г. Курска обучающиеся получают возможность развивать и углублять свои языковые навыки и умения в контексте социально-экономических дисциплин, работая с аутентичными текстами экономической направленности.

Старшеклассники создают информационные и аналитические статьи («Топ-8 лучших школ России»), обзоры на актуальные темы («Волонтерство в моей школе», «Летние каникулы — время для отдыха или саморазвития?»), рецензии («Лучшие книги для чтения на новогодних каникулах»), пишут рассказы в соответствии с тематикой номера («Однажды в Новый год», «День, который останется в моих воспоминаниях», «Талантливые во всем»), что позволяет каждому ученику старшей школы попробовать свои силы в публицистике. Ежемесячно в журнале печатаются: интервью с представителями разных социальных групп, обзор мест родного города, статьи, созданные в рамках социального мини-проекта («Как избежать буллинга в школе?», «Новогоднее застолье с родственниками: стресс или милый праздник?»), рецепты здорового питания для учеников и т.д. Для читателей — младших школьников существует раздел *Puzzle Pages*, где публикуются различные лингвистические игры, кроссворды, загадки, «бродилки» по тематике номера. Особый интерес представляет традиционная рубрика журнала *The Brightest School News* («Самые яркие события в моей школе»), где учащиеся публикуют заметки о самых значимых, на их взгляд, событиях, которые произошли в школьной жизни за прошедший месяц, кратко описывают достижения и победы учеников школы в различных конкурсах и олимпиадах [4]. Представленное разнообразие жанров позволяет развивать все компоненты социальной компетенции в профильном классе, к важнейшим из которых относятся следующие: осознание и понимание особенностей различных социальных ситуаций и моделей социального поведения их участников; знания о социальных нормах и правилах поведения с представителями различных социальных групп; умение адекватно выбирать и использовать средства коммуникации, направленные на обеспечение эффективного социального взаимодействия.

В качестве наиболее эффективных видов заданий для развития компонентов социальной компетенции выступают следующие: задания, предполагающие сбор информации по конкретной социально-экономической тематике на основе использования аутентичных источников на иностранном языке; задания на генерализацию, которые строятся на основе обобщения фактов по исследуемой социально-экономической проблеме с целью формулирования основных выводов и выражения собственного отношения школьников к данной проблеме; задания рефлексивно-корректировочной направленности, нацеленные на корректировку творческого коммуникативного продукта в сфере журналистики на иностранном языке.

Следует отметить, что работа над статьей для школьного электронного журнала базируется на осуществлении продуктивного общения, в процессе которого происходят поиск необходимого материала на иностранном языке и дальнейшее его представление в журнале после тщательного редактирования на основе совместной деятельности обучающегося и учителя. Кроме того, для достижения успешного взаимодействия при создании журнала *Hot Spot* каждый обучающийся четко осознает отведенную ему роль в ходе диалогового, группового и коллективного общения и имеет определенные зоны ответственности, что способствует наиболее успешному выполнению социально направленных заданий, а также интеграции учебных и творческих задач с развитием языковых навыков [11]. При совместном определении цели создания журнала, тематики конкретного номера старшеклассники погружаются в благоприятную психологическую атмосферу доверия и взаимного уважения, что способствует их полной вовлеченности в совместную деятельность, повышению уровня ответственности и мотивации к изучению как иностранного языка, так и социально-экономических дисциплин.

Однако учителю следует учитывать языковой уровень всех участников совместной деятельности при выборе темы конкретного выпуска журнала, что, несомненно, поспособствует развитию у них умения слушать и слышать оппонента и принимать конструктивную критику. Погружение обучающихся в аутентичный социально направленный контекст деятельности, где реализуются условия для активного использования иностранного языка в целях общения, одновременно углубляет их языковые навыки и формирует социальную компетенцию. Кроме того, каждый обучающийся в процессе создания журнала на иностранном языке должен учитывать свои интересы, а также иметь возможность примерять на себя различные профессиональные роли: аналитика, редактора, журналиста, корректора, дизайнера и т.д. Сочетание языковой практики с творческим самовыражением через создание статей, иллюстраций и дизайна журнала поможет старшеклассникам получить представление о различных профессиях и навыках, необходимых для успешной трудовой деятельности, что, возможно, будет способствовать их дальнейшему профессиональному самоопределению [8].

Таким образом, можно сделать вывод, что для эффективного развития социального аспекта иноязычного общения у школьников профильных классов (на примере социально-экономического профиля) через создание журнала на иностранном языке необходимо обеспечить условия, направленные на активную коммуникацию как на родном языке (для создания благоприятной психологической атмосферы), так и на иностранном (для полного погружения в языковую среду). Кроме того, учителю необходимо обеспечить на уроке атмосферу полного принятия различных точек зрения и мнений, что будет способствовать формированию у старшеклассников навыков групповой работы и социального аспекта иноязычного общения. Выбор тем и форматов творческих работ, близких к реальным условиям общения, делает процесс ведения журнала интересным, а междисциплинарная интеграция иностранного языка с социально-экономическими дисциплинами расширяет не только общий кругозор старшеклассников, но и повышает их мотивацию к обучению в целом.



Литература

1. **Басова И.А.** Воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык» в старших классах общеобразовательных организаций // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potentsial-predmeta-inostranny-yazyk-v-star0ih-klassah-obsheobrazovatelnoy-organizatsii/viewer> (дата обращения: 02.09.2025).
2. **Виноградова Н.А.** Внеклассная деятельность учащихся как средство мотивации при изучении английского языка // Иностр. языки в школе. – 2011. – № 2. – С. 57–63.
3. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория и методика обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования; 8-е изд., испр. и доп. – М., 2015. – 323 с.
4. **Гусейнова Н.В., Колусовская О.Ю.** Ведение журнала на иностранном языке как инструмент развития языковой компетенции старших школьников в условиях реализации профильного обучения. – URL: <https://iyazyki.prosv.ru/2024/08/foreign-language-magazine-as-a-tool-for-developing-language-competence-of-students/> (дата обращения: 07.09.2025).
5. **Журавлев А.Л.** Психология совместной деятельности. – М.: ИП РАН, 2007. – 843 с.
6. **Колесников А.А.** Концептуальные и технологические основы профориентационного обучения иностранному языку в системе непрерывного филологического образования: дис. ... д-ра наук. – Москва, 2017. – 561 с.

7. **Сафонова В. В.** Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 528 с.
8. **Тарева Е. Г., Будник А. С.** Межкультурная коммуникативная компетенция как ценностный ориентир обучения иностранному языку в профильной школе // Непрерывное педагогическое образование.ru. – 2013. – № 3. – С. 53.
9. **Халеева И. И.** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (Подгот. переводчиков). – Москва: Высш. шк., 1989. – 236 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО) от 12.08.2022 № 732. – URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (дата обращения: 15.09.2025).
11. Group Decision and Social [Dialectical] Change // In Readings in Social Psychology by Theodore M. Newcomb and Eugene L. Hartley, Co-Chairmen of Editorial Committee. – Henry Holt and Co., 1947. – Pp. 340–344.



**Сведения
об авторах**

Надежда Владимировна Гусейнова, соискатель кафедры теории языка и методики преподавания иностранных языков Курского государственного университета, учитель английского языка МБОУ «Гимназия № 44» г. Курска.
E-mail: nadinabratova@mail.ru

Наталья Александровна Тарасюк, доктор пед. наук, профессор кафедры теории языка и методики преподавания иностранных языков Курского государственного университета.
E-mail: tarasuklock@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ УРОКА И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЗНАЧИМЫЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ



Аннотация

В статье представлены практики культивирования интеграционных процессов в пространстве современной школы в целях решения многочисленных проблем качественного языкового образования. Актуальность изучения реалий все более непредсказуемого мира поликультур определяется необходимостью в разработке условий и средств позитивной культурной коммуникации на разных уровнях взаимодействия субъектов образовательного процесса. Цель данной статьи заключается в обобщении и представлении результатов опытно-поисковой деятельности педагогов школы в аспекте искомых процессов.



Abstract

INTEGRATION OF CLASSES AND EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES AS SIGNIFICANT FACTOR FOR QUALITY EDUCATION

Problem statement considers the actual aspects of activities for cultivating integration processes in the modern school spaces for the solution of varied problems of qualitative education. Topicality of the realia of the unpredictable policultural world concerns the importance of the research studies for conditions and devices of positive communication cultivated on different levels of interaction of the participants of the educational process. Goal of this paper is to examine the results of the search activities of the target school teachers in terms of cultivating the integration processes.



Ключевые слова

интеграционные процессы, культурная коммуникация, инновационные практики



Keywords

integration processes, culture communication, innovation activities

Вопросы воспроизводства культурных традиций и национальных ценностей в образовании ориентированы, как никогда ранее, на формирование готовности обучающихся к осмыслению и передаче культурного кода и опыта в качестве значимых показателей человека культуры в пространстве поликультурного развития личности обучающихся [1; 2]. А потому изучение реалий все более непредсказуемого мира поликультур становится **актуальным** при разработке условий и средств позитивной культурной коммуникации на разных уровнях взаимодействия субъектов образовательного процесса [3; 4; 6]. При этом воспитательная составляющая как одно из приоритетных направлений в системе образования России становится важнейшей при организации системы безопасного комфортного взаимодействия непосредственных участников внеклассной работы как продолжения урока [3;

5]. Для человека любить и защищать себя, родных, свое жизненное пространство — это одна из приоритетных ценностей при создании условий безопасной информационно-образовательной среды, и из этой любви возвращается любовь к стране, где родился, гордость за свершения народа, готовность служить Родине, подчиняя личные интересы общим [2; 4; 7; 9].

На поиск эффективных средств реализации интеграционного подхода как неотъемлемой составляющей аксиологии образования нацелены исследования современных ученых и педагогов-практиков [1; 4; 6; 7; 10], в которых предлагается система методических решений с учетом особенностей урочной и внеурочной деятельности [1; 3; 4]. К основным приоритетам воспитания на уроках иностранного языка исследователи относят создание такой безопасной коммуникативной образовательной среды, которая обеспечит формирование у школьников основ российской гражданской идентичности, осознание своей национальной принадлежности, гордости за Отечество в процессе поликультурного развития личности обучающихся [4; 7; 8; 9].

В свете изложенного *цель данной работы* авторам видится в актуализации интеграционных процессов в школьной среде и одновременно в презентации одной из возможных моделей концептуализации развития исследовательской функции учителя в рамках инновационной деятельности. *Методология и материалы исследования* включают критический анализ литературы по актуальным аспектам современного урока и внеурочной деятельности, по отбору содержания воспитательной направленности, а также обобщение результатов педагогического опыта по формированию образа поликультурного мира личности обучающихся на базе современного образовательного учреждения с углубленным изучением иностранных языков. Аксиологический подход к организации образовательного процесса в условиях безопасной коммуникативной среды школы предполагает решение ряда важных задач: а) выбор современных методических средств и приемов формирования навыков и умений школьников средствами языкового образования в целях повышения качества образования в целом; б) создание условий и разработка средств реализации интеграционных процессов в свете современной методики обучения иностранным языкам в школе (Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова и др.) [5; 7; 8].

Поисковая программа, нацеленная на решение поставленных выше задач, включает результаты проецирования коммуникативной парадигмы языкового образования в информационное пространство конкретной школы региона в течение 2019–2025 гг. Получив в 1989 году статус образовательного учреждения с углубленным изучением английского языка (профильные инженерные классы), а в 2021 году — статус площадки для формирования педагогических классов, Кольцовская школа № 5 (р. п. Кольцово, Новосибирская область) много лет системно разрабатывает *исследовательскую базу* по нескольким векторам поликультурного развития личности в аспекте интеграции информационных потоков, в частности:

- а) обеспечение психолого-педагогических и организационно-педагогических основ для нейтрализации эффектов неуспешности субъектов образовательного процесса «ученик — учитель — родитель»;
- б) высококвалифицированное предметное преподавание с акцентом на повышение качества языкового образования как важнейшей интеллектуальной компоненты (родной и иные языки);

- в) педагогизация образовательного процесса, в частности, участие в проекте «Педагогические классы»;
- г) профессионально-ориентированное преподавание иностранных языков, в частности, участие в проекте «Инженерные классы»;
- д) системная разработка научно-методических рекомендаций и пособий для предметного преподавания (языковое образование).

Результатом осмысления многолетнего опыта данного образовательного учреждения в предложенных направлениях становится системная организация активной внеклассной деятельности учащихся для повышения эффективности урока английского языка.

Представленный многолетний опыт одной из старейших и ведущих школ Новосибирской области – Кольцовской школы №5 – помогает понять направление научно-методической поддержки и тьюторского сопровождения учителя в обновленном безопасном коммуникативном пространстве, в том числе при взаимодействии «учитель–ученик–учитель». При системном сопровождении и научно-методической поддержке кафедры иноязычного образования ГАУ ДПО НСО НИПКиПРО в Кольцовской школе делается особый акцент на тиражировании позитивных гуманитарных практик – это методические семинары, вебинары, открытые занятия различного типа, разработка методических пособий, языковые практикумы, педагогические мастерские по обмену опытом и проч. Причем такие встречи позволяют педагогам получать уникальный опыт осмысления профессионального мастерства коллег, принимать участие в мастер-классах учителей высшей квалификационной категории, которые регулярно демонстрируют свое мастерство при решении актуальных проблем современного образования.

Материалы сотрудничества использованы в данной статье для обобщения и презентации инновационных практик в формате методических сборников «*Мастерская Учителя*». Мы постарались представить наиболее эффективные профессиональные проекты для решения актуальной задачи повышения качества школьного иноязычного образования и значимости формирования функциональной грамотности учащихся в пространстве глобальных компетенций личности [2; 5; 7; 9].

Нижe предлагаем познакомиться с векторами поликультурного развития личности школьников на пути к свободному владению английским языком в рамках *педагогических мастерских*, посвященных урочной деятельности.

Табл. 1
Событийное пространство информационно-образовательной среды школы

Векторы развития в пространстве «Территория творчества и сотворчества»	Система условий формирования мотивационной готовности педагога к реализации образовательной стратегии «Создание безопасной коммуникативной среды»
1. Обновление образовательных программ (ДПОП)	Ориентация на постэффекты и формирование интеллектуальной траектории развития личности
2. Система стажировочных площадок в образовательном учреждении (ОУ)	Культивирование новых смыслов в пространстве ОУ
3. Сетевая предметная образовательная платформа	Рефлексия своего учебного движения в пространстве событийности
4. Система муниципальных методических объединений (ММО)	Участие в стратегических и тактических сессиях
5. Система региональных проблемных семинаров	Участие в стратегических и тактических сессиях в рамках поликультурности и межкультурной коммуникации
6. Система ежегодных конференций	Активное смыслообразование и взаимообмен в аспекте культурного самоопределения

Векторы развития в пространстве «Территория творчества и сотворчества»	Система условий формирования мотивационной готовности педагога к реализации образовательной стратегии «Создание безопасной коммуникативной среды»
7. Система ежегодных конкурсов и олимпиад	Активный взаимообмен идеями и смыслами в целях межкультурной коммуникации и культурного самоопределения
8. Система научно-методических разработок с последующей публикацией	Тиражирование инновационных гуманитарных практик

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ «МОЙ ЛЮБИМЫЙ АНГЛИЙСКИЙ» (Змитрович Н. И.)

Вектор развития 1. Английский – это весело!

Педагоги не забывают о том, что английский – это весело! На уроках с самыми маленькими они играют, поют, ставят сценки. Ежегодно в Кольцовской школе проводится фестиваль английского языка «*Art Fest*», на котором ребята демонстрируют свои таланты – исполняют песни, инсценируют пьесы и читают стихи.

Вектор развития 2. Мир без границ

Для занятий с учениками Кольцовской школы №5 приглашаются высококвалифицированные преподаватели иностранного языка. Это дает уникальную возможность для речевой практики, преодоления языкового барьера и осознания практического применения английского в жизни. На уроках дети знакомятся с культурой и традициями других стран, узнают об особенностях и интересных фактах из жизни их жителей.

Вектор развития 3. Технический английский для инженеров будущего

Кольцовская школа №5 успешно развивает инженерное направление. В 9–11 классах проходит факультатив по научно-техническому переводу. Ребята расширяют свой словарный запас в научно-технической проблематике, совершенствуя навыки устного и письменного перевода, а после успешной сдачи экзамена получают сертификат научно-технического переводчика.

Вектор развития 4. Профессиональный выбор очевиден!

Выпускники Кольцовской школы №5 сдают единый государственный экзамен по английскому языку и поступают в лучшие вузы Новосибирска – НГУ, НГПУ, НГТУ. В качестве профессии они выбирают специальности филолога, переводчика, лингвиста, преподавателя. Выпускники школы защищают диссертации на английском языке. За всю историю школы 53 выпускника получили квалификацию специалистов и продолжили работать в школах Кольцово, вузах Новосибирска, а также научно-исследовательских институтах. Это гордость образовательного учреждения!

Вектор развития 5. Победы в олимпиадах

Ежегодно учащиеся Кольцовской школы №5 становятся победителями и призерами Всероссийской олимпиады школьников.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ CASE-STUDY (Арканова Т. А.)

Вектор развития 1. Активный поиск форм в пространстве проблемно-ситуационного анализа для решения конкретных задач-ситуаций: описание вымышленной или реальной деловой, социальной ситуации или проблемы.

Вектор развития 2. Организация собраний (на английском языке); вовлечение учащихся как в малые, так и большие группы, в дискуссии и ролевые игры, связанные с решением проблем.

Вектор развития 3. Ознакомление обучающихся с текстом кейса и последующий анализ кейса осуществляются за несколько дней до его обсуждения и реализуется как самостоятельная работа.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ «КВЕСТ-УРОКИ» (Зуева Е. И.)

Вектор развития 1. Разработка типологии, структуры и содержания уроков как средства для реализации межпредметных связей.

Вектор развития 2. Разработка квест-уроков с использованием активных методов обучения в рамках групповой и индивидуальной формы работы.

Вектор развития 3. Разработка типологии последовательных квестов: головоломка, разгадав которую участники получают подсказку для прохождения следующего этапа; квест-проекты как исследовательская деятельность школьников в игровой форме; квесты-бродилки, где нужно не только проходить очередной этап, но и собирать подсказки для выполнения заданий на выбор.

Вектор развития 4. Базовая модель квеста как цикл: постановка задачи и распределение ролей; список заданий (этапы прохождения, список вопросов и т.д.); порядок выполнения поставленной задачи (штрафы, бонусы); конечная цель (приз).

Вектор развития 5. Приз как финиш! Разработка типологии призов: хорошая отметка, поощрение или оценочное суждение.

Как продолжение урочной работы предлагаем познакомиться с некоторыми разработками в рамках внеурочной деятельности школы.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ «ИНТЕГРАЦИЯ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» (Змитрович Н. И.)

Вектор развития 1. Разработка программы внеурочной деятельности.

Вектор развития 2. Разработка типологии и содержания: кружковая деятельность: «Занимательный английский», «Театр», фестиваль талантов «ArtFest».

Вектор развития 3. «Театр» для учащихся 5-х классов, в основе которого – предметное содержание курса и предлагаемые в нем виды деятельности, позволяющие школьникам развиваться в эмоциональном и эстетическом плане. Программа рассчитана на 30 часов (из расчета один учебный час в неделю) во внеурочное время. Итоговое выступление учеников – участие в конкурсах и ежегодном областном фестивале талантов «ArtFest» в номинациях «Вокал», «Декламация» и «Инсценировка». Во время репетиций совершенствуются лексико-грамматические навыки, приобретаются навыки самостоятельной работы. Основой для изучения служат: литературный материал, тексты песен разных жанров, биографии композиторов и писателей. Песни являются средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса, способствуют совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. В программу включены стихи поэтов-классиков и знакомство с биографиями и произведениями писателей.

Вектор развития 4. «Неделя иностранного языка», дающая возможность обучающимся разных возрастов с разным уровнем владения иностранным языком участвовать во внеклассных мероприятиях: концертах с декламацией поэзии, исполнением песен, танцев, инсценировках и театрализованных представлениях, экскурсионных обзорах, виртуальных путешествиях, викторинах и конкурсах.

Вектор развития 5. Ежегодный рождественский фестиваль «Christmas Bells», спортивный праздник на языке для учащихся 5-х классов, цель которого – приобщение их к культуре и спорту других стран и здоровому образу жизни. Школьники реализуют свой потенциал на занятиях разных дисциплин, демонстрируя эрудицию и знания по страноведению и в области современного спорта, получая опыт спортивных состязаний и расширяя горизонты знаний по английскому языку.

Хочется подчеркнуть, что эмоциональный положительный отклик вызывают не только сами мероприятия, но и подготовка к ним, так как обучающиеся с удовольствием разучивают песни, участвуют в театрализованных постановках, готовят презентации. Олимпиады и научно-практические конференции школьников аккумулируют в себе результаты урочной, внеурочной и внешкольной деятельности. Участник должен не только иметь соответствующий уровень владения иностранным языком, но и привлекать знания из других предметных областей — истории, литературы, МХК, что способствует развитию умений в области исследовательской работы. В заключение авторы данной статьи приходят к выводу о том, что реальной интеграции в школьном образовательном пространстве может способствовать совместная целенаправленная деятельность муниципальных, районных и школьных методических объединений, сотрудничество их руководителей и педагогов. Весь корпус педагогических мастерских, при условии что их курируют высококвалифицированные учителя кафедры иностранных языков школы, работает на главные составляющие процесса воспитания, развития и обучения, а также содействует поликультурному развитию личности в рамках урочной и внеурочной деятельности учителей.



Литература

1. **Ариян М. А.** Социальное развитие школьников средствами иностранного языка // Нижегородское образование. – 2016. – № 2. – С. 96–104.
2. **Буланкина Н. Е.** Инновационное проектирование полифонии школьной информационно-коммуникативной среды // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 2. – С. 67–71.
3. **Горский В. А., Тимофеев А. А., Смирнов Д. В.** Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование. – М.: Просвещение, 2010. – 111 с.
4. **Данилова Л. Ю.** Педагогические факторы актуализации ценностей личности в иноязычном контексте внеаудиторной деятельности студентов // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 9. – С. 61–67.
5. **Егорова Е. В., Буланкина Н. Е.** История лингвистических учений в современной дидактике. Учебное пособие. – ДГТУ, 2023. – 119 с.
6. **Казаренков В. И.** Основы педагогики: Интеграция урочных и внеурочных занятий школьников. Учебное пособие. – М.: Логос, 2003. – 95 с.
7. **Никитенко З. Н.** Дошкольное воспитание и развитие средствами иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2025. – № 1. – С. 6–12.
8. **Твердохлебова И. П.** Научное наследие журнала «ИЯШ» и его роль в диалоге отечественных лингвометодических школ // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 9. – С. 2–5.
9. **Умбрашко К. Б., Нелюбов С. А., Буланкина Н. Е.** Региональный историко-культурный потенциал в контексте современных реалий непрерывного образования учителя // Сибирский учитель. – 2025. – № 1. – С. 5–10.

Буланкина Надежда Ефимовна, доктор филос. наук, заведующий кафедрой иноязычного образования, профессор Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (НИПКиПРО).

E-mail: nebn@yandex.ru

Змитрович Наталья Ивановна, учитель английского языка МБОУ «Кольцовская школы № 5», руководитель ММО учителей иностранного языка р. п. Кольцово (Новосибирская область).

E-mail: zmitrovich28@mail.ru

Швецова Тамара Петровна, учитель высшей квалификационной категории, директор МБОУ «Кольцовская школа № 5» р. п. Кольцово (Новосибирская область).

E-mail: s_5_kolc@edu54.ru



Сведения об авторах

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ



Аннотация

Включение образцов музыкальной культуры в процесс иноязычного обучения способствует приобщению обучающихся к мировому искусству. Интеграция музыки в образовательный процесс на среднем этапе обучения в школе положительно влияет на мотивацию учащихся к изучению иностранного языка. В статье рассматриваются аспекты развития межкультурной компетенции на среднем этапе обучения в школе. Авторы представляют фрагменты уроков в 5-м классе по английскому и французскому языкам, направленные на формирование у обучающихся универсальных учебных действий.



Abstract

MUSICAL ART AS A TEACHING TOOL IN A LANGUAGE CLASS AT SECONDARY SCHOOL

Teaching through music is one of the most efficient ways to get the schoolchildren involved in the process of learning the language and enhancing crosscultural communication. When implementing popular music patterns in the classroom the teacher makes sure the secondary level learners are highly motivated. The authors highlight the significance of not only improving skills but at the same time developing cultural competence and universal abilities using songs. Two lesson plans are presented on teaching via music in English and French.



Ключевые слова

межкультурная компетенция, музыкальное искусство, культурологическая компетентность, ценностные ориентиры, универсальные учебные действия



Keywords

cross-cultural communication, musical art, cultural competence, social identity, value-oriented learning, universal learning activities

Теоретический аспект интеграции музыкального компонента. Музыкальное искусство стран изучаемого языка представляет собой фундаментальный компонент в структуре образовательного процесса по освоению иностранного языка в системе среднего общего образования. Интеграция музыкальных произведений в педагогический процесс способствует не только совершенствованию лингвистических компетенций обучающихся, но и формированию их культурологической компетентности. Музыка создает эмоциональную связь с языком, что делает обучение более увлекательным и эффективным. Федеральные государственные стандарты подразумевают сформированность у обучающихся знаний основных наук, активности в социуме, толерантности;

формируют систему универсальных учебных действий, определяющих способности ученика обучаться, вступать в сотрудничество при преобразовании и познании окружающего мира как родной, так и стран(ы) изучаемого языка [9, с. 6–7]. Как никогда значимым являются вопросы развития самосознания и ценностных ориентиров.

Имплементация музыкальных произведений в образовательный процесс демонстрирует высокую эффективность в аспекте совершенствования всех сторон речи и видов речевой деятельности. Так, при обучении через образцы музыкальных произведений значительно улучшаются фонетические навыки. Анализ показывает, что музыкальные произведения с лаконичными текстовыми компонентами предоставляют оптимальные возможности для формирования и развития фонетических навыков у обучающихся. Процесс аудирования и последующего воспроизведения музыкальных произведений способствует интенсификации процесса запоминания лексических единиц и синтаксических конструкций [2].

Культурологический аспект музыкального образования. Музыка способствует развитию межкультурной компетенции. Знакомство с музыкальным искусством других стран позволяет учащимся лучше понять их культурные особенности и традиции. Школьники могут сравнивать музыкальные стили (а также тексты песен и их значения). Это способствует более глубокому пониманию и родной, и иноязычной культур, формирует навык обсуждения тем, связанных с идентичностью, историей и социальными вопросами, что делает уроки более содержательными и интересными [7].

Следует отметить, что именно музыка способствует развитию эмоционального интеллекта человека. Дэниел Гоулман, американский психолог и журналист, определяет эмоциональный интеллект как способность понимать и контролировать свои эмоции, а также замечать, интерпретировать эмоции окружающих и на этой основе строить взаимодействие [1].

Современные научные исследования подтверждают, что интеграция музыки в образовательный процесс положительно влияет и на мотивацию учащихся к изучению иностранного языка. Так, Т. А. Карамышева подчеркивает, что музыка способствует положительному эмоциональному отношению учащихся к процессу приобретения знаний, повышая их вовлеченность [4].

Музыкальное искусство выступает катализатором формирования межкультурной компетенции обучающихся. Изучение музыкального наследия иноязычных стран способствует углубленному пониманию характерных для них социокультурных особенностей и традиционных ценностей. Сравнительный анализ музыкальных направлений, текстологических компонентов и семантических конструкций способствует формированию комплексного представления как о родной, так и о зарубежной культурах, влияет на процесс развития эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков учащихся [3].

Как показывает опыт, любая проектная деятельность способствует расширению общеобразовательного кругозора учащихся, развитию их иноязычной коммуникативной компетенции, исследовательских умений, навыков поиска и обработки культурологической информации [5].

Методологические основы применения музыкального компонента. Как было отмечено, использование музыкального материала при обучении иностранному

языку в общеобразовательной школе способствует повышению мотивации учащихся, улучшению их восприятия и запоминания лексики, а также развитию аудитивных навыков. Однако для достижения максимальной эффективности необходимо тщательно подбирать музыкальные произведения и применять их с использованием соответствующих методических приемов.

По нашему мнению, музыкальный материал, используемый на уроках иностранного языка, должен соответствовать следующим критериям:

- 1) аутентичность — использование оригинальных музыкальных произведений для создания естественной языковой среды, что способствует запоминанию лексических единиц, помогает различать на слух акценты иностранного языка (к примеру, в английском — британский, американский, австралийский; во французском — парижский, провансальский, канадский; в немецком — баварский, саксонский, австрийский);
- 2) языковая сложность — соответствие уровня языковой составляющей когнитивным возможностям обучающихся, чтобы избежать фрустрации от неожиданно сложных конструкций или не получить эффекта от слишком легких текстов;
- 3) методическая релевантность — наличие образовательных компонентов, коррелирующих с учебной программой, что помогает обучающимся дополнительно тренировать и автоматизировать лексические и грамматические навыки, а также развивает все виды речевой деятельности;
- 4) социокультурная значимость — отражение социокультурных аспектов, характерных для иноязычных стран [2; 10].

В качестве методов имплементации музыкального компонента следует рассматривать:

- 1) Аудирование (развитие навыков аудирования и фонетической дифференциации): задания на понимание текста, такие как заполнение пропусков или ответы на вопросы, развивают внимание к деталям; работа с рифмами и повторениями способствует запоминанию устойчивых выражений и фонетики, облегчая их использование в речи.
- 2) Лексический и грамматический анализ: исследование лексико-грамматической структуры текстов способствует расширению лексического запаса и позволяет изучать грамматические конструкции на практике в естественном контексте, так как песни содержат аутентичную лексику.
- 3) Фонетико-музыкальный метод: пропевание и повторение за исполнителем совершенствует произносительные навыки, помогает отработать звуки, интонацию, ритм, правильно расставлять ударения и устанавливать интонационные акценты, повышая беглость речи.
- 4) Творческие задания: реализация творческих заданий на основе музыкального материала способствует закреплению материала и развитию креативного мышления обучающихся (здесь возможны такие задания, как «Напиши свой куплет к прослушанной песне», «Измени текст из прямой речи в косвенную», «Создай иллюстрацию к сюжету песни» и т.д.).
- 5) Интегративный подход: интеграция музыкального материала с другими учебными активностями обогащает образовательную среду [2; 6].

Реализация вышеуказанных методов способствует формированию комплексной образовательной среды, обеспечивающей эффективное усвоение языкового материала. Интеграция музыкального компонента в образовательный процесс требует системного подхода к отбору материала и методически обоснованного применения педагогических технологий. Опыт педагогов наглядно доказывает, что песни становятся мостиком между культурой страны изучаемого языка

и повседневной жизнью учащихся, позволяя глубже погрузиться в изучение языка через тексты, мелодию и ритм [8].

Для иллюстрации значимости использования музыкального материала, а также средств практической наглядности в процессе иноязычного образования приведем два фрагмента уроков в 5-х классах с примерами обучения английскому и французскому языкам на основе популярных образцов музыки.

ПЛАН УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ВНЕДРЕНИЕМ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА

5-й класс.

Тема: *Holidays.*

Подтема: *What are you doing for the winter holidays?*

Тип урока: комбинированный.

Цель урока: к концу урока обучающиеся научатся рассказывать о погоде и зимних занятиях.

Задачи урока:

Практические: в ходе урока учащиеся смогут:

- использовать новые лексические единицы (НЛЕ) по теме;
- воспринимать и понимать на слух иноязычный текст;
- извлекать необходимую информацию;
- улучшить слухопроизносительные навыки.

Общеобразовательные:

- развитие общего кругозора обучающихся.

Воспитательные:

- развитие интереса к изучению иностранного языка;
- развитие чувства сопричастности к мировой культуре.

Развивающие:

- развитие языковой догадки по контексту;
- развитие творческого мышления;
- развитие мотивации к учебной деятельности;
- развитие регулятивных и коммуникативных УУД.

Языковой материал:

Новый: ЛЕ по теме *Holidays: winter, snow, weather, lights, storm.*

Речевой материал: текст песни *Let it snow.*

Оснащение урока: учебник, компьютер и колонки для воспроизведения аудио.

Время	Этапы и ход урока
5 мин.	I. Подготовка обучающихся к речевой деятельности на иностранном языке. 1. Приветствие. T: <i>Good morning, children!</i> CH: <i>Good morning, teacher!</i> T: <i>Sit down, please. How are you today? Who is absent today?</i> T: <i>Well. And what is the weather today? Is it rainy?</i> CH: <i>No.</i> T: <i>Is it hot?</i> CH: <i>No.</i> T: <i>Is it snowy?</i> CH: <i>Yes!</i> T: <i>Great! So today we have a very interesting topic. So, look at these pictures. What can you see?</i> <i>What is the season? What are the people doing?</i> CH: <i>We can see people in winter. They are playing and they are happy. It's Christmas and New Year.</i> T: <i>Right! And what is our today's topic?</i> CH: <i>Winter holidays.</i>
8–10 мин.	2. Речевая зарядка. T: <i>Let's start this lesson with the song that you all probably know.</i> <i>Oh, the weather outside is frightful</i> <i>But the fire is so delightful.</i> <i>And since we've no place to go</i> <i>Let it snow, let it snow, let it snow.</i>

Время	Этапы и ход урока
	<i>It doesn't show signs of stopping And I brought some corn for popping. The lights are turned way down low. Let it snow, let it snow, let it snow. When we finally kiss good-night, How I'll hate going out in the storm, But if you really hold me tight All the way home I'll be warm. The fire is slowly dying And, my dear, we're still good-bye-ing, But as long as you love me so Let it snow, let it snow, let it snow.</i> T: Now try to repeat the words together. And now you need to listen, sing and clap with me. <i>Let it snow, let it snow, let it snow (1-2-3, 1-2-3, 1-2-3). Good job!</i>
	II. Введение нового языкового материала. 1. Семантизация НЛЕ, прием – визуализация. T: Let's read the text. Try to find new 'winter holiday' words there. T: Look at the board please. Now try to find these words in the song and sing it. 2. Фонетическая отработка ЛЕ в хоровом режиме. T: Please, say the words after me. 3. Автоматизация лексического навыка. T: Work on your own. Make the crossword on the paper and then make 2 phrases with new words using the construction 'It is'. T: Look at the board please. Here you can see the names of our holidays and the dates. You should match the dates with the names of holidays. Pay attention! There is one extra date. - You have 2 cards on your desks – 1st with the letter T and 2nd with the letter F. I'm going to show you a picture and say what it is. If I say true, you take the letter T, if false – with F.
15–20 мин.	III. Развитие видов речевой деятельности (ВРД) и повторение ранее пройденного материала. 1. Обучение монологической речи (монолог-описание). T: Look at the picture with winter activities. Please describe these pictures using the new words. Ученики описывают картинки. T: Well done, thank you.
5–7 мин.	IV. Заключительный этап. 1. Рефлексия. T: Now, students, please, say what you have learned during the lesson. 2. Организованный конец урока. T: Thank you for your work. The lesson is over. Goodbye.

ПЛАН УРОКА ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА С ВНЕДРЕНИЕМ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА

5-й класс.

Тема: Voyages.

Подтема: Paris – mon rêve !

Тип урока: комбинированный.

Цель урока: к концу урока обучающиеся научатся рассказывать о Париже.

Задачи урока:

Практические: в ходе урока учащиеся смогут:

- использовать НЛЕ по теме;
- воспринимать и понимать на слух иноязычный текст;
- извлекать необходимую информацию;
- улучшить слухопроизносительные навыки.

Общеобразовательные:

- развитие общего кругозора обучающихся.

Воспитательные:

- развитие интереса к изучению иностранного языка;
- развитие чувства сопричастности к мировой культуре.

Развивающие:

- развитие языковой догадки по контексту;
- развитие творческого мышления;
- развитие мотивации к учебной деятельности;
- развитие регулятивных и коммуникативных УУД.

Языковой материал:
Новый: ЛЕ по теме *Voyages: le ciel, une chanson, le pont de Bercy, l'acit , Notre Dame,  le Saint Louis.*
Для повторения: конструкция *c'est*.
Речевой материал: текст песни *Sous le ciel de Paris.*
Оснащение урока: учебник, компьютер и колонки для воспроизведения аудио.

Время	Этапы и ход урока
10 мин.	I. Подготовка обучающихся к речевой деятельности на иностранном языке. Приветствие, речевая разминка. – <i>Bonjour, mes chers élèves ! Comment �a va aujourd'hui ?</i> – <i>Bonjour, madame ! �a va bien, merci !</i> – <i>Qui est absent aujourd'hui ? Quel date sommes-nous ? Quel saison sommes-nous ?</i> – <i>Où habitez-vous ? Quelle ville ? Qu'est-ce qu'il y a dans notre ville ?</i> – <i>Et qui sait, quelle est la capitale de la France ?</i> – <i>Oui, c'est Paris.</i> – <i>Qu'est-ce que vous savez déjà sur Paris ? Regardez le tableaux – qu'est-ce que c'est ?</i> – <i>C'est la Tour Eiffel. C'est la Seine. C'est le Louvre. C'est les Champs-�lys�es.</i> – <i>Bravo ! Vous connaissez beaucoup sur Paris. Aujourd'hui nous allons parler de la plus belle ville du monde – Paris !</i>
8 мин.	II. Основной этап урока. Первое прослушивание песни «Sous le ciel de Paris» – <i>Pendant la première écoute tachez d'entendre les mots que vous connaissez sur Paris. Et répondez à la question</i> – <i>Qu'avez-vous ressenti en écoutant cette chanson ?</i>
10 мин.	Ученики (делятся впечатлениями): – <i>C'était beau. C'était melodieux. J'ai imaginé la ville.</i> – <i>Maintenant, regardons le texte et écoutons la chanson encore une fois.</i> – <i>Bien, lisons et traduisons le texte ensemble et trouvons un photo pour chaque partie du texte.</i>
7 мин.	– <i>Divisons-nous en groupes. Choisissez une partie de la chanson pour la mettre en scène.</i> – <i>Maintenant chacun de vous fait une phrase sur Paris avec les mots nouveaux.</i>
5 мин.	III. Заключительный этап. Объяснение домашнего задания. – <i>Apprendre le refrain de la chanson. �crire 5 phrases sur Paris avec les mots nouveaux. Dessiner la ville de vos rêves.</i> Рефлексия. – <i>Qu'avez-vous appris aujourd'hui ?</i> Ученики: – <i>J'ai appris de nouveaux mots.</i> – <i>J'ai appris la chanson.</i> – <i>J'ai appris à parler de Paris.</i> Организованный конец урока. – <i>Merci pour votre travail ! Au revoir !</i>

Подводя итог, стоит отметить тот факт, что внедрение музыкального компонента в процесс изучения иностранного языка на среднем этапе обучения способствует совершенствованию коммуникативных умений, демонстрирует значительный потенциал в аспекте повышения мотивации обучающихся, совершенствования их рецептивных навыков и формирования у них коммуникативной компетенции. Оптимизация данного процесса предполагает тщательный отбор музыкального материала с учетом установленных критериев и применение научно обоснованных методических подходов.



Литература

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – Манн, Иванов и Фербер, 2025. – 544 с.
2. Жукова Л. С., Демина Т. З. Музыкальная культура как кросскультурный медиатор в процессе преподавания иностранных языков // Вестник педагогических наук. – 2022. – №6. – С. 204–209. – EDN RAOREG.
3. Костина М. В. Развитие эмоционального интеллекта для формирования коммуникативных навыков на уроках иностранного языка. – URL: <https://www.teacherjournal.ru/categories/13/articles/2596> (дата обращения: 28.10.2025).

4. **Карамышева Т. А., Волкова С. А.** Музыка как средство эмоционального воздействия при обучении иностранному языку // Молодой ученый. – 2017. – № 5 (139). – С. 494–496. – URL: <https://moluch.ru/archive/139/39240/> (дата обращения: 10.10.2025).
5. **Миронова О. А.** Формирование гражданско-патриотической позиции обучающихся через проектную деятельность // Иностр. языки в школе. – 2025. – № 4. – С. 65–68.
6. **Морозов Р. В.** Применение песенного материала в обучении лексике на уроках английского языка: методический аспект // Молодой ученый. – 2023. – № 44 (491). – С. 108–109. – URL: <https://moluch.ru/archive/491/107353/> (дата обращения: 18.10.2025).
7. Музыка и память: связь между музыкой и улучшением памяти и когнитивных функций // Блог 4brain. – URL: <https://4brain.ru/blog/muzyka-i-pamyat-svyaz-mezhdu-muzykoy-i-uluchsheniem-pamyati-i-kognitivnyh-funkciy/> (дата обращения: 18.10.2025).
8. Песни на уроках английского языка как инструмент формирования ключевых компетенций учащихся // Просвещение. Иностранные языки. – URL: <https://iyazyki.prosv.ru/2025/10/songs-as-a-tool-for-developing-key-student-competencies/> (дата обращения: 23.09.2025).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897. – URL: <https://fgos.ru/#5af1e98a1fa6443b6> (дата обращения: 25.09.2025).
10. **Patel Aniruddh D.** Can nonlinguistic musical training change the way the brain processes speech? The ex-panded OPERA hypothesis // Aniruddh D. Patel. Hearing Research. Music: A window into the hearing brain. – 2014. – Pp. 98–108.

Миронова Ольга Алексеевна, канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, директор Колледжа Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.

E-mail: oamironova@lunn.ru

Павлова Лидия Сергеевна, канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, и.о. директора института непрерывного образования Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.

E-mail: lszhukova@lunn.ru



**Сведения
об авторах**

РОЛЬ ТОПОНИМОВ В РАЗВИТИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ



Аннотация

В статье рассматривается роль топонимов в развитии лингвострановедческой компетенции, а также их значение для изучения языковой и культурной идентичности народов мира. Включая в себя культурный, исторический и географический материал определенной страны, основываясь на национальной лексике, а также отражая необъятное количество орфографических и фонетических особенностей, изучение топонимов способствует повышению интереса обучающихся к иностранному языку в целом, а также расширению их кругозора в части культурных реалий разных стран.



Abstract

THE ROLE OF TOPONYMS IN THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC AND COUNTRY STUDY COMPETENCE OF SCHOOL STUDENTS

This article explores the role of toponyms in the development of linguistic and country study competence, as well as their significance for the study of the lingual and cultural identity of the people all over the world. Country Studies component includes cultural, historical and geographical data about a particular country, i.e. the specifics of national lexical, phonetic and spelling features. These features of these lexical units are analyzed, as well as their impact on the development of this competence in the process of learning a foreign language.



Ключевые слова

**топонимы, функции топонимов,
лингвострановедческая компетенция, компонентный
состав лингвострановедческой компетенции**



Keywords

**toponyms, functions of toponyms, linguistic and country
study, component structure of linguistic and country
study competence**

Введение. Топонимика — вспомогательная научная дисциплина, изучающая географические названия. Топонимы — это слова или краткие словосочетания, применяемые для обозначения отдельных географических объектов или выражения единичных географических понятий [13]; они рассматриваются как некий этнокультурный текст, несущий релевантную информацию об историческом прошлом народов, границах их расселения, культурных, торговых и географических центрах и т.п. [12]. Как известно, топонимика включает в себя три области знания: историю, географию и лингвистику. Изучение географических названий, их происхождения и значений представляет огромный интерес

и способствует развитию языка. Кроме того, это помогает осознать культурную ценность языка, а также его историческую сущность [2].

Стоит отметить, что при изучении топонимов особое внимание уделяется проблеме толкования их значения, а также функционирования. Об особенностях значения топонимов писали многие ученые [8; 13 и др.]. Во всех исследованиях подтверждается тот факт, что значение топонима соотносится с главной, номинативной функцией, которую он выполняет в языке и речи.

Номинативная функция — это основная функция топонима, свойственная ему онтологически. Географическое значение топонима является его прямым значением, главным и обязательным: «Без него нет и топонима» [12, с. 58].

Символическая функция характерна для топонима, использованного в поэзии или прозе. Тесная референтная отнесенность обуславливает тот факт, что топоним больше, нежели другие имена собственные, склонен функционировать в качестве символа; топоним-символ представляет собой самостоятельный сюжет, он универсален и удобен [3, с. 15].

Считаем важным подчеркнуть: чтобы иметь представление о том, как функционируют топонимы, необходимо обладать знаниями в области лингвострановедения, а именно — овладеть лингвострановедческой компетенцией. Во многом благодаря этому представляется возможным овладение топонимической лексикой, знакомство с «культурным кодом» страны изучаемого языка и грамотное осуществление межкультурной коммуникации [11].

Стоит отметить, что важной составляющей коммуникативной является лингвострановедческая компетенция, которая обеспечивает коммуникацию на уровне идентификации понятий и ассоциаций, возникающих у людей в процессе общения [9].

Характеристика материалов и методов исследования. Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий» [1] лингвострановедческая компетенция представляет собой знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добываясь полноценной коммуникации. Иными словами, лингвострановедческая компетенция включает в себя понимание учащимися культурного контекста иностранных традиций, ценностей и предпочтений с точки зрения участника межкультурной коммуникации [5, с. 5]. В рамках изучения иностранного языка ведущая роль в этом процессе принадлежит освоению культурного аспекта. Изучение языка в наибольшей степени способствует тому, что, помимо выполнения своей основной коммуникативной функции в учебном процессе, язык осуществляет познавательную-коммуникативную функцию. На уроках учащиеся не только получают знания о новых формах выражения и постижения мыслей, но и развивают свой кругозор — знакомятся с данными таких наук, как география, история и литература.

Топонимические единицы являются одними из ключевых и значимых в культурном сознании народа, именно поэтому их анализу следует уделять особое, пристальное внимание. К примеру, еще Ю. М. Лотман писал о том, что в сознании носителей языка город — это «сложный семиотический механизм, генератор культуры» [7]. Итак, топонимы представляют собой уникальную семантическую характеристику и транслируют огромный объем информации

не только в рамках общения с носителями, но и в ходе проведения уроков иностранного языка в школах.

Применение на уроках иностранного языка репрезентативного, коммуникативного, игрового и проектного методов, которые подразумевают выполнение упражнений с лингвострановедческим наполнением, позволяет не только погрузить учащихся в культуру определенной страны, но также предоставить им информацию об особенностях изучаемого языка и исторических аспектах его функционирования. Использование таких методов предполагает обучение сразу нескольким важнейшим навыкам: в их числе реальное и применимое овладение языком, базовая осведомленность в сфере лингвистики, а также осмысление языка как культурно-исторического явления в рамках изучения языковой картины мира. Так, методист-исследователь В. А. Витренко рассматривает три компонента лингвострановедческой компетенции [4, с. 45–48]:

- 1) познавательный, в котором знания основываются на лингвострановедческом материале, а задания направлены на изучение культуры, традиций, системы образования, общественного устройства, политического режима, истории стран(ы) изучаемого языка;
- 2) праксеологический, который представляет собой навыки использования и применения знаний при выполнении заданий на произношение, орфографию, восприятие речи на слух и интерпретацию информации;
- 3) мотивационный, подразумевающий интерес и мотивацию обучающегося к изучению иностранного языка и культуры страны изучаемого языка, что достигается путем выполнения заданий, направленных на поддержание и развитие интереса к получению новых знаний об изучаемом языке.

На наш взгляд, такие лексические единицы, как топонимы, ярко отражают каждый из представленных компонентов лингвострановедческой компетенции, так как включают в себя культурный, исторический и географический материал об определенной стране, основываясь на национальной лексике, а также содержат необъятное количество орфографических, фонетических особенностей и, что особенно важно, способствуют повышению уровня заинтересованности обучающихся в изучении иностранного языка.

Необходимость включения праксеологического компонента лингвострановедческой компетенции при организации и осуществлении языковой подготовки ставит акцент на овладение грамматическим, фонетическим, интонационным материалом, а также лексикой определенного уровня и умение оперировать ею во всех видах деятельности.

К заданиям на формирование праксеологического компонента можно отнести следующие:

- *Write the words according to the following transcriptions.*
- *Complete the sentences by inserting words that match the meaning.*
- *Read the geographical names and tell me what is missing.*
- *Answer the questions in the text using the geographical names of places of interests of Great Britain.*
- *Correlate the name of the places of interests and their descriptions.*

Каждое из этих упражнений может быть использовано при изучении любой темы курса английского языка, начиная с 6-го класса. По нашему мнению, такое разнообразие обеспечивает достижение методических целей по формированию праксеологического компонента лингвострановедческой компетенции, так как среди представленных вариантов есть и языковые, и условно-речевые

типы упражнений. Однако в то же время задания такого типа нельзя использовать в качестве речевых упражнений, направленных на осуществление коммуникации между обучающимися. Кроме того, их необходимо дополнить заданиями других типов для обеспечения дифференцированного подхода, поскольку каждое из приведенных выше упражнений направлено на использование лишь одного канала восприятия информации.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате проведенного анализа мы пришли к выводу о том, что во многих учебниках английского языка для средней школы приведено недостаточно упражнений, направленных на организацию коммуникации между учениками, развитие творческих навыков обучающихся, а также мотивационных заданий, которые позволили бы учесть индивидуальные особенности учеников в процессе овладения лингвострановедческой компетенцией на основе топонимов.

Считаем целесообразным использовать дифференцированный подход в обучении, ведь он позволяет уделять внимание индивидуальным характеристикам учеников, учитывая их потенциал и развивая их способности наиболее эффективным способом. Использование разнообразных методических приемов по формированию лингвострановедческой компетенции позволяет перейти к оценке ее результативности, осуществить оценку динамики ее формирования, развития и совершенствования, оценить эффективность учебных средств ее формирования [6].

Согласно «Новому словарю методических понятий» [1] дифференцированный (или комплексный) подход — это методический принцип обучения, предполагающий комплексное овладение видами речевой деятельности и их структурными компонентами и отражающий, с одной стороны, тесную взаимосвязь фонетики, лексики, грамматики и аудирования, говорения, чтения, письма, с другой — специфику каждого аспекта языка и вида речевой деятельности. Дифференциация включает в себя не только такие формы работы, как фронтальная, индивидуальная, парная, групповая, но и множество направлений, по которым педагог может осуществлять свою деятельность. Одно из таких направлений с течением времени преобразовалось в отдельный подход — полимодальный.

Полимодальное обучение в психолого-педагогической и методической литературе рассматривается как совокупность методик, опирающихся на знания, а также умелое использование особенностей восприятия и обработки информации разными сенсорными каналами и полушариями мозга [10]. Данный метод обучения позволяет доступным языком объяснять материал учащимся с «разными каналами восприятия». Именно на это и направлено предлагаемое нами упражнение по развитию у обучающихся праксеологического компонента лингвострановедческой компетенции на основе топонимической лексики.

Чаще всего в процессе обучения педагоги предлагают несколько типов упражнений, направленных на тот или иной канал восприятия информации. Представленная ниже методическая разработка подразумевает объединение всех вышеперечисленных каналов восприятия, тем самым предоставляя ученикам возможность делать выбор исходя из собственных особенностей познания и усвоения информации, а также развивать сенсорные каналы, которые являются менее развитыми.

Представленное ниже задание базируется на принципах полимодального подхода в преподавании иностранного языка. Учащиеся имеют возможность

выполнять данное задание, задействуя тот канал восприятия информации, который удобен каждому из них. Важно отметить, что при выполнении данного упражнения учащиеся демонстрируют свои навыки в произношении, восприятии речи на слух и интерпретации информации, развивая тем самым праксеологический компонент лингвострановедческой компетенции. Представленное задание соответствует возрастным особенностям обучающихся, их речевому опыту, индивидуальным возможностям и этапу обучения; кроме того, оно способствует усвоению лексики по теме «Достопримечательности Великобритании», обеспечивает активизацию имеющегося словарного запаса, развивает коммуникативные навыки, демонстрирует применение знаний в условиях реального общения, а также гарантирует осмысление и усвоение пройденного материала.

Авторская методическая разработка, направленная на развитие праксеологического компонента лингвострановедческой компетенции.

Учитель может начать занятие следующим образом: «Разделитесь на две команды. Вам помогут карточки с изображениями достопримечательностей Великобритании: первая команда – те, кто получит карточку с изображением *Big Ben*, вторая – *London Bridge*. Повернитесь спиной к интерактивной доске и приготовьтесь слушать одного из участников своей команды».

Задача участника, стоящего у доски, – объяснить слово/словосочетание, написанное на слайде, при помощи рисунка, жестикуляции и мимики, комментариев без использования однокоренных слов и ответов на вопросы с использованием слов «да» и «нет». Если члены его команды не могут дать ответ, у соперников появляется возможность заработать дополнительный балл. Побеждает команда, которая по итогам всех раундов получит больше баллов.

Примерами топонимов Великобритании могут послужить следующие названия достопримечательностей:

- *Buckingham Palace.*
- *St. Paul's Cathedral.*
- *The Globe Theatre.*
- *Trafalgar Square.*
- *Westminster Abbey.*
- *London Eye.*
- *British Museum.*
- *Hyde Park.*
- *Houses of Parliament.*

Применение полимодального подхода обеспечивает методическую эффективность данного упражнения в целях формирования и развития у обучающихся праксеологического компонента лингвострановедческой компетенции при изучении топонимов Великобритании. Используя данную технологию, педагог сможет не только обучить учеников работе с новыми лексическими единицами, но и познакомить их с особенностями культуры стран(ы) изучаемого языка.

Заключение. В ходе исследования было выявлено, что одной из основополагающих задач современного образования является формирование у школьников лингвострановедческой компетенции, что подразумевает их знакомство с языковыми и культурными реалиями, а также овладение невербальными средствами общения для обеспечения полноценной межкультурной коммуникации. Разработанное нами в качестве примера упражнение обеспечивает эффективность развития у обучающихся праксеологического компонента лингвострановедческой компетенции на основе топонимов Великобритании.



Литература

1. **Азимов Э. Г., Щукин А. Н.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. **Будникова А. А.** Принципы обучения английскому языку как международному с позиции поликультурного подхода // *Иностр. языки в школе*. – 2024. – № 6. – С. 87–94.
3. **Выхованец Н. А.** Региональный компонент как основа культуроориентированной методики преподавания РКИ // *Ученые записки ТОГУ*. – 2015. – Т. 6. – № 4. – 428 с.
4. **Витренко А. В.** Лингвострановедческая компетенция учителя иностранного языка // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология*. – 2013. – № 3 (14). – С. 45–48.
5. **Гусева Л. В.** Профессионально ориентированные ситуации иноязычного общения как средство развития межкультурной компетенции бакалавров: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Н. Новгород, 2016. – 25 с.
6. **Ким О. М., Шамов А. Н.** Формирование компетенции межкультурного делового спора в сфере профессиональной деловой коммуникации: содержательные и технологические аспекты // *Вестник Мининского университета*. – 2019. – Т. 7. – № 2. – С. 24–26.
7. **Лотман Ю. М.** Внутри мыслящих миров. – Семиосфера, 2004. – 325 с.
8. **Никонов В. А.** Введение в топонимику. – М.: Наука, 2011. – С. 58–60.
9. **Новоселов М. Н., Безукладников К. Э., Новоселова С. Н.** Межкультурное взаимодействие как дидактическая стратегия и технологическая основа современного урока в контексте укрепления образовательного суверенитета Российской Федерации и развития общеучебных навыков и умений // *Иностр. языки в школе*. – 2024. – № 2. – С. 15–21.
10. **Пичугина Г. А., Кайбалиев А. Г.** Полимодальное обучение в организации учебного процесса // *Вопросы биологии, экологии и методики обучения: Сборник научных статей*. – Саратов, 2018. – С. 85–88.
11. **Поршнева Е. Р., Краснова М. А., Лебедева М. В.** Формирование личного капитала как основы обучения диалогу культур в цифровой среде // *Язык и культура*. – 2022. – № 59. – С. 75–93.
12. **Серебrenников Б. А.** О методах изучения топонимических названий // *Вопросы языкознания*. – 1959. – № 7. – 37 с.
13. **Суперанская А. В., Исаева З. Г., Исакова З. Г.** Топонимия Крыма; Рос. акад. наук, Ин-т языкознания. – М.: Моск. лицей, 1997. – С. 8–73.

Гусева Людмила Владимировна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой иноязычной профессиональной коммуникации Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина.
E-mail: ludmila_guseva@yahoo.com

Лебедева Марина Владимировна, канд. пед. наук, доцент, декан Высшей школы перевода Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.
E-mail: lebedeva@lunn.ru



Сведения
об авторах

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА: ОПЫТ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ



Аннотация

В статье рассматривается значение социокультурной компетенции на начальном этапе обучения китайскому языку. Особое внимание уделяется необходимости учитывать культурные особенности в образовательном процессе для повышения эффективности усвоения языка. Анализируются два учебных пособия – «Учу китайский язык» для младших школьников и «Встреча с драконом. Знакомство с китайской культурой» для основной школы, – направленных на формирование социокультурной компетенции у обучающихся начального этапа.



Abstract

DEVELOPMENT OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING CHINESE: CREATING A TEXTBOOK

The article examines the importance of socio-cultural competence at the initial stage of learning Chinese. Special attention is paid to the knowledge of cultural peculiarities that improves the effectiveness of language acquisition. Two textbooks are analyzed – 'Learning Chinese' for elementary school students and 'Meeting with the Dragon. Introduction to Chinese culture' for secondary school, – aimed at the development of socio-cultural competence among students at the initial stage.



Ключевые слова

китайский язык, социокультурная компетенция, китайская культура, пособие «Учу китайский язык»



Keywords

Chinese, socio-cultural competence, Chinese culture, the textbook 'Learning Chinese'

В связи с усилением культурных и экономических связей между Россией и Китаем в последние годы растет интерес к китайскому языку. При этом «культуры восточных народов значительно отличаются от европейских в ценностных установках и стратегиях взаимодействия» [6, с. 98]: китайская коммуникативная культура основана на глубоко укорененных традициях, ритуалах и нормах поведения, зачастую непривычных для представителей других культур. Эти различия необходимо учитывать в образовательном процессе, чтобы избежать коммуникативных ошибок и сбоев коммуникации, связанных с неосведомленностью о культурных особенностях. Кроме того, важным представляется то, что «обучение межкультурной коммуникации должно осуществляться целенаправленно, с учетом ее особенностей, а также специфики будущих участников общения» [8, с. 83].

Исходя из вышеизложенного, становится особенно актуальным создание специализированного учебного пособия, которое бы знакомило с китайской культурой на начальном этапе обучения. В данной статье рассматривается линейка «Учу китайский язык» для учащихся младших классов, а также учебное пособие под названием «Встреча с драконом. Знакомство с китайской культурой», ориентированное на формирование социокультурной компетенции при изучении китайского языка на начальном этапе обучения в основной школе.

Важной особенностью изучения китайского языка в начальной школе является то, что даже его базовые элементы — слова, выражения, повседневные темы — наполнены культурным смыслом, который дети могут усваивать через игру, наглядные образы и творческую деятельность. Раннее знакомство с культурой способствует развитию у обучающихся любопытства, расширяет кругозор и формирует позитивное отношение к изучаемому языку и народу, что повышает мотивацию к дальнейшему обучению. Кроме того, даже если ученики еще не могут полноценно рефлексировать над культурными различиями, уже на этом этапе возможно создание основы для будущего межкультурного диалога через простые рассказы, визуальные образы и игровые ситуации [9].

Примером успешной реализации такого подхода является линейка пособий «Учу китайский язык», рассчитанных на младших школьников [1; 2; 3]. Эта серия пособий ориентирована на развитие элементарных навыков владения языком и одновременно на начальное погружение в культурный контекст. Особенностью пособий является то, что они строятся на основе ярких иллюстраций и визуальных ассоциаций, что особенно важно для детей младшего возраста (рис. 1). Большое внимание уделяется творческим заданиям, которые не только развивают моторику и творческое мышление, но и служат средством закрепления языкового материала в культурном контексте.

Одним из самых ярких элементов пособия является забавный главный герой — красная панда по имени Бамбук, которая сопровождает детей на протяжении всего обучения. От этого героя учащиеся узнают о культурных особенностях Китая в доступной игровой, с помощью простых рассказов и забавных ситуаций (рис. 2). Благодаря такому подходу школьники знакомятся не только с ключевыми особенностями китайского языка, но и с традициями, праздниками, повседневной жизнью китайцев. В ходе апробации пособия было отмечено, что именно наличие такого героя значительно повышает интерес и вовлеченность учащихся в учебный процесс, делает уроки более запоминающимися и эмоционально насыщенными.

Хотя линейка пособий «Учу китайский язык» в основном знакомит детей с базовыми элементами китайского языка и ориентирована на развлекательный и игровой формат обучения, ее значение нельзя недооценивать.

Рис. 1

Пособие «Учу китайский язык. Самые главные иероглифы»



Рис. 2

Пособие «Учу китайский язык. Самые главные иероглифы»

Рис. 3

Пособие «Учу
китайский язык.
Мои первые
иероглифы»



Уже на этом уровне обучающиеся получают знания о культурной среде изучаемого языка через иллюстративный материал и творческие задания, что в дальнейшем существенно облегчает изучение китайского (рис. 3). Когда школьники переходят к более серьезным программам, где требуется работа с лексикой и грамматикой, они оказываются культурно подкованными и обладают базовыми представлениями о жизни и традициях Китая, что значительно повышает качество восприятия нового материала и способствует формированию социокультурной компетенции.

Согласно ФГОС изучение китайского языка и культуры можно начинать как в начальной, так и в основной школе. В этом контексте пособие «Встреча с драконом. Знакомство с китайской культурой» помогает расширить знания о Китае и поддержать интерес к изучению языка в более старших классах.

Пособие «Встреча с драконом. Знакомство с китайской культурой» было написано А. А. Анашкиной в процессе обучения в магистратуре Московского городского педагогического университета по программе «Учебник иностранного языка в современном лингвообразовании» в 2022–2025 годах. Данная программа получила свое рассмотрение на страницах журнала [5; 14].

Вслед за Е. Г. Таревой полагаем, что учебное пособие «призвано конкретизировать, углублять, детализировать отдельные стороны» языкового образования [12, с. 53]. Так, использование разработанного пособия позволяет расширить и углубить содержание действующих УМК за счет усиления социокультурной и межпредметной направленности. На данный момент в российских школах для начального этапа изучения китайского языка официально одобрен УМК А. А. Сизовой «Время учить китайский!» [11]. Вместе с тем преподавателями также широко применяется УМК под редакцией М. Б. Рукодельниковой «Китайский язык. Второй иностранный язык» [10]. Пособие «Встреча с драконом. Знакомство с китайской культурой» может быть использовано как дополнение к обоим указанным УМК, поскольку в нем представлены те же темы («Приветствие», «Школа», «Друзья», «Семья»).

Создание пособия потребовало разработки технологии, целью которой является формирование социокультурной компетенции на начальном этапе обучения китайскому языку. Реализации данной цели способствует решение следующих задач: формировать уважительное отношение к культуре Китая при сохранении ценности собственной культуры; развивать гражданскую идентичность через межкультурное сопоставление; повышать познавательную мотивацию и обеспечивать эмоциональное вовлечение ребенка в учебный процесс посредством включения ярких культурных образов; развивать начальные представления о китайской письменности и системе иероглифов.

Описываемое пособие опирается на принципы культуросообразности, межкультурной направленности, наглядности и доступности. Задания сформулированы на русском языке, при этом китайская лексика и иероглифика вводятся постепенно. Применение деятельностного подхода реализуется

через игровые и творческие формы, а принцип методической преемственности обеспечивает интеграцию пособия с содержанием действующих УМК, а также его использование как параллельного обучающего ресурса.

С учетом обозначенных задач и принципов обучения можно выделить четыре ключевых этапа формирования социокультурной компетенции у школьников; для иллюстрации этих принципов рассмотрим структуру и содержание одного из разделов пособия «Встреча с драконом. Знакомство с китайской культурой» – «Семья». Отметим, что каждый этап технологии имеет свое название и сопровождается визуальной иконкой, обеспечивающей наглядность и логическую последовательность усвоения материала.

Урок начинается с **ознакомительного этапа** под названием «Вспомним всё!». На этом этапе обучающиеся знакомятся с темой урока посредством визуального восприятия (иллюстрации, фотографии, графики и схемы), обсуждают изображения и выполняют простые упражнения на повторение ранее изученной лексики из основного УМК.

Первое упражнение (рис. 4) предлагает учащимся рассмотреть иллюстрацию с изображением китайской семьи. Обсуждение сопровождается вопросами «Какой праздник изображен?», «Что дарят друг другу члены семьи?», «Что обозначает жест на картинке?». Таким образом формируются навыки визуального восприятия, культурологического наблюдения и создается мотивационный фон.

Далее в рамках работы с семейным деревом (рис. 5) учащиеся повторяют лексику, изученную в основном УМК, подписывая на схеме названия членов семьи. Упражнение способствует лексической автоматизации и развитию зрительной памяти.

Особое внимание уделяется дополнительной лексике, отражающей культурные особенности Китая и дополняющей основную тему. Так, обучающимся объясняется важная особенность китайской лексики, посвященной родственным связям: наличие различных терминов для обозначения родственников по линии отца и матери.

В рамках грамматического блока вводится правило употребления счетных слов, которое отрабатывается в серии упражнений (ответы на вопросы о составе своей семьи, а также составление предложений с указанием количества членов семьи). Завершается этап групповым заданием: обучающиеся опрашивают одноклассников, используя китайские слова и фразы, и заполняют таблицу с краткой информацией о составе семей. Подобная деятельность развивает коммуникативные и социальные умения, а также способствует осмыслению темы через личный опыт.

Параллельно с изучением лексико-грамматического содержания ведется работа с иероглифами (рис. 6): учащиеся знакомятся с графемами,

Рис. 4

Пособие «Встреча с драконом. Знакомство с китайской культурой»
Ознакомительный этап

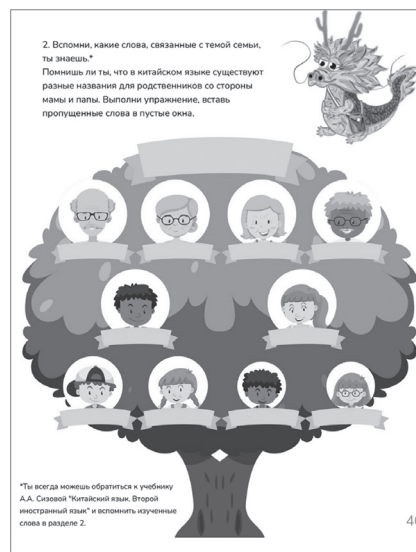


Рис. 5

Пособие «Встреча с драконом. Знакомство с китайской культурой».
Повторение изученной лексики

Рис. 6

Пособие «Встреча
с драконом.
Знакомство
с китайской
культурой».
Упражнение
на иероглифику

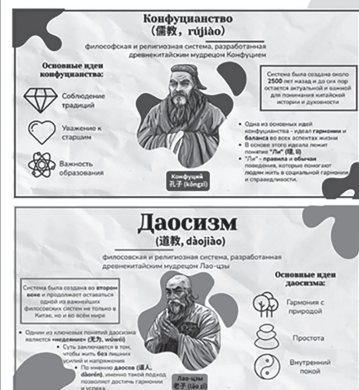
9. Посмотри на иероглиф 豕 (jiǎ) и скажи, что он обозначает. Как думаешь, как в Древнем Китае люди относились к свинье? А как относятся к этому животному в других культурах?



12. Знаешь ли ты, что такое религия? Вспомни, какие основные религии представлены в России? Познакомься с инфографиками и скажи, какие основные религии представлены в Китае?



А знаешь ли ты?



Изучи графики ещё раз и скажи, каковы основные идеи конфуцианства и даосизма? Знаешь ли ты, какие официальные религии есть в России? Расскажи, что ты знаешь об этих религиях.

Рис. 7

Пособие «Встреча с драконом. Знакомство с китайской культурой». Работа с инфографикой

выполняют упражнения на их распознавание и закрепление, а также прописывают изученные иероглифы. Это позволяет постепенно формировать орфографические и каллиграфические навыки.

На втором (**предтекстовом**) этапе под названием «А знаешь ли ты?» происходит актуализация имеющихся знаний учащихся по теме урока. Задания направлены на развитие навыков обсуждения, оценку представлений о собственной культуре, а также на работу в группе. Помимо этого, на данном этапе вводятся вопросы на личностное осмысление и эмоциональное включение в учебную ситуацию.

Работа начинается с анализа инфографики (рис. 7), рассказывающей о религиозной картине Китая. Обсуждение религиозных традиций сопровождается вопросами о религиях, существующих в родной стране. Таким образом происходит активизация культурного самосознания и развитие толерантного отношения к другим конфессиям.

Завершает этап проектная работа, в ходе которой учащиеся исследуют религиозные традиции выбранной ими страны. В пособии приводится четкий план подготовки выступления с уточняющими вопросами, что помогает обучающимся структурировать материал. Методические рекомендации для педагога содержат список стран, предлагаемых для анализа, и дополнительные советы по организации работы. Данный этап способствует формированию исследовательских навыков, развитию навыков работы с информацией и умению представлять ее в устной форме.

Третий (**текстовый**) – основной – этап урока под названием «Узнаём новое» направлен на всесторонний анализ предложенного текста, содержащего социокультурную информацию. Обучающимся предлагается текст на русском языке, посвященный семейным традициям Китая. После чтения выполняются тестовые задания; учащимся предлагаются вопросы с открытым ответом, направленные на осмысление прочитанного, формулирование собствен-

ных суждений и развитие навыков аргументации. Особое внимание уделяется культурологически значимой лексике, которая выносится в отдельное упражнение и закрепляется через выполнение заданий на соотнесение слов с контекстом. Таким образом обучающиеся развивают навыки чтения с пониманием, углубляют словарный запас и укрепляют межкультурную осведомленность.

Заключительный (**творческий**) этап «Дай волю воображению!» направлен на развитие творческого мышления, ценностных установок и умения выражать личное мнение. Этап начинается с просмотра видеосюжета о семейных традициях Китая, после которого обучающимся предлагается ответить на вопросы, требующие рефлексии и анализа: «Что удивило?», «Что показалось близким?», «Что хотелось бы перенять?».

Далее учащиеся знакомятся с инфографикой (рис. 8), посвященной особенностям написания писем в Китае, и выполняют задание – пишут письмо родственнику, опираясь на предложенный шаблон. Это задание

формирует навыки письменной речи, учит соблюдению жанровых норм и использованию культурно-маркированной лексики, которая добавляет речи выразительности и эмоциональности [4, с. 228].

В рамках творческого этапа обучающиеся знакомятся с китайским декоративно-прикладным искусством цзянчжи (вырезание из бумаги), смотрят фрагмент видеоурока и создают поделку: так развивается мелкая моторика и формируется эстетическое восприятие.

Завершается урок знакомством с китайским фразеологизмом (чэньюй), значение и употребление которого рассматриваются в социокультурном контексте. Учащиеся узнают происхождение выражения, ситуации его употребления и ценности, отраженные в его смысле.

Финальным заданием является лист рефлексии (рис. 9), с помощью которого обучающиеся оценивают свою работу, отмечают, что нового узнали, что было интересным и какие трудности возникли. Полагаем, что работа над развитием рефлексии важна, так как этот «мыслительный процесс познания, осознания и анализа субъектом самого себя» позволяет ему присвоить новые знания и опыт деятельности [13, с. 76].

Таким образом, благодаря продуманной последовательности этапов и разнообразию заданий пособие не только дополняет основные УМК, но и значительно расширяет их потенциал в формировании социокультурной компетенции обучающихся. В то же время яркое и красочное оформление пособия соответствует особенностям восприятия современных учащихся, которые привыкли к большому количеству информации, в том числе и в интернет-источниках, где они «находят самое необходимое и привлекательное» [7, с. 34].

В качестве вывода отметим, что формирование социокультурной компетенции на начальном этапе обучения китайскому языку не только возможно, но и необходимо. Современные методические решения наглядно демонстрируют, как культурное содержание может органично сочетаться с языковым обучением и делать его более мотивирующим и эффективным. Вовлечение обучающихся в познание культуры через визуальные образы, творческую деятельность и игровые ситуации создает прочную базу для дальнейшего успешного и осознанного межкультурного взаимодействия.

1. Анашкина А. А. Учу китайский язык. Мои первые иероглифы. – М.: АСТ, 2025. – 32 с.
2. Анашкина А. А. Учу китайский язык. Самые главные иероглифы. – М.: АСТ, 2025. – 32 с.
3. Анашкина А. А. Учу китайский язык. Цифры. – М.: АСТ, 2025. – 32 с.
4. Афанасьева О. В., Морозова Н. Н., Антрушина Г. Б. Лексикология английского языка. English lexicology: Учебник и практикум. – 8-е изд., пер. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 196 с.
5. Баранова К. М., Идилова И. С. Новая программа магистратуры «Учебник в современном лингвообразовании»: ответ на вызовы XXI века // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 8. – С. 78–82.

Рис. 8

Пособие «Встреча с драконом. Знакомство с китайской культурой». Письмо

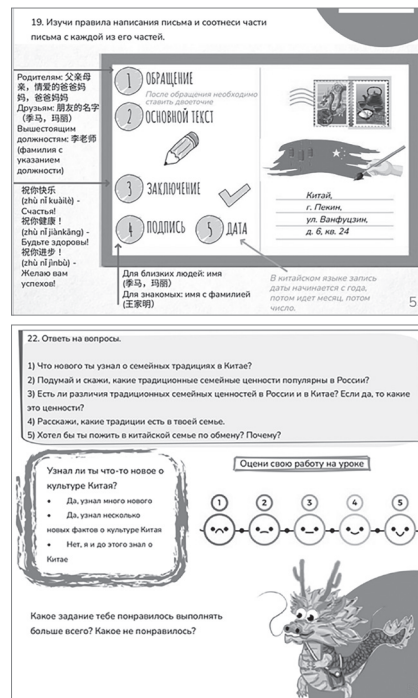
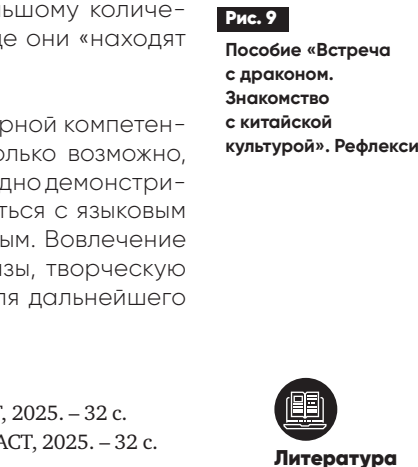


Рис. 9

Пособие «Встреча с драконом. Знакомство с китайской культурой». Рефлексия



Литература

6. **Дворцова А. Н., Акиншева И. П.** Социокультурная компетенция как средство реализации принципа культуросообразности в процессе обучения китайскому языку // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2020. – № 1 (26). – С. 97–100.
7. **Ионина А. А.** Особенности создания и восприятия текста в Интернете // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2010. – № 2 (6). – С. 33–39.
8. **Макеева С. Н., Фроликова Е. Ю.** Обучение межкультурной коммуникации представителей старшего поколения: реальность и возможности // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 1. – С. 83–89.
9. **Миронова К. В.** Программа обучения дошкольников китайскому языку и культуре Китая: учебное пособие – М.: ВКН, 2017. – 112 с.
10. **Рукодельникова М. Б., Салазанова О. А., Ли Тао.** Китайский язык: второй иностранный язык, 5 класс: учеб. пособие. – М.: Вента-Граф, 2017. – 175 с.
11. **Сизова А. А.** Китайский язык. Второй иностранный язык. «Время учить китайский!» 5 класс. Учебник. – М.: Просвещение, 2019. – 146 с.
12. **Тарева Е. Г.** Личностно развивающий потенциал учебного пособия по иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2007. – № 538. – С. 49–58.
13. **Фроликова Е. Ю.** Развитие речевых умений студентов-бакалавров педагогического образования на основе рефлексии // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 1. – С. 75–79.
14. **Фроликова Е. Ю.** Развивающий потенциал учебника иностранного языка: анализ и рефлексия // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 8. – С. 66–71.



**Сведения
об авторах**

Фроликова Елена Юрьевна, канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: frolikovaeyu@mgpu.ru

Анашкина Алина Алексеевна, ассистент кафедры романо-германской филологии и востоковедения Московского международного университета.

E-mail: a.anashkina@mmu.ru

УЧЕТ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ КОРЕЙСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА (из опыта разработки учебного пособия)



Аннотация

Цель исследования – разработка технологии обучения чтению студентов 1-го курса педагогического вуза – будущих учителей корейского языка на материале корейских народных сказок. В статье уточняется понятие «сказка» в обучении корейскому языку; определяются лингводидактические особенности текстов корейских сказок, которые необходимо учесть при составлении учебного пособия; представлен комплекс заданий по обучению чтению корейских сказок. Приводится анализ результатов опроса, проведенного среди студентов и направленного на выявление эффективности разработанной технологии обучения чтению на материале корейских народных сказок.



Abstract

CONSIDERATION OF THE LINGUISTIC AND DIDACTIC FEATURES OF KOREAN FOLK TALES IN TEACHING READING TO STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY (FROM THE EXPERIENCE OF DEVELOPING A TRAINING MANUAL)

The purpose of the article is to develop a technology for teaching reading to 1st year students of a pedagogical university – future teachers of the Korean language based on Korean folk tales. The article clarifies the concept of 'fairy tale' in teaching the Korean language, defines the linguistic and didactic features of the texts of Korean fairy tales, and presents a set of exercises and tasks for reading Korean fairy tales. The author provides an analysis of the results of a survey conducted among students aimed at identifying the effectiveness of the developed technology for teaching reading based on Korean folk tales.



Ключевые
слова

**корейская народная сказка, корейский язык, чтение на
иностранном языке**



Keywords

**Korean folk tale, Korean language, reading in a foreign
language**

История развития российско-корейского гуманитарного сотрудничества в сфере культуры, туризма, а также в области образования предопределила актуальность данного исследования, обусловленную возрастающим интересом российских обучающихся к изучению корейской культуры и корейского языка. На протяжении последних двух десятилетий движущей силой популяризации корейского языка среди российских обучающихся является Корейская волна / 한

한글 / халлю [5, с. 107]. Ежегодно отмечается рост числа поступающих в РГПУ имени А. И. Герцена на корейское языковое направление, реализуемое кафедрой восточных языков и лингводидактики Института востоковедения, по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Лингвистика».

Актуальность выбранной темы подтверждается лингводидактическими трудностями, возникающими у студентов начального этапа обучения в процессе чтения. Целью исследования является разработка технологии обучения чтению студентов 1-го курса педагогического вуза — будущих учителей корейского языка на материале корейских народных сказок.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- уточнить понятие «сказка» в обучении корейскому языку;
- определить лингводидактические особенности корейских сказок;
- разработать комплекс упражнений и заданий, направленных на формирование умений чтения на материале корейских народных сказок;
- уточнить технологию формирования умений чтения посредством текстов сказок на корейском языке.

Материалом для исследования послужили: учебное пособие А. Ден «Корейские сказки, забавные и волшебные. Невеста-улитка. Пособие по чтению», выпущенное в 2019 году, переизданное в 2022 году [5]; «Корейские сказки» Н. Г. Гарина-Михайловского; хрестоматии по корейской литературе для учащихся 6–7-х классов корейских общеобразовательных учреждений [3]; учебное пособие по чтению А. Ден «Вегетарианка» (на основе одноименного романа корейской писательницы Хан Ган) [4]; «Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова [9]; «Толковый словарь корейского языка» / **국어사전** / *куго сачжон* [14]. Теоретическую основу работы составляют исследования отечественных и зарубежных ученых о значении чтения в процессе обучения иностранным языкам (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез), определении видов сказок и их особенностях (Э. В. Померанцева, О. И. Трубицина), значимости сказки в процессе обучения иностранным языкам на начальном этапе (Л. И. Аббасова, А. Ден, М. В. Муриева, Н. Н. Чайко).

Для решения поставленных задач использованы следующие методы исследования:

- теоретические: методы теоретического анализа и синтеза, моделирования по аналогии (педагогическое наблюдение, педагогическое тестирование), описательный метод в рамках выявления лингводидактических особенностей текстов корейских народных сказок;
- эмпирические: проведение опроса среди обучающихся с целью выявления эффективности разработанной технологии обучения чтению на корейском языке посредством текстов сказок.

Теоретическая значимость работы в использовании результатов проведенного исследования для дальнейшего теоретико-методологического изучения, во внедрении полученного материала в содержание рабочих планов учебных дисциплин «Методика обучения восточным языкам», «Лингвосоциокультурные основы методики преподавания восточных языков». Практическая значимость заключается в применении разработанной технологии обучения чтению в области преподавания корейского языка в рамках таких языковых дисциплин, как «Основы речевой деятельности», «Практикум по культуре речевой деятельности», «Иностранный язык», «Практика устной речи». Из российских изданий корейских народных сказок необходимо отметить первое их собрание, подготовленное писателем Н. Г. Гариным-Михайловским, записавшим их в 1898 году в ходе поездки по провинциям Кореи [7, с. 8].

Сказки всегда вызывали интерес у читателей всех поколений и возрастов. Вследствие возрастающего интереса к изучению корейского языка и корейской культуры возникла необходимость в разработке учебного пособия по обучению чтению на начальном уровне, включающего тексты сказок, страноведческие заметки, комплекс упражнений и заданий.

Понятие сказки в корейской культуре выражается словами **동화 이야기** / *тонхва ияги*, **옛날 이야기** / *енналь ияги*. Особенностью корейских сказок является включение в них фрагментов жизнеописаний легендарных и исторических персонажей. В «Толковом словаре корейского языка» данное понятие определяется как произведение для детей, обладающее воспитательной ценностью, детские рассказы [14, с. 720]. В словаре С. И. Ожегова понятие «сказка» определяется как «повествовательное, обычно народно-поэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил...» [9]. Следовательно, понятие сказки в методике обучения корейскому языку можно определить следующим образом: обладающее образовательной и воспитательной ценностью, часто адаптированное повествовательное фольклорное произведение на изучаемом иностранном языке о вымышленных лицах, событиях, преимущественно с участием волшебных, магических сил, ориентированное на формирование и дальнейшее совершенствование иноязычной коммуникативной компетентности обучающихся.

Особенностями корейских сказок как жанра фольклорной прозы являются:

1. Поэтичность. Свойственное сказкам повествование способствует развитию речевой культуры, обогащению языковых и фоновых знаний, познанию отличительных особенностей национального характера.
2. Вымысел. Действие корейских сказок происходит с вымышленными лицами в вымышленном государстве, уезде.
3. Развлекательный характер. Сказки на изучаемом языке позволяют внести разнообразие в учебный процесс, способствуют формированию, поддержанию устойчивой положительной мотивации к чтению и учебному процессу в целом.
4. Воспитательный характер. Сказки способствуют воспитанию необходимых качеств личности [1, с. 5] в целом и развитию у будущих учителей эмоционального интеллекта.
5. Отражение самобытности культуры страны изучаемого языка.

Несмотря на трудности, возникающие у обучающихся в процессе чтения фольклорных произведений, тексты народных сказок оптимизируют процесс развития речевых навыков, умений и накопления фоновых знаний, введения нового лексического и грамматического материала. Используемые в текстах сказок стилистические средства способствуют усвоению языкового материала [13, с. 141], а коммуникативные стратегии – легкому восприятию и передаче сюжета [8, с. 32]. Ситуативная значимость грамматических явлений в текстах сказок способствует формированию устойчивого грамматического навыка.

На основе классификации сказок, предложенной фольклористом Э. В. Померанцевой, можно определить следующие группы корейских народных сказок:

1. К сказкам о животных, возникшим в древние времена, можно отнести тотемические мифы о происхождении корейского народа. Ярким примером является миф о Тангуне / **단군** / **檀君** (владыка из рода сандалового дерева), тотемными животными в котором выступают медведь и тигр. Со временем мифологический характер данного повествования был утерян, но обретен

черты сказки. Характерными героями корейских мифологических сказок являются тигр, заяц, черепаха, морские обитатели (осьминог, анчоус, камбала, акула и проч.).

2. В авантурных сказках повествуется о приключениях находчивого, талантливого героя, происходящих в историческом периоде времени и месте; элементы магии, волшебства отсутствуют [10, с. 881]. Ярким примером является корейская сказка-полулегенда о Хон Гильдоне / **홍길동** / 洪吉童.
3. Герои бытовых сказок, в основе которых лежат события повседневной жизни, противопоставлены друг другу по признаку или качеству: бедный/богатый, глупый/умный, добрый/злой. Элементы магии, волшебства отсутствуют, преобладает динамический тип сюжета. В качестве вознаграждения за поступки и перенесенные страдания в финале истории происходит восстановление справедливости, например, как в сказке «Мальчик и его мама» / **소년과 어머니**.
4. Волшебные сказки, как и сказки о животных, первоначально связанные с различными мифами, имели магическое значение. В них отражены представления о морали и идеалах; им свойственны сюжеты о правителе (например, о короле / **왕** / ван, императоре-драконе / **용왕** / ёнван, нефритовом императоре / **옥황상제** / окхвансандже); о магических способностях, полученных извне (например, от выпитой воды из молодильного родника / **젊어지는 샘물** / чольмочжинын семмуль).

Лингводидактические особенности корейских народных сказок, которые были учтены при разработке учебного пособия, можно разделить на группы:

1. Корейские антропонимы. Для оптимизации межкультурной коммуникации важно адекватное понимание корейских антропонимов как единиц с этнокультурным компонентом семантики. Восприятию в процессе чтения препятствует отсутствие категории рода имен существительных в системе корейского языка, отсутствие в корейском алфавите разделения на прописные и заглавные буквы, отсутствие разделения местоимений 3-го лица единственного числа.
2. Иероглифическая база лексических единиц:
 - Корейских антропонимов (имен персонажей), для полного понимания семантического значения которых важно знание иероглифов. Например, имена главных персонажей классического корейского романа «Повесть о Чхунхян» — **춘향** / чхунхян, весенний аромат / **춘향, 이몽룡** / ли монрён / мечтающий дракон / **李夢龍**, наличие фамилии указывает на высокое происхождение и мужской пол персонажа.
 - Корейских фразеологизмов / **사자성어** / сачжасоно, которые используются в текстах корейских народных сказок в качестве морали, выраженной в состоящем из иероглифических компонентов микротексте. Например, **일석이조** / ильсокиджо / букв. «двух птиц одним камнем» / 一石二鳥. Так, подтверждается необходимость изучения будущими учителями корейского языка иероглифов с 1-го курса, что способствует более эффективному усвоению лексики и лучшему пониманию ее этимологии (в том числе в процессе чтения корейских народных сказок) [6, с. 110].
3. Использование окончаний форм конечной сказуемости письменного стиля корейского языка, включенных в стилистический минимум владения; также архаичных форм конечной сказуемости повелительного наклонения.
4. Наличие в корейском языке обширного объема ониматопозитической лексики, отражающей звуки природы, окружающего мира, образ действия; выступающей в роли главных и второстепенных членов предложения.
5. Необходимость отражения этно-фольклорного своеобразия [12] и историко-культурного контекста в иллюстрациях учебного пособия по обучению

чтению на корейском языке. На рисунке 1 изображение тигра соответствует образу, принятому в корейской народной живописи (см. рис. 1). На рисунке 2 изображены: элементы корейской традиционной одежды; образ корейского персонажа, выраженный в очертании лица; бытовые особенности уклада жизни (кухонная утварь, корейское традиционное жилище) (см. рис. 2).

Учет данных особенностей при разработке учебного пособия по обучению чтению на материале корейских народных сказок способствует реализации полимодальности, выражающейся в процессе освоения мира и общения [1, с. 3].

Отбор текстов корейских народных сказок для чтения производился с учетом следующих критериев:

1. информативная содержательность;
2. наличие одной сюжетной линии с последовательным изложением;
3. логика изложения (завязка, основное событие, способ решения проблемы, кульминация, развязка, мораль);
4. наличие заголовка, раскрывающего содержание текста сказки;
5. реализация принципа антитезы [2, с. 238];
6. принадлежность к категории известных классических корейских произведений, которые включены в содержание хрестоматий и рекомендованы для чтения учащимися корейских образовательных учреждений начального и основного общего образования;
7. уровень владения корейским языком на 1–2-м курсах педагогического вуза.

Учебное пособие ориентировано на читателей, у которых сформированы навыки чтения и письма, речевые навыки и речевые умения в основных видах речевой деятельности в рамках обиходных тем общения. Целью обучения чтению на корейском языке посредством данного учебного пособия выступает развитие умений чтения на корейском языке. Разработанный комплекс упражнений направлен на совершенствование умения вероятностного прогнозирования, логических умений и развитие эмоционального интеллекта, совершенствование лингвосоциокультурной и компенсаторной компетенций — компонентов иноязычной коммуникативной компетентности.

В учебном пособии технология обучения чтению традиционно включает три этапа.

1. Примеры упражнений и заданий предтекстового этапа:
 - 왜 개와 고양이 사이가 안 좋은지 같은 동화를 찾아 보십시오. («Найдите сказки, из которых можно узнать, почему кошки не дружат с собаками — например, белорусскую, китайскую народные сказки и др».)
 - 밑에 있는 의태어/의성어를 러시아말로 옮겨 보세요. («Переведите на русский язык онomatopoeias, найдите эквиваленты»).
2. Примеры упражнений и заданий текстового этапа:
 - 빈 칸을 지워 보세요. («Прочтите сказку, заполните пропуски».)
3. Примеры упражнений и заданий послетекстового этапа:
 - 표시를 완성해 보십시오. («Заполните таблицу; в правую колонку необходимо записать действия, совершенные одним из обозначенных героев».)
 - 이 글의 주제로 알맞은 것을 고르십시오. («Выберите утверждение, содержащее основную мысль».)
 - 이야기의 또 한 제목을 만들어 보십시오. («Подумайте, как еще можно назвать сказку. Объясните свой выбор».)



Рис. 1

Иллюстрация
к сказке «Братец
Месяц и сестрица
Солнце»



Рис. 2

Иллюстрация
к сказке
«Невеста-улитка»

- 상상하여 글을 쓰고 말해 보세요. («Представьте следующие ситуации, предложите решение проблемы».)
- 다음 글을 읽고 연결해 보세요. («Соедините указанные в левой колонке описания характера с подходящим, на ваш взгляд, знаком зодиака».)
- 옥황상제와 열 두 마리 동물의 대화를 만들어 보십시오. (역할: 옥황상제, 쥐, 소, 호랑이, 토끼, 용, 뱀, 말, 양, 원숭이, 닭, 개, 돼지). («Разыграйте диалоги между главными героями; в скобках указаны основные персонажи».)
- 전이야기/뒷이야기를 만들어 보세요. («Придумайте предысторию, продолжение сказки») [5].

В ходе данного исследования был проведен опрос среди 63 студентов бакалавриата РГПУ им. А. И. Герцена, изучающих корейский язык как первый иностранный. Анализ полученных результатов позволил выявить положительное отношение обучающихся к чтению сказок и на корейском, и на родном языке. Более 85 % респондентов связывают чтение сказок с детством и первой прочитанной книгой.

На вопрос «Есть ли возрастные ограничения по обучению корейскому языку на материале сказок?» 70 % респондентов дали отрицательный ответ, 30 % опрошенных отметили, что не рекомендовали бы использовать некоторые корейские сказки при обучении чтению учащихся общеобразовательных учреждений, так как, например, в сказках «Невеста-улитка» и «Сновидение анчоуса» содержатся сцены антиобщественных действий, хотя в противостоянии добра и зла неявно прослеживается победа добра над злом. В качестве основных сложностей, которые испытали студенты, 68 % респондентов указали на большое количество онomatopoeic слов; 24 % отметили наличие корейских фразеологизмов; 8 % – культурологические отличия по сравнению с русскими народными сказками, а из всего перечня заданий как самое сложное охарактеризовали перевод онomatopoeic слов и фразеологизмов синокорейского происхождения. Составление диалогов между персонажами сказки (главными и второстепенными героями) также отмечено студентами как требующее усилий и времени.

Как показали результаты опроса, студентам нравится читать сказки на корейском языке, так как, несмотря на небольшой объем, они позволяют глубже понять корейскую культуру, к тому же это «чтение ради удовольствия»: хочется как можно больше узнать о персонажах сказок, которые появляются в корейских сериалах. По этой же причине в качестве наиболее любимой (из приведенных в учебном пособии) студенты назвали сказку «Невеста-улитка», заглавный персонаж которой – 우렁이 각시/ – появляется в популярных корейских сериалах, основанных на мифах: «Легенда о девятихвостом лисе», «Легенда о девятихвостом лисе 1938». Учащиеся отметили, что наиболее схожими с корейскими считают такие русские сказки, как «Волшебное кольцо», «Заяц и черепаха», «Сказка о лягушонке», «Царевна-лягушка». Также студентам было предложено назвать сказки и легенды, которые им хотелось бы прочесть. Среди прочих были названы легенды о правителях и прародителях корейского народа. Чтение данных текстов требует соответствующего объема иероглифических и фоновых знаний, умения читать, так называемых «смешанных текстов»; вот почему ознакомление с подобными текстами можно предложить лишь на 3-м курсе обучения в педагогическом вузе.

Формирование у будущих учителей корейского языка опыта в отношении чтения корейских народных сказок критически важно, так как сказка, будучи памятником устного народного творчества носителей корейского языка, является одним из главных инструментов воспитания и формирования социального опыта личности, необходимого в будущей профессиональной деятельности.



Литература

1. **Аббасова Л. И.** Особенности сказки как средства воспитания и обучения детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68. – С. 4–7.
2. **Гальскова Н. Д., Гез Н. И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
3. **Гарин-Михайловский Н. Г.** Корейские сказки. – Москва: Просвещение-Союз, Просвещение, 2023. – 208 с.
4. **Ден А.** Хан Ган. Вегетарианка. Учебное пособие. Книга для чтения на корейском языке / Комментарии Анны Ден и Чо Чжи Сук. – Санкт-Петербург: КАРО, 2025. – 223 с.
5. **Ден А.** Корейские сказки, забавные и волшебные. Невеста Улитка. Пособие по чтению / Составление, комментарии и упражнения Анны Ден. – Санкт-Петербург: КАРО, 2022. – 128 с.
6. **Ден А.** Развитие русско-корейских отношений в области образования // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Политология. Религиоведение». – 2020. – № 34. – С. 106–111.
7. **Ден А., Геворкян А. В., Романова И. С.** Обучение иероглифике студентов педагогического вуза: опыт разработки учебного пособия по иероглифике корейского языка // Научное мнение. – Санкт-Петербург. – 2025. – № 4. – С. 108–114.
8. **Муриева М. В., Чайко Н. Н.** Лингводидактический и воспитательный аспекты текстов сказок в иноязычном обучении // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 10. – С. 26–32.
9. **Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка. – URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 24.11.2024).
10. **Померанцева Э. В.** Сказка // Краткая литературная энциклопедия / Гл. ред. А. А. Сурков. – М.: Советская энциклопедия, 1971. – Т. 6. – URL: <http://feb-web.ru/feb/skazki/encyclop/skl-880-.htm> (дата обращения: 19.12.2024).
11. **Твердохлебова И. П.** Полиmodalность как фактор оптимизации речевого взаимодействия в обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 7. – С. 2–4.
12. **Трубицина О. И., Кузнецова М. А.** Сказкологема как единица познания этно-фольклорного своеобразия сказок // The Emissia Offline Letters. – 2022. – № 4.
13. **Koushki A.** Engaging English Learners Through Literature, Fairy Tales, and Drama // International Journal of Applied Linguistics and English Literature. – 2019. – № 8. – P. 138–144.
14. 새로 나온 국어 사전 («Новый толковый словарь корейского языка») / 국어문학회 편. – 2003. – 2934 p.

Ден Анна, канд. пед. наук, заведующий кафедрой восточных языков и лингводидактики Института востоковедения Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.
E-mail: denanna2005den@yandex.ru



Сведения
об авторе

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ



Аннотация

В статье рассматривается введение страноведческого материала на занятиях по иностранному языку в техническом вузе для студентов специальности «Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии»; описывается его роль в повышении познавательной активности обучающихся, формировании речевых умений и навыков межкультурной коммуникации, а также способности быть в курсе новой научно-технической информации: как российской, так и зарубежной. Предлагается анализ технического текста, содержащего страноведческую информацию. Представлены различные способы предъявления страноведческого материала.



Abstract

THE USE OF REGIONAL STUDIES MATERIAL IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A TECHNICAL UNIVERSITY

The article discusses the introduction of regional studies material in foreign language classes at a technical university for students of the specialty 'Energy and resource-saving processes in chemical technology, petrochemistry and biotechnology.' The article describes its role in increasing the cognitive activity of students, the formation of speech skills and intercultural communication, as well as the ability to keep up to date with new scientific and technical information, both Russian and foreign. The analysis of a technical text containing regional information is proposed. Various ways of presenting regional scientific material are presented.



Ключевые слова

**страноведение, иностранный язык, культура,
мотивация**



Keywords

regional studies, foreign language, culture, motivation

Введение. Иностранный язык играет огромную роль в формировании личности и является важной необходимостью для специалиста, имеющего высшее образование. Согласно мнению Ю. С. Юрьевой, «ценность выпускника вуза на рынке труда в условиях активного развития международных контактов российских предприятий во многом определяется уровнем языковой подготовки специалиста. В этой связи "Иностранный язык" превращается в профильную дисциплину, стоящую в одном ряду с общетехническими и даже специальными» [11].

Обучение иностранному языку в техническом вузе имеет свои особенности. Студенты изучают иностранный язык, чтобы получить больше информации по специальности, поэтому на занятиях используются

тексты общетехнического, общенаучного характера, а также связанные с их будущей специальностью. Однако, наряду с этим преподавателям необходимо внедрять культурный компонент в образовательный процесс. Специалист, владеющий иностранным языком, сможет общаться с зарубежными коллегами своего профиля. Общение между представителями разных стран предполагает не только владение лексикой и грамматикой иностранного языка, но включает и знание культурного компонента значения слов и реалий чужой культуры [2, с. 12]. Знание культуры страны изучаемого языка придаст специалисту уверенности при общении с зарубежными коллегами.

В техническом вузе страноведение не является отдельной дисциплиной, поэтому на занятиях по иностранному языку вводятся его элементы, благодаря чему студенты знакомятся с природой, историей, экономикой, политическим устройством, культурой (в том числе традициями и обычаями, праздниками), известными деятелями в области науки и техники, культуры, искусства и спорта страны изучаемого языка. Все это позволяет сделать занятие более интересным, способствует расширению кругозора и заинтересованности студентов изучением иностранного языка.

Методы. Цель предлагаемой статьи – проанализировать значение и роль использования страноведческого материала при обучении иностранному языку в техническом вузе. В процессе работы были использованы методы теоретического анализа научной литературы, а также практического анализа технического текста, содержащего страноведческую информацию. В статье представлены способы введения страноведческого материала на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе.

Литературный обзор. По мнению А. Н. Щукина, страноведение – это «базисная для методики наука, предметом которой является совокупность сведений о стране изучаемого языка». Страноведческая информация «обеспечивает не только познавательные, но и коммуникативные потребности учащихся, способствуя формированию коммуникативной и социокультурной компетенции» [10, с. 35]. По словам С. Г. Тер-Минасовой, «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках... Преодоления языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективного общения между представителями разных культур, для этого нужно преодолеть барьер культурный» [9, с. 28]. Использование страноведческой информации повышает познавательную активность студентов, развивает их коммуникативные навыки и умения, а также способствует решению воспитательных задач. Актуальность введения страноведческого материала на занятиях по иностранному языку состоит в том, что основной задачей вуза является воспитание и образование высококультурного человека, способного участвовать в межкультурной коммуникации и совершенствоваться в профессиональной сфере. Каждый урок иностранного языка представляет собой практику межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает культуру стран(ы) изучаемого языка и способствует формированию у обучающихся коммуникативной компетенции. Согласно В. В. Ощепковой, «под коммуникативной компетенцией понимается способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка» [8].

Результаты и обсуждение. Иностранный язык как предмет позволяет знакомить студентов с культурой и бытом страны изучаемого языка и сочетать изучение

языковых явлений и знакомство с элементами страноведческого материала, тем самым способствуя формированию языковых навыков. Основным источником страноведческой информации является текст, который, кроме собственно страноведческих знаний, содержит новую лексику, грамматические явления и является материалом для пересказа.

Проведем анализ текста «*Air Pollution and Smog Are the Problems of Modern Cities*» из учебника «Английский язык для инженеров» [1]:

«The word smog comes from smoke and fog. Smog is a sort of fog with other substances mixed in... In the Middle Ages, people in cities such as London use soft coal to heat their homes. The smoke from these fires, combined with moisture in the air, produced dense layers of smog... Smog can make people ill... It also has a harmful effect on the environment... We must do everything possible to reduce man-made atmospheric pollutants and smog... Some atmospheric pollution is not visible. Lead compounds from leaded gasoline, carbon-monoxide, and other gases may pollute the air without being seen... Much of polluting substances are natural... Man adds to these pollutants by burning coal, gas, oil, and many other things... It is estimated that 200 million tons of man-made pollutants enter the air every year in the United States alone... Consider Los Angeles which is surrounded on three sides by mountains and on the fourth by the Pacific Ocean. When the wind blows out over the ocean, it sweeps away pollutants. But at other times, the air is stagnant. Smoke and other pollutants from industry and automobiles do not blow away. They build up into a thick, smelly, foggy layer and smog... Los Angeles has banned unrestricted burning trash. Laws were passed that required the addition of emission controls on automobiles».

Приведем перевод:

«Слово "смог" происходит от слов "дым" и "туман". Смог — это разновидность тумана с примесью других веществ... В средние века жители таких городов, как Лондон, для отопления своих домов использовали мягкий уголь. Дым от его сжигания в сочетании с влагой в воздухе образовывал плотные слои смога... От смога могут заболеть люди... Он также оказывает вредное воздействие на окружающую среду... Мы должны сделать все возможное, чтобы уменьшить количество антропогенных загрязнителей атмосферы и смога... Некоторые загрязнения атмосферы незаметны. Соединения свинца, содержащиеся в этилированном бензине, окиси углерода и других газах, могут незаметно загрязнять воздух... Большинство загрязняющих веществ являются природными... Человек увеличивает количество загрязняющих веществ, сжигая уголь, газ, нефть и многое другое... По оценкам, только в Соединенных Штатах в атмосферу ежегодно попадает 200 миллионов тонн антропогенных загрязняющих веществ... Рассмотрим Лос-Анджелес, который с трех сторон окружен горами, а с четвертой — Тихим океаном. Когда ветер дует над океаном, он уносит загрязняющие вещества. Но в другое время воздух застаивается. Дым и другие загрязняющие вещества от промышленности и автомобилей не уносятся ветром. Они образуют густой, зловонный слой тумана и смога... В Лос-Анджелесе запретили неограниченное сжигание мусора. Были приняты законы, которые требовали введения дополнительных мер по контролю за выбросами в атмосферу газов от автомобилей» (здесь и далее перевод наш).

Как мы видим, из текста можно узнать следующую страноведческую информацию:

- об экологической обстановке в стране изучаемого языка;
- о мерах, которые принимаются для решения экологических проблем.

Проанализировав текст, мы можем сравнить существующую в стране изучаемого языка экологическую ситуацию с тем, что происходит в нашей. Лексика, использованная в тексте, достаточно разнообразна и включает профессиональные термины, устойчивые выражения и словосочетания, а также географические названия: *smog* («смог»), *environment* («окружающая среда»), *pollutants* («загрязняющие вещества»), *lead compounds* («свинцовые соединения»), *carbon-monoxide* («окись углерода»), *harmful* («вредный»), *emission* («выброс»), *gases* («газы»), *Los Angeles* (Лос-Анджелес), *London* (Лондон), *the United States* (Соединенные Штаты), *the Pacific Ocean* (Тихий океан), *the Middle Ages* (Средние века), *to have an effect on* («оказывать влияние на»), *to come from* («происходить от»), *to build up into* («образовывать»).

Анализируя текст с точки зрения грамматики, можно встретить следующие грамматические структуры:

- употребление нулевого артикля в названиях стран и городов: *London*, *Los Angeles*;
- употребление определенного артикля перед географическими названиями: *the United States*, *the Pacific Ocean*;
- применение страдательного залога: *is surrounded* («окружен»), *were passed* («были приняты»);
- модальные глаголы: *can*, *must*, *may*;
- неопределенные местоимения: *some*, *everything*;
- причастие: *with other substances mixed in* («смешанный с другими веществами»); *combined with moisture* («соединенный с влагой»); *man-made pollutants* («загрязнители, созданные человеком»), *polluting substances* («загрязняющие вещества»), *unrestricted burning* («неограниченное сжигание»);
- герундий: *by burning coal* («при сжигании угля»), *without being seen* («будучи незаметными»);
- инфинитив: *to heat their homes* («чтобы отапливать дома»), *to reduce pollutants* («для сокращения загрязняющих веществ»);
- безличные предложения: *It is estimated* («По оценкам»);
- придаточные предложения: *When the wind blows out over the ocean...* («Когда ветер дует над океаном...»); *that 200 million tons...* («что 200 миллионов тонн...»); *that required the addition of emission controls* («которые требовали введения дополнительных мер по контролю за выбросами»); *Los Angeles which is surrounded...* («Лос-Анджелес, который окружен...»).

Анализ текста позволяет сделать вывод, что использование страноведческого материала способствует одновременному овладению иностранным языком и усвоению культурологических и профессиональных знаний по экологии. В экологическом образовании необходимо согласование программ технических дисциплин с дисциплинами экологического и гуманитарного профиля (экология, социология, психология и др.) с целью максимального использования и взаимного дополнения учебного материала [6, с. 81].

Образовательная ценность страноведения заключается в том, что знакомство с культурой страны изучаемого языка происходит в сравнении со знаниями о своей стране. Преподаватель может обратить внимание студентов на значимые различия между странами и культурами. «Родное» и «чужое» сближаются. Это сближение не расщепляет национальное сознание, не истощает национальных чувств, а, наоборот, позволяет лучше чувствовать «свое» за счет сравнения с «другим» [5, с. 24]. Например, знакомя обучающихся с текстом, содержащим информацию о культуре или технических достижениях другого

государства, им можно предложить составить подобный текст, описывающий сходные явления в своей стране.

Для поддержания интереса к изучению иностранного языка преподавателю необходимо применять на занятиях различные методы и средства. К таким средствам можно отнести аутентичные тексты, аудио- и видеоматериалы, фильмы, разнообразные презентации, газеты, проспекты. Важно использовать средства наглядности (карты, таблицы, схемы), которые облегчают понимание и запоминание информации. О необходимости и роли использования аудиовизуальных средств при изучении иностранного языка говорится в трудах И. А. Зимней [3]. Просмотр иностранных фильмов относится к одному из эффективных средств изучения языка и знакомства с культурой стран(ы) изучаемого языка. Просмотр фильмов позволяет услышать живую речь носителей языка, увидеть их мимику и жесты, способствует увеличению словарного запаса, улучшению произношения, восприятию иностранной речи на слух. Преподаватель выбирает фильм, соответствующий теме занятия, например: «Изобретатели и их изобретения», «Известные ученые», «Экологическое состояние окружающей среды родного края» и т.д. Во время просмотра преподаватель может остановить видео и объяснить сложные для понимания устойчивые выражения или сленг, а также добавить интересную страноведческую информацию. Просматривая киноленту, студенты выполняют задания, например: «Запишите, какие географические названия прозвучали в фильме, какие имена собственные вы услышали». Для лучшего понимания и выполнения заданий кинофильм не должен быть длинным. После просмотра преподаватель предлагает его обсудить, составить пересказ или кратко написать свое мнение о фильме, способствуя тем самым развитию устных и письменных речевых навыков.

Работа с текстом, содержащим страноведческую информацию, предполагает развитие у студентов навыка понимания общего смысла, поиска главной идеи, а также умений изложения. После знакомства с текстами об англоговорящих странах (Великобритания, Северная Ирландия, США, Австралия, Канада, Индия) можно предложить обучающимся заполнить таблицу с колонками: географическое положение, территория, население, климат, ландшафт, столица, главные города, промышленность, сельское хозяйство, политическая система, образование. Такое задание обычно дается на дом, чтобы у студентов была возможность использовать дополнительные источники, так как не всю информацию можно найти в текстах. При выборе материалов и методов обучения также важно учитывать тот факт, что культуроведческая составляющая образования — это не только знание о культурах и межкультурные умения, но и вхождение в культурную (повседневную, учебную, профессиональную) среду социума [4, с. 9].

Использование средств визуальной наглядности (карты, картинки, таблицы) способствует закреплению лексики и усвоению элементов культуры страны изучаемого языка. Кроме того, при этом развиваются логическое и аналитическое мышление и воображение. Наглядная информация позволяет быстрее запомнить материал и повышает интерес к обучению.

Существенным средством устной коммуникации является аудирование, так как изложение своих мыслей на иностранном языке связано с пониманием иноязычной речи на слух. Другими словами, аудирование подготавливает студентов к говорению на иностранном языке. Для того чтобы аудиотекст был интересным и понятным, он должен быть не слишком трудным и не слишком

легким, т.е. соответствовать уровню студентов. На занятии аудиотекст, содержащий страноведческую информацию, прослушивается два раза, так как повторное прослушивание способствует более точному пониманию его содержания. В качестве заданий можно предложить ответить на вопросы, пересказать смысл, составить план или аннотацию к прослушанному тексту.

Эффективным средством повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка и усвоению страноведческой информации служит игра. Во время игры обучающиеся расширяют страноведческие знания, развивают речевые умения, учатся общаться, преодолевая языковой барьер. Кроме того, игра развивает внимание, логику, навыки самостоятельной и групповой работы, а также помогает преподавателю снять усталость и напряжение у студентов. После изучения темы «Англоговорящие страны» можно предложить викторину «Своя игра». Вопросы делятся на определенные категории: например, города, знаменитости, история, наука и т.д. За ответ на каждый вопрос в зависимости от его сложности дается определенное количество баллов – от 100 и выше. Студенты делятся на две команды; каждая по очереди выбирает категорию и отвечает на предложенный вопрос. Например, обучающиеся выбрали категорию «Знаменитости за 100» и отвечают на вопрос «*Who was Charles Kats?*». Если команда не может дать правильный ответ, шанс получают их противники. Победитель определяется по количеству набранных баллов.

Источником ценной страноведческой информации служат песни на иностранном языке: на их основе отрабатываются лексика, фонетика, грамматика. Ценность аутентичной песни состоит в том, что она отражает культуру своего народа, образ жизни, традиции и позволяет лучше понять менталитет носителей языка. Прослушивание песни происходит в три этапа. На первом этапе – перед самим прослушиванием – преподаватель рассказывает о песне и ее исполнителе и объясняет задания, которые необходимо выполнить при прослушивании. Задания могут быть такими: угадать содержание песни по названию; отработать произношение новых слов. Далее следует прослушивание песни с одновременным выполнением заданий: составить словосочетания из предложенных в колонках А и В слов; определить грамматическую структуру предложения; выбрать правильный вариант ответа из предложенных; расставить куплеты по порядку. Некоторые задания могут потребовать повторного прослушивания. Затем происходит обсуждение. Студенты отвечают на вопросы; отмечают предложения, которые соответствуют и не соответствуют содержанию песни; записывают недостающие слова и составляют пересказ.

Современный урок невозможно представить без использования информационно-коммуникационных технологий. Самой распространенной их формой являются презентации, которые будут эффективны на любом этапе урока. А. В. Муромцева определяет цель любой презентации как влияние на поведение слушателей и побуждение их к действию, которые выгодны выступающему [7, с. 6]. Изучение иноязычной культуры позволяет студентам готовить презентации на различные страноведческие темы, например: «Участие молодежи в решении экологических проблем», «Вашингтон – столица США», «Крупнейшие города Канады», «Университеты Великобритании, России и США», «Охрана окружающей среды в России и Великобритании» и др. Презентация способствует проявлению индивидуальных способностей и творческого мастерства. Информационные технологии можно также использовать при тестировании изученного страноведческого материала. Тестирование будет более интересным, если в традиционный тест добавить интерактивные задания. В этих заданиях нет предложенных вариантов,

и студенты должны самостоятельно сформулировать ответ, глядя на картинку на экране или прослушивая фрагмент текста. Такие задания способствуют повышению мотивации, а также исключают возможность списывания.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что преподавание иностранного языка невозможно без опоры на культуру страны изучаемого языка. Использование страноведческого материала при обучении иностранному языку повышает интерес к предмету и играет большую роль в формировании речевой, социокультурной и коммуникативной компетенций. Исходя из изложенных нами результатов, можно сказать, что страноведение на занятиях по иностранному языку охватывает обучение языку, а также знакомство с культурой и достижениями страны изучаемого языка. Важен и тот факт, что студенты сравнивают иноязычную культуру с культурой своей страны. Введение страноведческого материала на занятиях по иностранному языку способствует формированию у обучающихся способности осуществлять межкультурный контакт на иностранном языке, стремления к самосовершенствованию в постоянно меняющемся многоязычном и поликультурном мире.



Литература

1. Английский язык для инженеров / Т. Ю. Синявская, О. И. Тынкова, Э. С. Улановская. – М.: Издательский центр «Академия», 2016. – 560 с.
2. Башкирова О. А. Роль иностранного языка в подготовке современного специалиста в техническом вузе // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: материалы V Международной научно-методической конференции. – Омск: ОАБИИ, 2019. – С. 11–13.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Колесников А. А. Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 2–11.
5. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностр. языки в школе. – 1985. – № 1.
6. Малькевич Н. Г., Васильченко Л. С. Экологическая безопасность в техносферном пространстве // Сборник материалов Третьей Международной научно-практической конференции преподавателей, молодых ученых и студентов. – Екатеринбург, 2020. – С. 79–83.
7. Муромцева А. В. Искусство презентации. Основные правила и практические рекомендации. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 112 с.
8. Ощепкова В. В. Страноведческий материал на уроке английского языка // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 77–83.
9. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
10. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебное пособие. – Москва: Филоматис, 2006. – 479 с.
11. Юрьева Ю. С. Языковая профильная подготовка в условиях непрерывного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 151–164.

Башкирова Ольга Александровна, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Омского государственного технического университета.
E-mail: olga_bashkir@mail.ru



Сведения об авторе

ИТОГИ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ 2025



Аннотация

Настоящая статья подводит итоги заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку 2025. В рамках исследования рассмотрены ключевые особенности проведения олимпиады, структура конкурсных заданий, методические подходы к оцениванию, а также количественный и качественный состав участников. Особое внимание уделено аналитике результатов по каждому этапу: *Listening & Reading*, *Use of English*, *Writing* и *Speaking*. Представлены статистические данные, выявлены типичные трудности и успешные стратегии участников. Показано, что олимпиада служит не только средством отбора одаренных школьников, но и зеркалом системы преподавания английского языка в России. По сравнению с предыдущими годами наблюдается повышение академической зрелости участников и устойчивый рост языковых компетенций. В работе подчеркивается значимость олимпиадного движения как механизма модернизации лингвистического образования и социального лифта для талантливой молодежи.



Abstract

ALL-RUSSIAN OLYMPIAD IN ENGLISH 2025: FINAL STAGE RESULTS

This article summarizes the results of the final stage of the 2025 All-Russian Olympiad in English. The study analyzes key features of the event, the structure and contents of competition tasks, evaluation methodology, and the demographic and academic profile of the participants. The special focus is on the four major components of the Olympiad – *Listening & Reading*, *Use of English*, *Writing*, and *Speaking*. Statistical data are presented, along with typical challenges and success strategies observed among the participants. The Olympiad is viewed not only as a talent identification tool but also as a mirror reflecting the current state of English language teaching in Russia. The article highlights noticeable improvement in students' communicative competence, while also addressing difficulties in grammar-vocabulary tasks and genre-specific writing issues. Compared to the previous years, the participants demonstrated increased academic maturity and a consistent rise in linguistic competence. The article concludes by affirming the Olympiad's role as both a mechanism for modernizing language education and a social elevator for gifted youth.



Ключевые слова

Всероссийская олимпиада школьников, английский язык, языковая компетенция, коммуникативные навыки, олимпиадное движение, диагностика образования, академическая зрелость



Keywords

All-Russian Olympiad, the English language, language competence, communicative skills, Olympiad movement, educational diagnostics, teaching methodology, academic maturity

Проведение Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку ежегодно становится важнейшим индикатором уровня лингвистической подготовки школьников. Заключительный этап ВсОШ по английскому языку в 2025 году стал юбилейным: олимпиадное движение в том виде, в котором оно существует сегодня, берет свое начало в 2005 году. Все эти годы Всероссийская олимпиада школьников по английскому языку остается одной из ключевых площадок для выявления одаренных учеников и оценки эффективности школьного преподавания иностранных языков. С другой стороны, подготовка к подобному виду конкурсов как нельзя лучше стимулирует мотивацию школьников к самостоятельному совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции [7]. Олимпиада не только выявляет сильнейших, но и служит ориентиром для педагогического сообщества, демонстрируя текущие тенденции и проблемные зоны в обучении английскому языку [4]. Особое внимание уделяется не только результатам участников, но и методологии построения заданий, прозрачности процедуры оценивания и справедливости апелляционного процесса.

Заключительный этап 2025 года прошел с 23 по 30 апреля в Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы в столице России, объединяя лучшие умы из всех регионов нашей страны. В условиях жесткой конкуренции участники продемонстрировали не только высокий уровень языковой подготовки, но и важнейшие навыки XXI века: критическое мышление, стрессоустойчивость, умение работать с большим объемом информации.

Всего в заключительном этапе 2025 года участвовало 375 школьников. Состав участников финального этапа четко отражает специфику олимпиадного движения: основной костяк – это старшеклассники, обладающие уже достаточно зрелым мышлением и широким кругозором, что логично, учитывая уровень сложности заданий и академическую зрелость, необходимую для их выполнения. Возрастной разброс позволяет также наблюдать за динамикой роста языковой подготовки в зависимости от школьного возраста. Особенно показательно участие 205 одиннадцатиклассников, для которых олимпиада может стать трамплином к поступлению в ведущие вузы страны. Однако участие школьников средних классов (6–9 классы) и десятиклассников также заслуживает внимания: это говорит о широкой географии талантов, демонстрирующих раннее проявление языковой одаренности, и о том, что система отбора работает вглубь, а не только вширь. Помимо вышеупомянутых 205 участников из 11 классов, в заключительном этапе приняли участие: из 6 класса – один человек (участница из Московской области); из 8 класса – 6 человек (Москва, Московская, Орловская, Мурманская области, Республика Татарстан); из 9 класса – 47 человек; из 10 класса – 116 человек.

Что же представляет собой заключительный этап ВсОШ по английскому языку? По сформировавшейся годами традиции заключительный этап включает в себя два тура, проводящиеся в разные дни: письменный и устный. И нынешний, юбилейный год не стал исключением. Первый тур олимпиады включал задания по аудированию и чтению – *Listening & Reading*, а также блок *Use of English*. Эти компоненты проверяли способность участников не только воспринимать информацию на слух и из текста, но и грамотно оперировать лексикой и грамматикой. Также в первый тур входил конкурс *Writing*.

Конкурс *Listening & Reading* показал хорошие результаты: участники уверенно извлекали информацию, делали выводы, интерпретировали подтексты. Этот конкурс традиционно считается достаточно сбалансированным по уровню сложности. Высокие средние баллы (31,1 из 40) показывают, что участники

уверенно справляются с извлечением информации из звучащего и письменного текста. Тем не менее отдельные задания, задания с высокой степенью обобщения, логическими ловушками или редкой лексикой, требующие тонкой интерпретации или логического анализа, по-прежнему вызывают затруднения. Так, самым сложным в этом конкурсе оказалось задание на словообразование (№29): с ним успешно справились 73 участника из 375, или 19,5 %. В задании требовалось от существительного *heave* («бросок») образовать новое существительное *upheavals* («перемены», «испытания») и поставить его в нужное место в тексте. Следует отметить, что и в прошлом году самым сложным в данном конкурсе было задание на словообразование.

Второй конкурс заключительного этапа ВсОШ – *Use of English* – стал самым сложным из всех конкурсов олимпиады. Средний балл за него – 14,3 из 40. Данный конкурс потребовал умения работать с контекстом, быстро переключаться между структурами и улавливать языковые закономерности; тонкого понимания морфологии, синтаксиса и семантики английского языка; а также владения социокультурной компетенцией [4]. Традиционно данный раздел является одним из наиболее сложных из всех блоков заданий, включенных в конкурсные испытания подобного рода [6].

В 2025 году для многих участников этот блок стал камнем преткновения. Уровень сложности отдельных заданий оказался вполне сопоставим с вузовскими требованиями, что, с одной стороны, обоснованно в финале олимпиады, а с другой – требует адаптации формата на этапах отбора и усиления подготовки в школах с целью знакомства и отработки разнообразных заданий рассматриваемого аспекта [2].

Данный конкурс включал четыре блока заданий, направленных на выявление лексических, грамматических, лингвострановедческих знаний, а также на языковую догадку и логическое мышление. Непривычно низкий балл по данному конкурсу, возможно, был связан с тем, что участникам впервые были предложены не совсем типичные задания, которые потребовали от них чуть больше усилий и времени на решение. Так, наряду с привычными заданиями на выявление лексической компетенции участникам заключительного этапа было необходимо разгадать ребусы, содержащие в себе устойчивые и идиоматические выражения, а также аббревиатуры. Наибольшие затруднения в данном конкурсе вызвали задания №27 (успешно справились 23 участника из 375, или 6,1 %) и №28 (успешно справились 25 участников из 375, или 6,7 %). Оба задания предполагали расшифровку аббревиатур. В задании 27 нужно было расшифровать аббревиатуру *CTA (Call To Action)*, а в задании 28 – *NBD (No Big Deal)*.

Конкурс *Writing* остается одной из самых показательных форм выражения владения языком [5]. Несмотря на высокие средние баллы (18,06 из 20), распространенными остаются проблемы с согласованием времен, построением сложных предложений и пунктуацией. Тем не менее многие работы отличались оригинальностью мысли и уверенным владением стилем письма. В этом году участникам был предложен жанр личного письма. По условиям задания автор оказывается в будущем, управляемом искусственным интеллектом, и пишет письмом своим друзьям в настоящее, описывая свои впечатления. Письмо должно было содержать каламбур, смысл которого искусственный интеллект не смог понять. Именно каламбур оказался самым сложным аспектом задания. Некоторые участники не смогли придумать каламбур, а другим не удалось описать ситуацию, в которой искусственный интеллект не смог бы его понять.

Часто балл по критерию «Решение коммуникативной задачи» снижался из-за стилистических ошибок: участники использовали официальную лексику, нехарактерную для письма друзьям. Также часто нарушались жанровые характеристики письма: участники забывали написать завершающую фразу и добавить подпись или использовали заголовки, характерные не для письма, а для жанра рассказа.

К типичным ошибкам по критерию «Организация текста» можно отнести следующие: написание приветствия (обращения) или завершающей фразы (а также подписи) не на отдельной строке; несбалансированность текста по объему, резкое завершение; превышение объема, в связи с чем в текст не вошли заключительная фраза и подпись; неверное употребление средств связи.

В отношении критерия «Лексика» часто встречались ошибки, связанные с нарушением лексической сочетаемости слов.

По критерию «Грамматика» следует выделить ошибки в написании слов, приводящие к использованию другой грамматической категории (например, *advise* – *advice*), а также ошибки в использовании времен, артиклей и условного наклонения.

По критерию «Орфография и пунктуация» самыми частотными ошибками были связанные с оформлением прямой речи.

Второй тур олимпиады состоял из одного конкурса – *Speaking*. Участники, как обычно, показали высокие результаты, и это свидетельствует о том, что коммуникативные навыки, включая беглость речи, структурированность высказывания и умение аргументировать свою точку зрения, успешно развиваются при обучении в школе. Эксперты отмечают рост качества спонтанной речи по сравнению с предыдущими годами. Средний балл за данный конкурс составил 19,23 из 20.

В этом году данный конкурс был посвящен автомобилям будущего. Участники выступали в парах. Первый должен был озвучить трехминутный ролик, посвященный одному типу автомобилей. После этого второй участник должен был задать два вопроса, связанные с презентацией ролика первым участником. Тот должен был ответить на эти вопросы. Затем они менялись ролями, и второй участник озвучивал свой ролик и отвечал на вопросы первого.

К типичным ошибкам, допущенным в рамках данного конкурса, отнесем следующие: нарушение синхронизации речи участника с видеорядом; не все представляли свое выступление в виде сообщения гигабайта об автомобилях на мотшоу; некоторые выступающие не давали обоснованного заключения, почему стоит посещать автомотошоу; многие вместо специальных вопросов, как требовалось в условии, задавали общие, часто делали ошибки в отношении порядка слов; часто конкурсанты допускали фонетические ошибки в ключевых словах (*vehicle, engine, automobile, gasoline*).

Интересным трендом этого года было то, что ряд участников во время презентации ролика партнером просили предоставить им факт-файл выступающего. Хочется отметить, что это противоречит самой сути задания

по говорению, которое проверяет умение общаться и воспринимать информацию на слух. В реальной ситуации общения невозможно представить посетителя мотошоу, читающего письменный текст выступления гида и затем задающего ему вопросы не по устному рассказу, а по письменному тексту выступления. Это абсурдная ситуация, которую невозможно представить в ситуации живого общения.

Система апелляций — важнейший элемент любой серьезной олимпиады. В 2025 году было подано 65 апелляций, и почти две трети из них завершились повышением баллов (41 апелляция завершилась повышением баллов и 5 — понижением). Это говорит о высокой степени внимания участников к деталям оценивания и об открытости комиссии к конструктивному диалогу. Хочется подчеркнуть, что большинство апелляций носили технический характер (39 из 65), однако были и случаи пересмотра субъективных оценок. Это подчеркивает важность квалифицированной работы жюри и прозрачность критериев оценивания. Все обращения были рассмотрены в установленные сроки, без технических или регламентных сбоев, что подтверждает высокую организационную культуру мероприятия.

Призерами и победителями заключительного этапа ВсОШ по английскому языку стали 173 участника, что составляет 45,9 % от их общего числа. Такая высокая концентрация успешных результатов свидетельствует о действенности системы подготовки и серьезности конкурсной мотивации у школьников. Победителями стали 29 человек — те, кто смог максимально раскрыть свои способности в условиях жесткой интеллектуальной конкуренции, продемонстрировав не только знания, но и креативность, стратегию, уверенность в себе и гибкость мышления.

Подводя итоги проведенного интеллектуального состязания, можно сделать вывод, что заключительный этап олимпиады по английскому языку 2025 стал не только соревнованием самых умных и одаренных школьников нашей необъятной страны, но и праздником языка, мышления и таланта. Его итоги позволяют не только наградить лучших, но и наметить векторы развития языкового образования в стране.

Олимпиада 2025 года продемонстрировала устойчивое развитие языковой компетенции школьников России. Несмотря на объективные сложности отдельных туров, большинство участников показали уверенное владение английским языком на высоком уровне. Отдельного внимания заслуживает блок *Use of English* — как наиболее сложный и требующий совершенствования в плане методической подготовки [8]. Организаторы и методисты получили ценную обратную связь, которую целесообразно использовать для модернизации содержания и структуры заданий на будущих этапах. Отсутствие нарушений и эффективное взаимодействие всех комиссий подтверждают высокий профессиональный уровень организации олимпиады. Самым успешным на заключительном этапе стал конкурс *Speaking* — этот блок показал зрелость, беглость и стилистическую вариативность речи большинства участников [1].

Заключительный этап ВсОШ по английскому языку подтвердил рост уровня языковой подготовки российских школьников, еще раз доказав, что олимпиада — это не только конкурс, но и диагностика будущего. Несомненно, 2025 год показал, что у этого будущего внушительный словарный запас, уверенная речевая подача и академическая гибкость мышления.



Литература

1. -Итоги Всероссийской олимпиады школьников в 2024/25 учебном году: Статистический сборник. – URL: https://vserosolimp.edsoo.ru/olimp_region (дата обращения: 03.07.2025).
2. Кирдяева О. И., Симонян Т. А. Задания по английскому языку // Иностр. языки в школе. – 2016. – № 1. – С. 72–79.
3. Курасовская Ю. Б. Особенности конкурса Use of English в структуре Всероссийской олимпиады школьников // Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве. Многоязычное образование в современном мире: опыт и перспективы: Сборник научных трудов. Материалы III Международной научно-практической конференции, Москва, 20–21 декабря 2024 года. – Москва: ООО «Издательский дом КДУ», 2025. – С. 67–70.
4. Курасовская Ю. Б. Эволюция заданий на социокультурную компетенцию Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку // Сборник материалов XXVI Международной конференции Россия и Запад: диалог культур [сборник статей]. – М.: Центр по изучению взаимодействия культур, 2024. – Т. 5. – С. 222–234.
5. Прохорова С. Б. Методика обучения написанию рассказа (повествования) в 10–11 классах общеобразовательной школы (на примере английского языка) // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 2. – С. 18–24.
6. Симонян Т. А., Титова О. А. Готовимся к олимпиаде по английскому языку: задания раздела «Use of English» // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 6. – С. 68–74.
7. Симонян Т. А., Борисова А. Ю. Задания на проверку социокультурной компетенции в рамках олимпиады по английскому языку // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 2. – С. 68–73.
8. Симонян Т. А., Борисова А. Ю., Курасовская Ю. Б. Country Studies through Cross-words and Other Riddles. Пособие по подготовке к олимпиаде по английскому языку. Страноведение. – М.: МЦНМО, 2025. – 256 с.
9. Kurasovskaya Yu. B., Simonyan T. A., Titova O. A. Key to success: Сборник тренировочных упражнений для подготовки к всероссийской олимпиаде по английскому языку. – Москва: Московский центр непрерывного математического образования, 2018. – 104 с.



Сведения об авторах

Курасовская Юлия Борисовна, канд. филол. наук, доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова, председатель Центральной предметно-методической комиссии по английскому языку Всероссийской олимпиады школьников.

E-mail: jbkurasovskaya@mail.ru

Симонян Татьяна Арменовна, канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ, заместитель председателя Центральной предметно-методической комиссии по английскому языку Всероссийской олимпиады школьников.

E-mail: simtata@mail.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНГЛОЯЗЫЧНОГО МЕМА В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ «ВКОНТАКТЕ» И «ТЕЛЕГРАМ»



Аннотация

Статья посвящена исследованию англоязычных интернет-мемов, функционирующих в русскоязычной цифровой среде. На основе анализа 50 креолизованных мемов, отобранных из открытых источников в социальных сетях «ВКонтакте» и «Телеграм», были выявлены их ключевые лингвистические характеристики. Установлено, что мемы обладают высоким дидактическим потенциалом и могут использоваться в преподавании иностранных языков. Кроме того, авторы рассматривают способы их применения в образовательном процессе.



Abstract

THE LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF AN ENGLISH-LANGUAGE MEME ON VKONTAKTE AND TELEGRAM SOCIAL NETWORKS

The article focuses on the study of English-language internet memes functioning within the Russian-language digital environment. Based on the analysis of 50 creolized memes selected from open sources on VKontakte and Telegram, their key linguistic features have been identified. It has been established that memes possess high didactic potential and can be effectively used in foreign language teaching. The authors also examine the ways of incorporating memes into the educational process.



Ключевые слова

**интернет-дискурс, социальные сети, интернет-мем,
лингвокреативность, языковые средства юмора**



Keywords

**Internet discourse, social networks, Internet meme,
linguistic creativity, linguistic means of humor**

Современная эпоха цифровых технологий кардинально трансформировала способы человеческого общения, породив новые формы коммуникативного взаимодействия, среди которых особое место занимают интернет-мемы. Согласно онлайн-версии *Oxford English Dictionary*, мем представляет собой «изображение, видео, текст и т.д., как правило, юмористического характера, которое копируется и быстро распространяется пользователями Интернета, часто с незначительными вариациями» [20].

Однако само понятие «мем» возникло задолго до появления Интернета. Термин был впервые использован британским эволюционным биологом Ричардом Докинзом в книге «Эгоистичный ген» (1976) и являлся сокращением от древнегреческого слова «мимема», означающего «подобие». Понятие было предложено для объяснения процессов, с помощью которых идеи и культурные явления распространяются и эволюционируют подобно тому, как это

происходит в живой природе. Р. Докинз описывал мемы как единицы культурной информации, которые передаются от человека к человеку через «имитацию». Данные единицы могут включать в себя разнообразные явления: «примерами мемов служат мелодии, идеи, модные словечки и выражения, способы варки похлебки или сооружения арок» [3, с. 174].

В рамках лингвистики мем можно рассматривать как коммуникативную единицу. В основе мема лежит принцип знаковости: он является носителем значения, функционирующим в определенной культурной среде. Как и знак в семиотике, мем подразумевает связь между означающим и означаемым. Согласно И. В. Фомину, «мемом мы называем знак в тот момент, когда рассматриваем его с точки зрения включенности в процессы культурной эволюции» [13, с. 217]. Таким образом, «всякий мем является знаком, но не всякий знак является мемом» [там же]. Данная концептуализация мема как особого типа знака открывает перспективы для дальнейшего исследования его лингвистических характеристик в контексте современной цифровой коммуникации.

Будучи неотъемлемой частью интернет-дискурса, мемы демонстрируют его важнейшие характеристики, выделенные Е. Н. Галичкиной: электронный канал передачи сигнала (интернет-мемы распространяются исключительно через цифровые платформы), виртуальность и дистантность взаимодействия (мемы обеспечивают синхронное участие в цифровой культуре пользователей независимо от их местоположения), высокую степень проницаемости (вирусное распространение), креолизованность текстов (сочетание вербальных и визуальных компонентов) и статусное равноправие участников (любой пользователь может создавать и модифицировать мемы) [2, с. 15].

Однако мемы существуют не только в виде креолизованных текстов. Исследователи предлагают разнообразные подходы к их классификации, при этом единая типология не выработана. Согласно Ю. В. Щуриной, можно выделить «текстовые мемы, мемы-изображения, медиамемы, GIF-анимации и креолизованные мемы» [15, с. 87].

В рамках данного исследования основное внимание сосредоточено именно на креолизованных мемах, поскольку они представляют наиболее частотный тип в современной интернет-коммуникации и обладают наибольшим лингвистическим потенциалом для анализа взаимодействия вербальных и визуальных компонентов [7, с. 547].

В рамках данного исследования были проанализированы 50 англоязычных интернет-мемов, отобранных из открытых источников в социальных сетях «ВКонтакте» и «Телеграм». В ходе анализа были выявлены ключевые лингвистические особенности, характерные для англоязычных мемов, функционирующих в русскоязычной цифровой среде.

С прагматической точки зрения представляет интерес анализ интенций интернет-мемов, которые могут быть разнообразны: развлечение, ироничное осмысление событий, поддержание групповой идентичности, самопрезентация. Мемы также нередко используются в рекламных целях.

Вирусность мемов обеспечивается рядом характеристик, среди которых особое место занимают интертекстуальность, имплицитность и самореферентность.

Интертекстуальность в мемах реализуется через аллюзии к различным культурным феноменам: музыкальным произведениям, кинематографу, литературе, историческим событиям. Как справедливо отмечает С. В. Канашина, «прецедентность мемов можно рассматривать как базовую категорию, лежащую в основе семантики мемов» [6, с. 79].

Примером может служить мем с изображением Рика Эстли в стиле предвыборного агитационного плаката, где вместо политических лозунгов используются строки из песни *Never gonna give you up* (1987). Данный мем опирается на феномен рик-роллинга, создавая контраст между визуальным наполнением (политическая агитация) и вербальным содержанием (наивные обещания из поп-песни), что обеспечивает комический эффект (см. рис. 1).

Имплицитность мемов предполагает наличие скрытых смыслов, требующих от адресата активной интерпретации. Следовательно, в мемах «возрастает роль инференции, потому что чем более минималистична структура, тем больше когнитивных усилий прикладывает реципиент для декодирования информации» [8, с. 78].

Самореферентные мемы, или метамемы, представляют собой обращение к самому жанру мема, обыгрывание его типичных структурных элементов. Подобные мемы высмеивают собственную шаблонность, создавая комический эффект за счет разрушения ожиданий адресата относительно содержания текста.

Важным семантическим механизмом создания юмора в мемах являются каламбуры, чаще всего основанные на полисемии или омонимии. Каламбуры демонстрируют устойчивую популярность как универсальная форма языковой игры, активирующая одновременную интерпретацию нескольких смыслов.

Особенности функционирования интернет-мемов позволяют рассматривать их как форму **лингвистической креативности**, проявляющейся на различных уровнях — от семантики и прагматики до лексико-грамматической организации. Интернет-дискурс не только допускает, но и поощряет языковые отклонения от нормы, что делает его благодатной почвой для экспериментов с языком [5, с. 76].

Как отмечает А. А. Ушаков, «интернет-общение привело к нейтрализации самой глубокой оппозиции типов речи — устной и письменной — и создало новый особый тип речи — речь интернет-дискурса» [11, с. 170]. Действительно, в интернет-коммуникации наблюдается стремление пользователей приблизить письменную речь к устной.

Данную мысль разделяют и развивают другие исследователи: «Диалогичность сети Интернет закономерно тяготеет к разговорным жанрам смехового общения» [9]. Таким образом, коммуникация в сети носит интерактивный, непринужденный и в то же время игровой характер.

Сниженная лексика составляет основу большинства мемов, что объясняется природой самого жанра, ориентированного на быстрое восприятие, эмоциональное вовлечение и стремление к эффекту узнавания. Авторы мемов

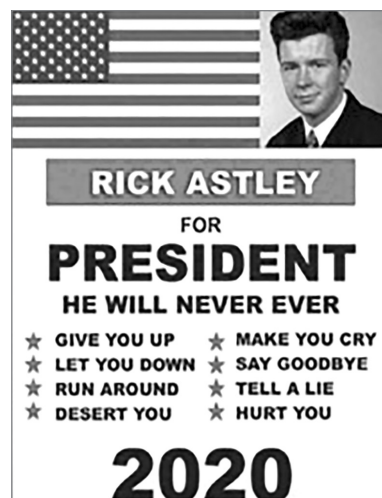


Рис. 1

Пример мема с отсылкой к песне *Never gonna give you up*



Рис. 2

Пример использования сленга в интернет-меме

целенаправленно используют просторечные выражения, сленг, эрративы, обсценизмы, чтобы добиться экспрессивности и комичности.

Обратимся к **сленговым единицам**, играющим важную роль в формировании облика интернет-мемов.

На рисунке 2 представлено сочетание выражений *born to dilly-dally*, *forced to lock in* (см. рис. 2). Важно отметить, что в интернет-мемах нередко используются сленговые единицы, происхождение которых уходит корнями в прошлое, а современное употребление часто не отражает их первоначального значения — или, напротив, демонстрирует устойчивость формы и значения, сохранившихся сквозь века. Так, глагол *to dilly-dally*, согласно данным *Online Etymology Dictionary*, восходит к середине XVIII века и представляет собой результат редупликации глагола *dally* со значением «медлить, тянуть время, заниматься пустяками» [18].

В *Cambridge Dictionary* эта единица отмечена как *old-fashioned, informal*, что подчеркивает ее устаревший, но разговорный характер [17]. Несмотря на архаичность, подобные формы активно реинтегрируются в интернет-дискурс, часто в ироническом контексте. Вторая единица — *to lock in*, — напротив, представляет собой пример семантического сдвига. Первоначальное значение связано с техническим и военным контекстом, где оно обозначало фиксацию на цели: *«to be locked in on a target»*. Впоследствии данное значение было адаптировано в сетевой культуре и распространилось через геймерские платформы, приобретая новый оттенок: «сосредоточиться», «максимально сконцентрироваться на действии».

Отдельную группу сленговых единиц, активно функционирующих в интернет-мемах, составляют **аббревиатуры**. Среди наиболее часто используемых аббревиатур в социальных сетях и интернет-мемах можно отметить: *aka* (*also known as*); *lol* (*laughing out loud*); *u* (*you*); *yolo* (*you only live once*); *idk* (*i don't know*); *brb* (*be right back*); *omg* (*oh my god*); *gf* (*girlfriend*); *bf* (*boyfriend*); *ty* (*thank you*); *tyl* (*talk to you later*); *tfw* (*that feeling when*); *thx* (*thanks*); *ikr* (*i know, right*).

Учитывая разнообразие тематик, которые охватывают интернет-мемы, можно отметить, что они часто становятся площадкой для распространения как общеупотребительных, так и профессиональных **неологизмов**. Особенно примечательным является тот факт, что меммы отражают особенности речи разнообразных социальных и профессиональных групп, так как одной из интенций создания меммов является именно поддержание групповой идентичности [16].

Устойчивые выражения, функционирующие в англоязычных интернет-мемах, представляют собой особый тип речевых конструкций, близких по своей природе к фразеологической единице. Так, например, такие выражения, как *«very demure, very mindful»*, *«shut up and take my money!»*, вышли за пределы конкретного визуального шаблона и стали использоваться в коммуникации как самостоятельные реплики, утратив привязку к конкретному изображению. Действительно, отдельные фразы приобретают статус своеобразных фразеологизмов цифровой эпохи — их узнаваемость позволяет им функционировать как выражения, обладающие устойчивым значением и стилистической маркированностью.

Интернет-мем как жанр стремится к экономии языковых средств, что обусловлено спецификой цифровой среды: «ограниченность времени, которым располагает пользователь для ознакомления со страницей, низкая скорость чтения электронного текста по сравнению с бумажным (в среднем на 25 %), специфика чтения с экрана — просмотрное (*scanning*) и избирательное (*skimming*) чтение» [4, с. 144]. Это определяет синтаксические особенности мемов: преобладание синтаксической редукции (эллипсис, нулевая связка) как формы экономии языковых средств, а также синтаксического параллелизма и грамматических девиаций как способа привлечения внимания в условиях информационной перегрузки.

Наиболее частым случаем использования эллипсиса в англоязычных интернет-мемах является высказывание, начинающееся с личного местоимения, за которым следует причастие настоящего времени. Типичной является структура «*me + V-ing*», как в примере на рисунке 3: «*Me picking my future career*» и «*Me picking a new jacket for autumn*». В данном случае пропущено формальное подлежащее (*that is*), в результате чего синтаксическая конструкция становится редуцированной, но сохраняет семантическую завершенность благодаря визуальному сопровождению (см. рис. 3).



Рис. 3

Пример
эллипсиса в меме

Такая форма эллипсиса помогает говорящему выразить себя как участника описываемой ситуации, делая высказывание более личным, сокращая коммуникативную дистанцию и усиливая иронию. Подобные конструкции активно варьируются: «*me when...*», «*me after...*», «*us if...*» и т.д. Кроме того, в данном примере задействуется синтаксический параллелизм, который создает простой и понятный шаблон, что повышает шансы на вирусность мема.

Дополнительный выразительный потенциал мемов формируется за счет **грамматических девиаций** — преднамеренных отклонений от нормы, впервые описанных Джеффри Личем в работе *A Linguistic Guide to English Poetry* [19, pp. 42–52]. В интернет-мемах грамматическая девиация, как правило, является намеренной и выполняет конкретную стилистическую или прагматическую функцию. К числу подобных отклонений относятся прежде всего синтаксическая редукция и нарушение согласования.

Ненамеренные грамматические девиации менее распространены. К типичным примерам относятся смещение форм *its/it's*, *your/you're*, *their/there* — частые ошибки, обусловленные сходством звучания и написания, особенно при быстром наборе текста. Понять, намеренная ли это девиация в мемах или нет, бывает сложно, но рассмотренные выше примеры представляют собой наиболее частые опечатки пользователей сети. Поскольку подобные ошибки не создают никакого комического эффекта, будем считать их ненамеренными.

Представим распределение грамматических девиаций в единицах исследования. На рисунке 4 показано процентное соотношение различных типов грамматических девиаций, обнаруженных в материале исследования (см. рис. 4).

Рис. 4

Грамматические
девиации
в интернет-мемах



смотря сколько details



Рис. 5

Пример мема,
иллюстрирующего
феномен
переключения кодов

Функционирование англоязычных мемов в русскоязычном цифровом пространстве сопровождается рядом лингвистических стратегий. Одним из ключевых механизмов является **переключение кодов** (ПК), что также отражено на диаграмме. В лингвистике под ПК понимается кратковременная деактивация одной языковой системы и активация другой [1, с. 64]. В интернет-мемах ПК часто проявляется в виде непереведенных шаблонных фраз. Так, в популярном шаблоне «*born to X, forced to Y*» лексемы X и Y могут быть русскоязычными, формируя ПК.

В рамках культуры интернет-мемов особо примечательным примером является, пожалуй, один из самых узнаваемых и устойчивых мемов, напрямую связанный с билингвизмом и явлением

переключения кодов. Речь идет о видеоролике с участием Зои Вексельштейн, владелицы бутика в Торонто, эмигрантки из постсоветского пространства, длительное время проживающей в Канаде. Мем основан на фрагменте интервью, записанного в 2007 году, в котором Зоя активно и экспрессивно смешивает английский и русский языки, используя такие фразы, как: «смотря какой *fabric*», «смотря сколько *details*», «очень-очень *affordable*». Данные реплики приобрели статус крылатых выражений и стали культурными маркерами, олицетворяющими феномен *Runglish*. Интернет-сообщество до сих пор обращается к данному образу, регулярно создавая новые мемы [14].

В интернет-коммуникации наблюдается устойчивая тенденция заимствования сленговых единиц из английского языка. Благодаря технической доступности и доминированию англоязычного контента, такие заимствования легко проникают в повседневную речь, а также становятся неотъемлемой частью интернет-мемов. Учитывая, что основную аудиторию мемов составляет молодежь, сленговые единицы встречаются особенно часто. Многие из них попадают в русский язык в форме **транслитерации**, адаптируясь как фонетически, так и грамматически. Приведем самые яркие примеры:

- *POV (point of view)* → ПОВ.
- *Cringe* → кринж.
- *Based* → база.
- *Vibe* → вайб.
- *Red/Green flag* → рэд/грин флаг.

Адаптация данных единиц осуществляется как фонетически, так и морфологически. Так, например, английское *based* (прилагательное) в русском языке закрепляется как «**база**» (существительное).

Таким образом, англоязычные интернет-мемы успешно функционируют в русскоязычной цифровой среде за счет **переключения кодов** и **транслитерации сленговых единиц**, демонстрируя динамичную адаптацию к лингвокультурному пространству и подтверждая глобализованный характер интернет-коммуникации.

Проведенное исследование выявило богатый лингвистический потенциал англоязычных мемов, который реализуется на нескольких уровнях языковой организации. Разнообразие языковых средств, используемых в мемах, делает их особенно ценными в контексте преподавания иностранных языков. Как отмечают исследователи, «преподаватели находятся в постоянном поиске способов, приемов и технологий превращения процесса рутинной экзаменационной подготовки в увлекательное и познавательное приключение» [12, с. 70].

Мемы могут стать именно таким лингводидактическим инструментом, который не только мотивирует студентов, но и обеспечивает эффективное усвоение языкового материала через визуально-текстовое наполнение.

Визуализация лексических единиц. Мемы могут служить эффективным средством введения и закрепления новой лексики, особенно современного сленга и разговорных выражений. Визуальный компонент мема создает ментальную связь между изображением и словом, что способствует лучшему запоминанию.

Обучение через интертекстуальность и культурные отсылки. Мемы часто содержат отсылки к культурным феноменам, что делает их идеальным инструментом для изучения не только языка, но и культуры носителей. Студенты учатся декодировать имплицитные смыслы, понимать контекст и культурные коннотации, что является важной частью межкультурной коммуникативной компетенции.

Эмотивная составляющая мемов способствует эмоциональному вовлечению в процесс обучения, что критически важно для эффективного усвоения материала.

Благодаря гибкости формы и содержания мемы **универсальны** и могут быть применимы в образовательном процессе с различными возрастными группами — от детей до взрослых, — адаптируясь под разные темы и цели.

Таким образом, интернет-мемы представляют собой не просто развлекательный контент, а полноценный дидактический ресурс. Их интеграция в учебный процесс может значительно повысить мотивацию учащихся, улучшить понимание современного языка и культуры, а также способствовать развитию критического мышления и межкультурной коммуникативной компетенции. Однако для полноценной реализации данного потенциала необходима дальнейшая разработка методического инструментария и стратегий использования мемов в образовательном контексте [8].

1. **Виноградов В. А.** Лингвистические аспекты обучения языку: к проблеме иностранного акцента в фонетике. Вып. 2. – М.: МГУ, 1976. – 64 с.
2. **Галичкина Е. Н.** Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2001. – 24 с.
3. **Докинз Р.** Эгоистичный ген/пер. с англ. Н. Фоминой. – М.: АСТ, CORPUS, 2013. – 501 с.
4. **Ионина А. А.** Usability как ключевой параметр электронного текста // Сегодня и всегда: актуальные проблемы литературоведения, лингвистики и лингводидактики: Сборник научных трудов по литературоведению, лингвистике, лингводидактике, посвященный юбилею доктора филологических наук, профессора, заведующего кафедрой английской филологии ИИЯ МГПУ Ксении Михайловны Барановой. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки народов мира», 2023. – С. 142–149.
5. **Ионина А. А., Шмыгарев П. В.** Сторителлинг: лингводидактический потенциал в обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 1. – С. 76–83.
6. **Канашина С. В.** Интернет-мем и прецедентный феномен // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4 (193). – С. 122–127.
7. **Первакова Д. Н.** К вопросу о классификации англоязычных интернет-мемов // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2025. – № 1 (31). – С. 547–551.



Литература

8. Реморенко И. М., Салунова О. А. Мемы в образовании как специальный объект анализа и конструирования смыслов // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2025. – Т. 19. – № 1. – С. 76–114.
9. Сычёв А. А. Юмор в интернет-коммуникации: социокультурный аспект. – URL: www.abc-globe.com/sichev.htm (дата обращения: 02.06.2025).
10. Текстовые мемы. – URL: <https://vk.com/textmeme?from=groups> (дата обращения: 18.06.2025).
11. Ушаков А. А. Интернет-дискурс как особый тип речи // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2010. – № 4. – С. 170–174.
12. Фетисова А. А. Сочетать несочетаемое, или использование мемов для подготовки к ГИА по английскому языку // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 4. – С. 68–72.
13. Фомин И. В. Семиотика или меметика? К вопросу о способах интеграции социально-гуманитарного знания // Политические исследования. – М.: Наука, 2015. – № 3. – С. 72–84.
14. Халва медиа: официальный сайт. – URL: <https://media.halvacard.ru/lyudi/kto-takaya-zoya-vekselshtein-kakoi-u-nee-fabric-i-skolko-v-nem-details/> (дата обращения: 01.06.2025).
15. Щурина Ю. В. Интернет-мемы: проблема типологии // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 6 (59). – С. 85–89.
16. Abstract memes. – URL: https://t.me/am_devs (дата обращения: 17.06.2025).
17. Cambridge Dictionary: официальный сайт. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 01.06.2025).
18. Etymonline: официальный сайт. – URL: <https://www.etymonline.com/> (дата обращения: 01.06.2025).
19. Leech G. N. A Linguistic Guide to English Poetry. – London and New York: Longman, 1969. – 256 p.
20. Oxford English Dictionary: официальный сайт. – URL: https://www.oed.com/dictionary/meme_n?tab=factsheet#12875193 (дата обращения: 15.06.2025).



**Сведения
об авторах**

Ионина Анна Альбертовна, канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии ИИЯ Московского городского педагогического университета.
E-mail: IoninaAA@mgpu.ru

Первакова Дарья Николаевна, магистр ИИЯ Московского городского педагогического университета.
E-mail: dasha.pervakova.d@mail.ru

ЯПОНИЯ: НАСТОЯЩЕЕ И ПРОШЛОЕ В ГАРМОНИИ

日本: 現在と過去の調和



УЧЕБНЫЕ ИЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПАНИИ RELOD

MiniMe English

Учебно-методический комплект из пяти частей для начинающих изучать английский язык (4–8 лет). Курс построен на учебных видео с участием детей-билинггов, которые через игру погружают учеников в языковую среду, приглашая к веселому общению на английском.



Серия сборников тренировочных тестов SELT®

Поэтапная подготовка учащихся 4–11 классов к успешной сдаче ГИА. Каждый тест включает разделы «Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика», «Письменная речь».



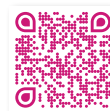
Milestones Country Studies (B2/C1)

Сборник тренировочных олимпиадных заданий для школьников 9–11 классов. Подходит как для работы в классе, так и для самостоятельной подготовки к ВсОШ по английскому языку и лингвистическим перечневым олимпиадам.



English for Teachers of English

Интенсивный курс Classroom English для будущих и практикующих преподавателей английского языка: современный коммуникативный учебник, пособие для преподавателя и интерактивный курс на платформе oxbridgeschool.ru



Наглядные обучающие пособия с методическими рекомендациями

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции и обогащение знаний школьников и студентов в сфере культуры, истории, науки, экономики.



Приобрести книги, плакаты и методические пособия:

- магазин иностранной литературы RELOD (Москва, Последний пер., д. 26)
- интернет-магазин shop.relod.ru
- маркетплейсы Wildberries, Ozon (brands/reload)