

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ



01 • 2026

ENGLISH

中文

DEUTSCH

FRANÇAIS

ESPAÑOL

日本語

ТЕМА НОМЕРА:
ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК
И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ
ВОСПИТАНИЕ

V Международная научно-практическая конференция

ДИАЛОГ КУЛЬТУР. КУЛЬТУРА ДИАЛОГА: ЦЕННОСТИ МНОГОПОЛЯРНОГО МИРА

2–4 марта 2026 г.

Институт иностранных языков МГПУ

Очно (Москва, Малый Казённый переулок, 5 Б; ул. Полтавская, 3) и дистанционно

К участию приглашаются ученые, преподаватели, исследователи, аспиранты, докторанты и все, кто стремится к поиску средств обеспечения продуктивного межкультурного диалога в современном коммуникативном пространстве с позиций национальных лингвокультур.

Цель конференции: актуализация проблематики, связанной с изучением влияния межкультурной коммуникации на формирование и актуализацию социальных феноменов общность vs инаковость в многополярном мире с позиций современной научной гуманитарной парадигмы (филология, лингвистика, лингводидактика, литературоведение, переводоведение), а также с представлением стратегий и практик, направленных на реализацию межкультурного подхода к обучению иностранным языкам на разных этапах лингвообразовательного процесса.

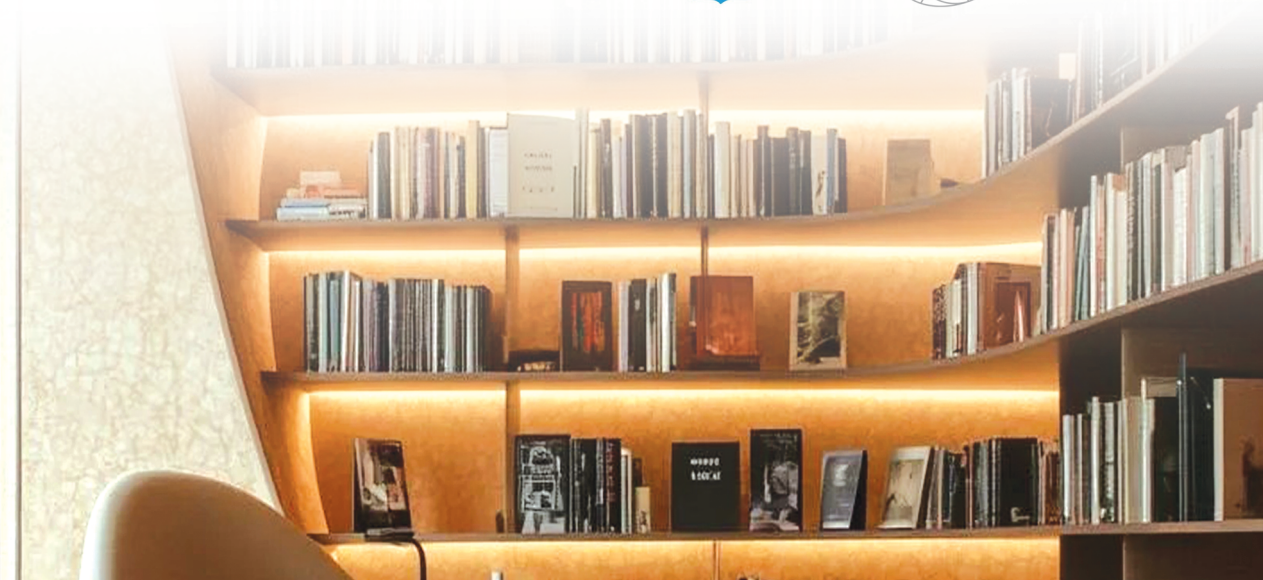
Подробнее о задачах
и проблематике, программа
конференции: dccd2026.tilda.ws



Партнеры конференции:



ДЕПАРТАМЕНТ
ОБРАЗОВАНИЯ
И НАУКИ
ГОРОДА МОСКВЫ





№1–2026

Научно-методический журнал

Выходит 10 раз в год

Основан в 1934 году

Учредитель:

ЗАО «РЕЛОД»

Журнал «Иностранные языки в школе»

зарегистрирован в Федеральной

службе по надзору в сфере связи,

информационных технологий

и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-76730 от 06.09.2019.

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 05.02.26

Формат 170 × 240 1/16

Бумага офс. № 1. Цифровая печать

Усл.-печ. л. 7,8

Тираж 1000 экз. Заказ 5060

Редакция:

107045, Москва, Пушкин пер., д. 17

8 (495) 787-17-74, доб. 106

www.iyash.ru

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

8 (499) 270-73-59

www.chpd.ru

sales@chpd.ru

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

© «Иностранные языки в школе», 2026

ОТ РЕДАКЦИИ

Твердохлебова И. П.

Иностранный язык как ресурс формирования ценностных
ориентаций учащихся 2

ТЕОРИЯ/МЕТОДИКА

Межкультурная коммуникация

Краева И. А.

Языковой и культурный диалог

как основа духовно-нравственного воспитания

и образовательного процесса. К 95-летию МГЛУ 4

Шевцова М. А.

Диалог культур как основа воспитательной

среды педагогического вуза 11

Методика

Колесников А. А.

Организация полилингвального чтения в условиях

соизучения первого и второго иностранных языков 17

Гальскова Н. Д., Коряковцева Н. Ф., Никитенко З. Н.

В защиту метаязыка современной методической науки 26

ПРАКТИКА/ОПЫТ

Из опыта школы

Груздева М. А.

Реализация патриотического воспитания школьников

в процессе иноязычного образования 34

Костин Д. Н., Мусаткина В. С.

Создание двуязычного аудиогuida по аллее городов-героев

и Брестской крепости с применением технологий

искусственного интеллекта 42

Кузнецова Е. С.

Проектная деятельность по иностранному языку

как средство формирования региональной идентичности

школьников (из опыта реализации социокультурных

проектов в Воронежской области) 49

Из опыта вуза

Данилова Н. Н., Тоидзе Д. З.

Спектакль-реконструкция исторического события

как средство формирования гражданской позиции студентов 57

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Повышение квалификации

Титова С. В., Сиднева Д. В.

Технологии развития умений критического

мышления в языковом обучении 61

Яковлева Ю. М.

Развитие эмоционального интеллекта будущих учителей

иностранного языка в эпоху искусственного интеллекта 73

Анисова О. Л., Дубровская К. Э., Солянка Е. А.

Формирование учебной автономии на уроках иностранного

языка (на примере китайского): модульный подход

и методические решения 82

Резникова А. И.

Использование моделей педагогического дизайна

и цифровых технологий в обучении иностранным языкам 90

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

Мы начинаем публикации журнала 2026 года с фокусной темы «Иностранный язык и духовно-нравственное воспитание», с тем чтобы в современных условиях (в широком геополитическом смысле, а не только в условиях сокращения часов в школьной программе) рассмотреть и проанализировать потенциал и значимость учебного предмета «Иностранный язык» в формировании ценностных ориентаций обучающихся. Данная тема всегда занимала одно из центральных мест на страницах нашего журнала на протяжении всех девяти десятилетий его существования. Современные ФГОС рассматривают формирование ценностных ориентаций как ключевой личностный результат образования. **Ценностные ориентации** представляют собой систему устойчивых предпочтений и установок, определяющих отношение личности к миру, людям, себе и деятельности. В контексте ФГОС ценностные ориентации входят в структуру **личностных результатов образования** как способность к самопознанию, толерантности и гражданской идентичности. Учебный предмет «Иностранный язык» обладает уникальным потенциалом для этой цели: погружение в иную культуру через аутентичные тексты, межкультурный диалог и проектную деятельность провоцирует рефлексию собственных ценностей и толерантность к «другому»¹.

¹ ФГОС ООО, 2010;
Сафонова В. В. «ИЯШ»
№ 2, 2024

Важно отметить, что теоретические основы рассмотрения ценностных ориентаций как педагогической категории были во многом заложены такими выдающимися отечественными учеными, как А. А. Леонтьев и И. А. Зимняя. А. А. Леонтьев заложил фундамент психолингвистического понимания ценностного потенциала языка: «Речевая деятельность не сводится к технике говорения, она всегда имеет ценностно-смысловую направленность. Каждое высказывание выражает не только знание языка, но и отношение говорящего к действительности»². В иноязычном обучении это означает: язык как средство не просто коммуникации, а осмысления ценностей через коммуникативную задачу.

² Леонтьев А. А.
Психолингвистические
основы обучения
иностранным языкам,
1980

По определению И. А. Зимней, **ценностные ориентации** — это «иерархически организованная система мотивов, отражающая субъективную значимость различных сторон действительности»³. В разработанной И. А. Зимней модели коммуникативной компетенции ценностные ориентации занимают центральное место: «Коммуникативная компетенция включает не только лингвистическую и социолингвистическую составляющие, но и ценностно-смысловую основу — готовность к межкультурному диалогу и толерантности»⁴. Данные теоретические положения получили широкую поддержку со стороны учителей и преподавателей в практике преподавания иностранных языков, а механизмы их реализации (аутентичные тексты, проекты, межкультурный диалог) нашли отражение в новых поколениях учебников. Особо подчеркнем вклад профессора В. В. Сафоновой не только как теоретика-методолога, автора концепции ценностно-ориентированного языкового образования через сравнение ценностей «другой» культуры и рефлексии своих, но и как автора-руководителя коллектива, создавшего новаторский федеральный УМК для школ с углубленным преподаванием английского языка. Предложенные В. В. Сафоновой **этапы рефлексии** («Эталон»: Что ценит герой текста?; «Зеркало»: Как это отличается

³ Зимняя И. А.
Педагогическая
психология, 2000

⁴ Зимняя И. А.
Ключевые компетенции
как результативно-
целевая основа
компетентного
подхода в образовании,
2004

от моих ценностей?»; «Рефлексия»: Согласен ли я? Почему?»; «Позиция»: Моя ценность + аргументация) имеют большую практическую ценность и могут быть использованы как методический конструктор при работе с любым аутентичным текстом как ресурсом моделирования ценностных сценариев жизни или осмысления моральных дилемм, предлагаемым учителем для обсуждения с учащимися в классе с целью познания ценностей «другой» страны и рефлексии своих (родной страны и личных).

Механизмы формирования ценностей обучающихся средствами предмета «Иностранный язык», получившие описание на страницах нашего журнала в разные годы, многообразны: **аутентичные художественные и публицистические тексты, культурные тексты** (литература, фильмы, реклама) как ресурс формирования социокультурной компетенции. Помимо текстов, важная роль отводится проектной и **дискуссионной деятельности** (портфолио проектов, шкала толерантности)⁵. Примером проектной деятельности, способствующей осмыслению событий истории, а также роли семьи или известных личностей в жизни общества может служить интернет-проект *LinguaFest-25*, посвященный Году защитника Отечества⁶.

⁵ Сафонова В. В.
«ИЯШ» № 2, 2024

⁶ Миронова О. А.
«ИЯШ» № 4, 2025

Авторы «ИЯШ» № 1–2026 вносят свой вклад в обогащение палитры средств педагогического дизайна с позиции формирования нравственно-ценностных ориентаций современных школьников и студентов. В статьях авторов **И. А. Краевой, Н. Н. Даниловой и Д. З. Тоидзе, М. А. Шевцовой, М. А. Груздевой, Д. Н. Костина и В. С. Мусаткиной, Е. С. Кузнецовой** наши читатели смогут ознакомиться с богатым опытом воспитательной работы как на примере ведущих университетов (Московский государственный лингвистический университет, Воронежский государственный педагогический университет), так и региональных образовательных организаций сферы дополнительного образования («Интерлингва», ВДЦ «Орленок»). Вопросы теории методики рассматриваются в статье **А. А. Колесникова** (организация полилингвального чтения в условиях соизучения первого и второго иностранных языков) и в коллективной публикации **Н. Д. Гальсковой, Н. Ф. Коряковцевой и З. Н. Никитенко** (актуальная проблема бережного отношения к профессиональному метаязыку методической науки). Вместе с тем мы не могли не затронуть вопрос о профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка в постоянно развивающейся и меняющейся системе образования, которая требует от учителя умения справляться с повышением уровня сложности когнитивных задач в рамках преподаваемых учебных дисциплин. Авторы **С. В. Титова** (МГУ им. М. В. Ломоносова) и **Д. В. Сиднева** (гуманитарный факультет Саровского физико-технического института НИЯУ МИФИ) предлагают технологию формирования критического мышления студента и педагога в языковом образовании; **Ю. М. Яковлева** (Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева) поднимает вопросы необходимости развития эмоционального интеллекта будущих учителей иностранного языка; авторский коллектив **О. Л. Анисова, К. Э. Дубровская и Е. А. Солянка** (ИИЯ МГПУ) обращается к проблеме формирования и развития учебной автономии обучающихся на примере обучения китайскому языку; **А. И. Резникова** (учитель МБОУ СОШ № 17 г. о. Коломна) предлагает оригинальные модели педагогического дизайна и цифровых технологий для обучения иностранному языку.

Надеемся, что публикуемые в февральском выпуске статьи послужат стимулом к продолжению обсуждения актуальных проблем формирования личности средствами учебного предмета «Иностранный язык» в условиях вызовов современности.

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



**Сведения
об авторе**

ЯЗЫКОВОЙ И КУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ КАК ОСНОВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К 95-летию МГЛУ



Аннотация

В статье рассматривается опыт воспитательной работы в ФГБОУ ВО МГЛУ, дается описание традиционных и инновационных подходов к осуществлению воспитательного процесса с опорой на нормативные документы РФ, учебно-методическое обеспечение. Анализируется система мотивации, организация рационального и ценностно-рационального информационного взаимодействия, формирующих среду доверия и ответственности в институциональном контексте, а также отмечается роль ведущего лингвистического вуза в подготовке профессиональных кадров педагогов и переводчиков в традициях российских духовно-нравственных ценностей.



Abstract

LINGUISTIC AND CULTURAL DIALOGUE AS THE BASIS FOR MORAL UPBRINGING AND EDUCATION 95th Anniversary of Moscow State Linguistic University

This article examines the educational experience of Moscow State Linguistic University, traditional and innovative approaches that are implemented in the educational process, drawing on Russian regulatory documents and educational and methodological support. It analyzes the motivation system, the organization of rational and value-based information exchange, which foster an environment of trust and responsibility within the institutional context, and also the role of the leading linguistic university in the training of professional teachers and translators in the traditions of Russian spiritual and moral values is noted.



Ключевые слова

**воспитательный процесс, метаметодика,
мировоззренческие ценности, мотивация, единство
социального и индивидуального, проектная
деятельность, обучение служением**



Keywords

**educational process, meta-methodology, ideological values,
motivation, integration of the social and individual,
project-based activities, service learning**

В январе 2026 года в Московском государственном лингвистическом университете (МГЛУ) состоялось торжество по поводу важной юбилейной даты нашего вуза — на протяжении 2025 года мы отмечаем 95 лет пути, вместившего несколько эпох и подтвердившего истину: язык не только отражает реальность, язык ее создает.

Наш университет родился в момент, когда стране были нужны специалисты, способные вести диалог с миром. 24 мая 1930 года был создан Московский институт новых языков — сделан первый шаг большой истории. Тогда еще никто не мог знать, какими будут технологии, границы, форматы образования... Но уже было ясно главное: язык — это профессиональный инструмент, культура — это ответственность, а дисциплина слова — это граница между смыслом и шумом. Мы прошли через переименования, реформы, смену исторических декораций — но сохранили ядро. На каждом витке истории Иняз оставался школой точности, интеллекта и культуры мышления.

Особая страница нашей памяти — годы Великой Отечественной войны. В феврале 1942 года был создан переводческий факультет, и это стало не просто образовательным решением — это было решение времени. Инязовцы работали там, где слово могло быть равным приказу, спасению и даже жизни. И мы обязаны хранить эту память — не как ритуал, а как основание профессиональной этики: мы отвечаем за смысл.

После войны университет расширился, росла языковая палитра, развивались методики, крепили научные школы. А в 1990 году, получив статус университета, МГЛУ вошел в новый этап — с расширением направлений подготовки, международного сотрудничества, исследовательской повестки.

Но если спросить, что соединяет все эти десятилетия, ответ будет прост: мы учим не «языку вообще», мы учим диалогу как профессии. Потому что, как справедливо отметил президент Российской Федерации В. В. Путин, знание иностранного языка погружает в совсем другой мир, дает возможность прожить еще одну жизнь. А диалог — это и есть умение войти в этот другой мир, понять его изнутри и говорить ответственно и профессионально.

Сегодня МГЛУ — это университет, где живет и развивается многоязычие как культура. Мы учим иностранным языкам и учимся на иностранных языках, формируя профессиональное мышление в подлинной многоязычной среде. Одновременно мы уделяем особое внимание русскому языку как иностранному, тем самым расширяя гуманитарное присутствие России за рубежом. Сегодня у нас преподается 40 иностранных языков. Работают центры языков и культур, растет междисциплинарность, расширяются практики. Более 75 % преподавателей имеют ученые степени — и это не статистика для отчета, а показатель по-настоящему сильной академической среды.

Мы бережем то, что всегда было знаком качества Иняза: высокую планку. Здесь не существует поверхностного знания. Здесь формируется подлинное владение языком. А подлинное владение языком — это владение нюансом, без которого невозможно профессиональное мастерство. И самое важное, что у нас есть, — это люди. Преподаватели, которые умеют передавать не только знания, но и стиль мышления. Сотрудники, благодаря которым университет работает как точный механизм. Студенты, которые каждый день доказывают: молодость — это не возраст, а энергия смысла. И выпускники — огромная, сильная, верная семья, которая делает университет узнаваемым в стране и мире.

В юбилейный год мы особенно остро чувствуем, как много поколений связано словом «Иняз»: это те, кто строил университет, преподавал и учился в трудные времена, сохранял кафедры и школы, развивал международные связи, возвращался в университет уже в роли наставника, научного руководителя, партнера. Мы заложили традицию, сформировали среду — плодотворную, интеллектуальную,

ценностно ориентированную. Традиция — это не музей. Традиция — это внутренняя настройка качества, которая позволяет идти вперед и не потерять себя. Да, мир меняется стремительно. Меняется коммуникация, меняются переводческие стандарты, меняется дипломатия, меняются медиа. Меняется сама природа текста: сегодня он живет сразу в нескольких форматах — устном, письменном, цифровом, мультимодальном. И МГЛУ на эти изменения отвечает не лозунгами, а делом.

Мы развиваем новые направления — цифровую лингвистику, медиакоммуникации, межкультурный менеджмент, а также образовательные и научные треки на стыке языка с юриспруденцией, теологией и информационной безопасностью. Мы внедряем современные образовательные технологии, создаем мультимедийные курсы и онлайн-программы. Мы обновляем подготовку переводчиков — потому что сегодня переводчик работает не только с языком, но и с технологиями, контекстами, скоростями, рисками. Мы понимаем: сегодня конкурентоспособность выпускника — это не просто «знать два языка». Это уметь работать на пересечении: языка и отрасли, языка и права, языка и медиа, языка и геополитических реалий, языка и массивов данных. Иная всегда учил этому интуитивно. А сегодня мы оформляем это в системные образовательные решения.

Мы развиваем научные направления, связанные с анализом коммуникативных практик и лингвистическими технологиями, в том числе с использованием искусственного интеллекта. Мы изучаем, как речь воздействует на человека и общество, как работает убеждение, как меняются коммуникативные стратегии, как устроены ценности и идентичность в языке. Потому что в современном мире ошибка в смысле может стоить дороже, чем ошибка в цифре.

МГЛУ — университет, который живет в международном измерении. И это не просто «география договоров». К нам приезжают учиться студенты со всех континентов, наши обучающиеся и преподаватели также активно включены в международную образовательную деятельность. Совместно с вузами-партнерами мы постоянно расширяем палитру образовательных форматов — от краткосрочных программ и интенсивных курсов до программ академической мобильности и двойных дипломов. В этом году исполняется 25 лет с момента, когда МГЛУ получил статус базовой организации по языкам и культуре государств — участников СНГ. Это признание доверия и роли университета как гуманитарного центра, который укрепляет культурные связи, создает пространство взаимопонимания.

Почему духовно-нравственное развитие невозможно без языкового и культурного диалога в подготовке педагогов и переводчиков? Если в школьном обучении иностранным языкам духовно-нравственное развитие — ключевой аспект ФГОС, реализуемый через языковой и культурный диалог, то в высшем образовании преподавание иностранных языков для студентов педагогических и переводческих специальностей выходит за рамки лингвистических навыков, фокусируясь на формировании духовно-нравственных компетенций. Согласно ФГОС ВО, профессиональный стандарт педагога требует способности к этическому рефлексивному мышлению, которое реализуется именно через языковой и культурный диалог. Без него развитие остается декларативным, когда не учитываются ключевые компетенции будущих специалистов.

При реализации воспитательных задач университет руководствуется законами Российской Федерации и указами Президента: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон от 30.12.2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации»,

Указы Президента РФ от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития РФ на период до 2030 г.», от 02.07.2021 г. № 400 «О стратегии национальной безопасности РФ», от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» и др.

В образовательном дискурсе сегодня представляется целесообразным опираться на метаметодику как систему основных принципов построения методического обеспечения воспитательной работы, которая позволяет поддерживать и развивать воспитательный потенциал образовательного учреждения. Опыт Московского государственного лингвистического университета предлагает метаметодику — систему принципов воспитательной работы, опирающуюся на направления молодежной политики: патриотизм, межнациональное согласие, профилактику экстремизма и терроризма. Она балансирует модернизацию с традициями, обеспечивая устойчивость личности к деструктивным воздействиям в цифровую эпоху. Метаметодика МГЛУ включает систему мотивации (экономическую, нормативную, имиджевую, коммуникативную), рациональное взаимодействие и эмоциональное сопереживание. Воспитательный процесс сочетает индивидуальную (глубокое погружение в источники, внутренняя мотивация) и групповую работу (взаимное обучение, коммуникация), задействуя визуальные, аудиальные и кинестетические каналы.

Особо следует подчеркнуть, что научный подход к изучению истории позволяет более объективно и разносторонне воспринимать прошлое, формировать новые интерпретации и теории на основе фактов и доказательств, выявлять причинно-следственные связи. Университет отвечает за формирование мировоззренческих ценностей, патриотической позиции личности в решении реальных жизненных ситуаций, за формирование личностных установок. Единство социального и индивидуального в деятельности обеспечивается лишь при условии расширения мышления индивида до понимания своей деятельности как служения Отечеству. Любовь к Родине пропорциональна вкладу в общее дело. Синергетический эффект усиливает творческие и научные задания: студенты объективно анализируют историю, формируя мировоззренческие ценности и патриотическую позицию как служение родной стране. Университет активизирует проектную деятельность и взаимодействие представителей разных поколений.

Языковой диалог формирует методические компетенции через призму этики. Студенты педагогической специальности, анализируя аутентичные тексты (например, *TED Talks* на проблемные этические темы), изучают, как интегрировать нравственное воспитание в уроки со школьниками. Теория Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития здесь обретает практическое воплощение: ролевые дебаты на английском о «культурном релятивизме» (сравнение этики Конфуция и Ф. М. Достоевского) развивают эмпатию и когнитивную гибкость. Для переводчиков это критично — перевод нарративов учит этичности интерпретации, минимизируя культурные искажения.

Непрерывный культурный диалог в вузах усиливает духовный рост через междисциплинарные практики. Ярким примером служит участие МГЛУ в проекте «Архивный десант» («Без срока давности»). С 2020 года более 40 студентов всех курсов и направлений под руководством наставников переводят архивные документы периода Великой Отечественной и Второй мировой войн (донесения вермахта, протоколы допросов, материалы о военнопленных) с немецкого, английского, финского и других языков. В партнерстве с АНО «Центр современной

¹ <http://www.poisik-dolina.ru>

истории» переводы используются поисковыми экспедициями (так, например, в ходе экспедиции «Долина»¹ в 2023 году в Новгородской области было обнаружено 27 захоронений советских солдат). Подготовленные студентами переводы также использовались в работе над проектом «Демянск-Дулат» (нем. *Durchgangslager* — пересыльный лагерь): по ним в 2022 году военными историками была издана книга. Ценными источниками информации для поискового движения стали также переводы немецких архивных материалов по Вяземскому котлу — трагедии в ходе оборонительной операции Красной армии в октябре 1941 года.

Студенты участвовали в ряде экспедиций, таких как «Тайны янтарного края» в Балтийске, до 1946 года — Пиллау, нем. *Pillau* (Калининградская область), изучая фортификации вермахта. Поисковики и историки направили МГЛУ благодарственные письма за вклад в сохранение памяти о войне. Отметим, что формат поисковых экспедиций развивает эмпатию к трагедиям прошлого, патриотизм и профессиональные навыки медиации, что подтверждено данными UNESCO (2023 г.) о росте эмоционального интеллекта у участников подобных проектов на 28 %. Подобный опыт развивает духовно-нравственные компетенции: студенты рефлексируют трагедии, осваивая основы этики перевода.

Достигнутые результаты дали начало сотрудничеству с Национальным центром исторической памяти при Президенте РФ и Центральным архивом Министерства обороны РФ. С 2023 года МГЛУ сотрудничает с Ленинградским областным архивом в Выборге, где студенты переводят уникальные документы с финского языка. Эти переводы становятся частью государственной архивной коллекции — результат, когда обучение становится служением. Студенты МГЛУ осуществляли перевод на немецкий и английский языки многотомного издания воспоминаний ветеранов Великой Отечественной войны и участников боевых действий «От солдата до генерала» для Библиотеки Бундестага Германии (*Bibliothek des Deutschen Bundestages*).

Университет регулярно участвует в патриотических мероприятиях, инициируемых Министерством образования и науки РФ, Комитетом общественных связей молодежной политики г. Москвы, сотрудничает с общественными организациями и фондами, занимающимися сохранением исторической памяти. В 2021 году началась совместная работа МГЛУ с АНО «Сообщество потомков московских ополченцев Великой Отечественной войны», когда в университете состоялась выставка «У твоего порога», посвященная московским ополченцам, их роли в обороне Москвы, их вкладу в Победу. Проведение ее в стенах вуза было неслучайным: в главном здании Иняза с 4 июля 1941 года работал штаб по формированию 5-й Московской стрелковой дивизии народного ополчения (Фрунзенского района). Выставка сопровождалась лекциями сотрудников музеев, встречами с поисковиками. Воспитательная значимость работы с «Сообществом потомков московских ополченцев» возрастает также благодаря возможности непосредственного общения студентов с потомками ветеранов.

Практическая работа на благо Родины наиболее эффективно содействует формированию гражданской позиции и глубокому пониманию процессов, происходящих в наше время. В этом отношении огромное значение имеет помощь, которую студенты МГЛУ, изучающие корейский язык, оказывали в госпитале раненым корейским военнопленным, участникам СВО.

С 2022 года в университете существует студия-театр художественно-исторической реконструкции. Студенты с огромным желанием и интересом участвуют в создании спектаклей, в процессе работы формируется активная гражданская

позиция, уважение к историческому наследию. Коллектив студии-театра подготовил такие спектакли-реконструкции, как: «Нюрнбергский приговор: уроки для настоящего и будущего» (был показан в ряде городов Российской Федерации и Республики Беларусь); «Сталинград: путь к миру» (его премьера прошла 2023 году в дни празднования 80-летия победы в Сталинградской битве); «Тегеран: прерванный прыжок», посвященный Тегеранской конференции и легендарным разведчикам Г. А. Вартаняну и Г. Л. Вартанян; «Голоса Победы», который рассказывает об общей борьбе с гитлеровской армией на примере народов Кавказа и может рассматриваться также как своего рода инструмент для создания аналогичных постановок о героях других народностей.

Традиционные формы воспитательной и патриотической деятельности также активно применяются в практике университета. Это, в частности, популяризация исторических фактов через проведение круглых столов и конференций, издание печатной продукции, посещение музеев. Важное значение имеет и музейно-экскурсионная работа в МГЛУ. Знакомство в ходе экскурсий с историей вуза, являющейся и историей страны, работа с университетскими архивами заставляя студентов с большим уважением и гордостью воспринимать свою *Alma mater*, стараться соответствовать высокому уровню выпускника легендарного Иняза.

Учебно-методические материалы, разработанные преподавателями МГЛУ, включают в себя модули, которые могут использоваться полностью или частично в зависимости от конкретных воспитательных задач образовательной организации высшего образования: типовой лингвистический модуль (иностранные языки — немецкий и английский), типовой воспитательный модуль, метаметодика, которая может быть использована в вузе с учетом специфики воспитательной деятельности каждого конкретного вуза.

Основываясь на опыте метаметодики МГЛУ по организации воспитательной работы, можно предложить ряд практических рекомендаций для школ и вузов. *Для школьной практики МГЛУ предлагает:*

- индивидуальные задания (домашние) для рефлексии: перевод писем солдат;
- мини-проекты по переводу (работа в классе): школьники 9–11 классов переводят письма солдат с немецкого/английского под руководством учителя (2–4 урока);
- групповые проекты: работа с архивными материалами (в т. ч. с использованием ИИ-симуляции);
- виртуальные экспедиции: онлайн-путешествия по местам боевой славы, обсуждения впечатлений с ровесниками из других городов;
- метаметодические модули: проведение патриотических уроков через диалог, с мотивацией (сертификаты).

Методические рекомендации для вузов включают:

- интеграцию CLIL-модулей с фокусом на этические аспекты (4–6 семестров).
- проектные семинары: работа с архивными материалами (с ИИ-поддержкой);
- рефлексивные дебаты: анализ поведения участников военных событий на основе аутентичных текстов (с использованием ИИ-симуляции для создания диалогов);
- анализ кейсов, разработанных преподавателями МГЛУ для рефлексии.

Таким образом, в подготовке педагогов и переводчиков духовно-нравственное развитие невозможно без языкового и культурного диалога — он формирует профессионалов, способных к этичной фасилитации глобального общения.

В качестве заключения хочется сказать, что 95 лет — это возраст зрелости. Но сегодня мы говорим не о зрелости как итоге. Мы говорим о зрелости как готовности к следующему рывку. В преддверии 100-летия мы ставим перед собой стратегическую цель: стать ведущим социально-гуманитарным мультилингвальным научно-образовательным центром, который помогает стране быть конкурентоспособной, помогает человеку раскрывать свой потенциал, помогает обществу сохранять духовно-нравственные ценности и смысловые опоры. МГЛУ будущего — это профессиональная среда без языковых барьеров. Это университет, который не только отвечает на запросы времени, но и формирует повестку. С юбилеем, дорогой Иняз! Вперед — к столетию!



Литература

1. **Выготский Л. С.** Мышление и речь. — М.: Эксмо, 2024. — 416 с.
2. **Подходова Н. С.** Метаметодический подход к образовательному процессу // Современные наукоемкие технологии. — 2004. — № 6. — С. 14–16. — URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=22146> (дата обращения: 26.12.2025).
3. МГЛУ. Воспитательная работа и проект «Без срока давности» [Электронный ресурс]. — URL: <https://linguanet.ru/bez-sroka-davnosti.php> (дата обращения: 27.01.2026).
4. Нюрнбергский процесс глазами переводчиков. — URL: <https://smotrim.ru/video/3048220> (дата обращения: 27.01.2026).
5. **Плиева Ф. А., Хлопова А. И., Тоидзе Д. З.** Формирование общероссийской гражданской идентичности через исследование ценностей молодежи. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obscherossiyskoy-grazhdanskoy-identichnosti-cherez-issledovanie-tsennostey-molodezhi> (дата обращения: 27.01.2026).
6. Указ Президента от 02.07.2021 г. № 400 «О стратегии национальной безопасности РФ». — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (дата обращения: 27.01.2026).
7. Указ Президента от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 27.01.2026).
8. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 27.01.2026).
9. Федеральный закон от 30.12.2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации». — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/> (дата обращения: 27.01.2026).
10. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals. 2023. — URL: <https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives> (дата обращения: 27.01.2026).

Сведения
об авторе

Краева Ирина Аркадьевна, ректор Московского государственного лингвистического университета, канд. филол. наук, профессор.
E-mail: rectorat@linguanet.ru

ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК ОСНОВА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА



Аннотация

В статье обосновывается роль диалога культур как методологической основы воспитательной среды педагогического вуза в условиях социокультурного разнообразия. Цель исследования — представить и проанализировать трехуровневую модель реализации такого диалога, выполняющую адаптивную, образовательную и воспитательную функции. На основе системного подхода и практического опыта ФГБОУ ВО «ВГПУ» показано, как интеграция учебной, внеучебной и научно-исследовательской деятельности формирует у будущих педагогов профессионально важные качества: поликультурную и медиативную компетентность, гражданскую идентичность, способность к рефлексивной практике в рамках традиционной российской ценностной системы. Делается вывод о том, что диалог культур выступает ключевым инструментом подготовки педагога, готового к укреплению общенационального единства.



Abstract

DIALOGUE OF CULTURES AS A FOUNDATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article substantiates the role of the dialogue of cultures as a methodological foundation of the educational environment in a pedagogical university within the context of socio-cultural diversity. The aim of the research is to present and analyze a three-level model for implementing this dialogue, which fulfills adaptive, educational, and upbringing functions. Based on a systemic approach and the practical experience of Voronezh State Pedagogical University, the author demonstrates how the integration of academic, extracurricular, and research activities shapes future educators' professionally important qualities: multicultural and mediative competence, civic identity, and the capacity for reflective practice within the framework of traditional Russian value systems. The conclusion is drawn that the dialogue of cultures serves as a key tool for training educators prepared to strengthen nationwide unity.



Ключевые слова

диалог культур, воспитательная среда, педагогический вуз, поликультурное образование, профессионально важные качества, традиционные ценности, гражданская идентичность, адаптивная функция, образовательная функция, воспитательная функция



Keywords

dialogue of cultures, educational environment, pedagogical university, multicultural education, professionally important qualities, traditional values, civic identity, adaptive function, educational function, upbringing function

В современном российском контексте, особенно в Год единства народов России, актуальность диалога культур понимается как необходимый инструмент гармонизации многоуровневого социокультурного пространства. Однако этот диалог обретает свой подлинный смысл и воспитательную ценность в рамках общей системы традиционных российских духовно-нравственных ценностей [10], которые выступают смысловым фундаментом для всего многообразия внутренних субкультур — социальных, профессиональных, конфессиональных или инклюзивных сообществ. Признание и уважение «инаковости» внутри общества не отменяет, а, напротив, предполагает поиск точек соприкосновения на этой объединяющей ценностной основе. Отсутствие диалога, как показывают исследования, ведет к конфликтам, когда каждая группа воспринимает себя как «норму», а другую — как «угрозу» [4; 6; 8].

Задача педагогического образования — формировать этнорелятивистское сознание будущего педагога, способного ценить разнообразие в контексте сохранения гражданской и культурной идентичности. Такой подход напрямую отвечает государственному заказу на подготовку педагога, который способен не только работать в поликультурной среде, но и быть сознательным проводником и защитником традиционных ценностей в процессе воспитания подрастающего поколения.

Концепция диалога культур (далее — ДК) в приложении к педагогическому вузу приобретает сугубо практическое измерение [1; 2]. С целью формирования диалогической, эмпатийной, граждански зрелой личности студент должен не только изучить теорию, но и «прожить» диалог, сделав его естественной формой своего профессионального и личностного бытия. Воспитательная среда, построенная на этом принципе, выполняет три ключевые функции:

- 1) адаптивная функция помогает студентам из разных регионов, этносов, социальных групп ощутить включенность в единое сообщество;
- 2) образовательная предоставляет «живой» материал для освоения тем, связанных с межкультурной коммуникацией, инклюзией, этнопедагогикой;
- 3) воспитательная формирует ценности эмпатии, уважения к инаковости, способствует патриотическому и духовно-нравственному воспитанию.

Практики реализации ДК в педагогическом вузе базируются на системно-деятельностном подходе, а опыт ФГБОУ ВО «ВГПУ» показывает, что эффективность реализации описанного выше принципа проявляется на стыке учебной, внеаудиторной и научно-исследовательской деятельности. Ключевую роль играют дисциплины гуманитарного цикла, особенно предмет «Иностранный язык». Изучая культуру другой страны, студент рефлексивно познает и глубже осмысливает собственную культуру, учась видеть ее уникальность именно в свете традиционных ценностей. В результате ДК становится не самоцелью, а мощным средством укрепления общероссийского гражданского единства.

I. Интеграция принципа ДК в учебный процесс: дисциплины; учебные и производственные практики; программа «Обучение служением».

1. Адаптивная функция реализуется в готовности работать в условиях неопределенности и многообразия. ДК помогает будущим педагогам, являющимся представителями разных регионов, этносов и социальных групп, преодолевать культурно-психологический барьер через совместную проектную деятельность (*«Экскурсия по родному университету», «Мой Воронеж»* и др.). Программа «Обучение служением» (реализуется в вузе с 2024 года) позволяет погружаться в реальные поликультурные среды (работа с иностранными студентами, детьми с ОВЗ, пожилыми людьми, представителями разных

культур), развивая гибкость, эмоциональный интеллект, конфликтоустойчивость и способность к быстрой адаптации. Вместе с применением предметных знаний студенты осваивают межкультурную коммуникацию, медиативные техники, инклюзивные подходы. Образование строится по реверсивной модели «от опыта к знанию», что позволяет осмысленно усваивать теорию через практику взаимодействия с партнерами [9].

2. Образовательная функция снабжает студента «живым» материалом для освоения ключевых компетенций. В некоторых аутентичных учебных случаях наблюдается когнитивная стратегия продвижения общих, поверхностных знаний о России, критический же анализ репрезентации образа России в них учит будущих педагогов не пассивно потреблять информацию, а оценивать ее, выявлять стереотипы, развивать критическое мышление и информационную грамотность [5]. Такая работа формирует профессиональный «иммунитет» к манипуляциям и готовит к грамотному межкультурному диалогу уже в школьной аудитории.
3. Воспитательная функция напрямую способствует формированию ценностных ориентаций будущего педагога. В условиях современного социокультурного разнообразия, включающего различия не только между народами, но и между социальными, профессиональными, поколенческими группами, эта функция становится ключевой. Конфликты часто возникают из-за восприятия себя как «нормы», а другого — как «отклонения» [8]. Диалог, основанный на осознании собственной «инаковости», воспитывает эмпатию, уважение и ответственную гражданскую позицию. Сравнительный анализ систем патриотического воспитания в разных странах позволяет глубже осмысливать суть собственных ценностей. Обсуждение тем семьи, веры, долга с опорой на аутентичные тексты переводит абстрактные ценности в лично пережитый опыт, формируя рефлексивную и осознанную профессионально-гражданскую позицию. Участие в социально значимых проектах формирует гражданскую идентичность, социальную ответственность, уважение к культурному разнообразию и традиционным ценностям в ходе учебных и производственных практик.

II. Внеаудиторная работа как площадка для диалога культур: фестивали, клубы, конкурсы.

1. Адаптивная функция реализуется в рамках *Фестиваля национальных культур «Моя малая Родина»*, что позволяет студентам напрямую включаться в ДК, осваивать навыки межкультурной коммуникации и адаптироваться к разнообразию ценностных систем. Взаимное знакомство с работами однокурсников трансформирует внутреннее разнообразие студенческого сообщества из потенциального источника непонимания в ресурс для сплочения и формирования общероссийской гражданской солидарности, основанной на взаимном уважении [3].
2. Образовательная функция обогащает образовательный процесс культурно-историческим и ценностным содержанием, формируя у студентов системные знания и компетенции, необходимые для работы в современной поликультурной среде. *Литературно-театральный конкурс «Лицейская осень»* интегрирует изучение языка с освоением культурного наследия, истории и традиционных ценностей. Через интерактивный формат встреч (лекции, ток-шоу, диспуты, круглые столы, литературные гостиные) в *Клубе интересных встреч «Маяки»* студенты получают новые знания о выдающихся личностях Воронежа и Воронежской области, о значимых событиях, приуроченных к памятным датам и событиям России и Воронежского края [3].
3. Воспитательная функция способствует формированию гражданской идентичности, патриотизма, социальной ответственности и уважения к куль-

турному наследию. Так, первостепенной задачей *Всероссийского конкурса исполнительского мастерства «Живые книги»* наравне с популяризацией иностранных языков является формирование мировоззрения, основанного на ДК, осознании своего места в поликультурном мире; умение представить культуру своей страны, ее ценности, обычаи и традиции средствами иностранного языка в межкультурном пространстве. Участие в ежегодной акции *«Всероссийский диктант на английском языке»* с историко-культурными текстами воспитывает историческую память, уважение к подвигу предков и осознание ценности мира (*«Мозаика памяти»*, *«Письма с фронта»* и др.), помогает студентам эмоционально и интеллектуально включаться в контекст иной культурно-исторической реальности.

III. Научно-исследовательская площадка: международные форумы, всероссийские конференции с международным участием, региональные семинары, межвузовские дискуссии, выпускные квалификационные работы.

Указанные мероприятия придают диалогу рефлексивно-профессиональный характер: студенты выступают слушателями, участниками, организаторами, волонтерами, что дает им опыт профессионального кросс-культурного взаимодействия.

На примере *дискуссионной площадки «Реализация патриотического воспитания школьников будущим педагогом средствами преподаваемого предмета в условиях сохранения исторической правды»*, которая была организована в рамках II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием *«Проблемы иноязычного образования: традиции, инновации и перспективы»*, посвященной Году защитника отечества (4–5 декабря 2025 года), раскроем адаптивную, образовательную и воспитательную функции диалога культур [11].

1. Адаптивная функция. Дискуссия стала основой адаптации будущих педагогов к работе в поликультурной образовательной среде, в том числе в новых регионах России (ФГБОУ ВО «АГПУ им. П. Д. Осипенко», г. Бердянск, Запорожская область), и была направлена на выявление возможностей различных учебных дисциплин в воспитании гражданственности и патриотизма, на анализ трудностей, возникающих при взаимодействии с разными категориями обучающихся (лицами с особыми образовательными потребностями, группами с полиэтническим, поликонфессиональным составом обучающихся и др.).
2. Образовательная функция заключалась в переводе теоретических вопросов в плоскость практической подготовки. Тематические направления охватывали содержательные и процессуальные аспекты патриотического воспитания, вопросы сохранения исторической памяти, необходимость формирования критического мышления при обращении к историко-культурному материалу. Дискуссионный формат позволил перейти от абстрактных деклараций к совместному поиску конкретных технологических решений в ситуациях поликультурной медиации, которые учат «совершать коммуникативное посредничество, прогнозировать, предупреждать и разрешать межкультурные конфликты в разных коллективах, осваивать основные социальные роли с позиции диалога культур» [7]. Анализ компенсаторных стратегий явился примером того, как предотвращать искажения исторической правды в межкультурной коммуникации.
3. Воспитательная функция стала ключевой для осмысления и укрепления ценностно-смысловых основ профессии. Тема сохранения исторической правды была раскрыта не как догма, а как личностно значимый опыт студентов, формируемый через осмысление истории и культуры. Результаты обсуж-

дения свидетельствуют о том, что патриотическое воспитание в современной школе — это формирование гражданской идентичности через диалог, а не через монолог, что соответствует государственному заказу на укрепление традиционных российских ценностей. Участие учителей, представителей разных факультетов и вузов продемонстрировало профессиональную солидарность и ответственность за воспитательные результаты.

Открытая лекция «Дебаты» в рамках дисциплины «Речевая культура личности» для студентов факультета иностранных языков была посвящена следующей теме: «Образовательная среда педвуза играет ключевую роль в развитии и воспитании студентов». В ходе дискуссии студенты аргументировали свою позицию, задавали вопросы, спорили, обосновывая собственную точку зрения. При бесспорной ведущей роли информационно-образовательной среды педагогического вуза в становлении будущего педагога и формировании его ценностных ориентаций сопутствующее влияние оказывают семья и школа — именно к такому выводу пришли команды.

Участие студентов в подобных научных событиях возможно при выработке научно-исследовательских идей в ходе написания *выпускных квалификационных работ (ВКР)* на базе заявок от образовательных организаций с последующим получением актов о внедрении и отзывов от работодателей образовательных учреждений, где осуществляется апробация полученных результатов в ходе опытно-экспериментальной работы. Темы ВКР разнообразны и имеют междисциплинарный характер, объединяя лингвистические и методические области в единое целое, затрагивая актуальные проблемы реализации диалога культур: «Формирование компенсаторной компетенции старшеклассников средствами коммуникативных стратегий», «Формирование медиативной компетенции при обучении иностранному языку в средней школе», «Воспитание гражданственности и патриотизма на уроках иностранного языка», «Формирование социокультурной компетенции посредством чтения нелинейных аутентичных текстов» и т. п. Изучение лексико-семантических групп *Spiritual life* («духовная жизнь»), *Motherland* (Родина) и т. п. обогащает язык будущего учителя концептами, необходимыми для обсуждения ценностных категорий.

Реализация принципа ДК в воспитательной среде вуза через синтез учебной, внеаудиторной и научно-исследовательской деятельности является системным ответом на современные вызовы поликультурного образования. Предложенная трехуровневая модель позволяет трансформировать внутреннее разнообразие студенческого контингента из потенциального источника конфликтов в ресурс формирования профессионально зрелой личности будущего педагога, который способен не только эффективно работать в условиях социокультурной неоднородности, но и сознательно укреплять традиционные российские духовно-нравственные ценности, выступая проводником гражданского единства и исторической правды. В результате он приходит к пониманию, что настоящий патриотизм и гражданственность не противостоят уважению к мировому культурному многообразию, а, напротив, делают диалог с ним содержательным и продуктивным.

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров — М.: Искусство, 1979. — 423 с.
2. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры (на путях к гуманитарному разуму). — М.: «Гнозис», 1991. — 176 с.
3. Гревцева В. Ф., Позднякова Т. Н., Шевцова М. А. Профессиональное воспитание будущего педагога: содержательный и процессуальный аспекты // Известия Воронежского государственного педагогического университета. — 2024. — № 1 (302). — С. 55–61.



Литература

4. **Мошняга Е. В.** Коммуникация с непохожим Другим в мультикультурном классе: от межкультурной компетенции к кросс-культурному интеллекту // *Иностр. языки в школе*. — 2025. — № 9. — С. 16–24.
5. **Пирожкова И. С.** Когнитивные стратегии презентации образа России в британских учебниках английского языка как иностранного Филологический класс. — 2019. — № 4 (58). — С. 31–39.
6. **Сысоев П. В.** Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // *Язык и культура*. — 2018. — № 43. — С. 261–281.
7. **Фетисов А. С., Шевцова М. А.** Технологии формирования поликультурного качества личности будущего педагога // *Сибирский педагогический журнал*. — 2025. — № 1. — С. 93–103.
8. **Хан Ш. Д.** Диалог культур как ключевой фактор развития глобальной культуры // *Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке*. — 2019. — Том 8. — № 5А. — С. 78–84.
9. **Шевцова М. А.** Теоретико-методологические обоснования реверсивной модели формирования профессионально важных качеств будущих педагогов средствами программы «Обучение служением» // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. — 2025. — Том 10. — Выпуск 12. — URL: <https://doi.org/10.30853/ped20250235> (дата обращения 06.01.2026).
10. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 06.01.2026).
11. II Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Проблемы иноязычного образования: традиции, инновации и перспективы». — URL: <http://www.vspu.ac.ru/news/detail/8095> (дата обращения: 06.01.2026).



**Сведения
об авторе**

Шевцова Мария Александровна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка Воронежского государственного педагогического университета.

E-mail: shevmar@rambler.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОИЗУЧЕНИЯ ПЕРВОГО И ВТОРОГО ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ



Аннотация

Статья посвящена методике организации полилингвального чтения в условиях взаимосвязанного обучения первому и второму иностранным языкам. Автор рассматривает развитие полилингвальной компетенции как одну из ключевых задач современного языкового образования. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований предлагается авторский метод, предполагающий работу с системой взаимосвязанных текстов (основным, опорным и вспомогательным) на разных языках. Метод направлен на формирование компетентностного компонента «полилингвальное восприятие и понимание» (plurilingual comprehension) и развитие универсальных учебных умений анализа и сопоставления разноязычных источников. Описываются варианты организации работы с текстами, примеры заданий и этапы их реализации в учебном процессе. Практическая апробация метода проводится в группах студентов, изучающих немецкий и английский языки, а также русский как иностранный.



Abstract

PLURILINGUAL READING IN THE CONTEXT OF CO-LEARNING THE FIRST AND SECOND FOREIGN LANGUAGES

The article focuses on the methodology of organizing plurilingual reading in the context of co-learning the first and second foreign languages. The author considers the development of plurilingual competence as one of the key tasks of modern language education. Based on an analysis of domestic and foreign research, an original method is proposed, involving work with a system of interrelated texts (main, supporting, and auxiliary) in different languages. The method is aimed at forming the competency component 'plurilingual comprehension' and developing universal educational skills for analyzing and comparing sources in different languages. Variants of organizing work with texts, examples of tasks, and stages of their implementation in the educational process are described. Practical testing of the method is being conducted with groups of students studying German and English, as well as Russian as a foreign language.



Ключевые слова

**полилингвальное чтение, соизучение языков,
полилингвальная компетенция, CEFR, текстоцентризм,
учебные умения, межкультурное взаимодействие**



Keywords

**plurilingual reading, co-learning of languages, plurilingual
competence, CEFR, text-centered approach, educational skills,
cross-linguistic interaction**

Настоящая статья посвящена аспекту обучения, который пока еще с большим трудом внедряется не только в общеобразовательных школах, но даже в языковых вузах. Более двадцати лет назад в отечественной методике была

провозглашена ориентация на многоязычие; Н. В. Барышниковым разработана концепция мультилингводидактики [2]. В 2018–2020 гг. в общеевропейском пространстве принята новая версия *CEFR*, которая, по словам авторов, ознаменовала собой парадигмальный сдвиг в обучении иностранным языкам (далее — ИЯ) [17]. Развитие коммуникативной компетенции стало считаться основой для становления более сложного качества — полилингвальной/поликультурной компетенции (*plurilingual and pluricultural competence* [16]). Ее особенность заключается в формировании способности к овладению рядом языков при условии понимания, как использовать знания и умения, полученные при изучении одних языков, при соприкосновении с другими, в том числе незнакомыми (это же относится и к изучаемым культурам). Речь, таким образом, идет не столько о количестве языков, которые изучает человек, сколько о способах их *соизучения*, когда опыт овладения одними языками используется для освоения других.

В нашей стране методика полилингвального образования восходит к работам И. Л. Бим и Н. В. Барышникова в области обучения второму ИЯ (ИЯ-2) с опорой на первый (ИЯ-1) и родной языки [1; 4]. Под руководством И. Л. Бим эта методика развивалась в исследовании А. В. Щепиловой, обосновавшей, в частности, особенность развития металингвистического сознания как важнейшей когнитивной составляющей овладения вторым и последующими языками, что является важной предпосылкой организации соизучения языков [14; 15]. Следующим важным шагом стало создание методики обучения второму ИЯ при использовании первого как языка-посредника (см. работы рязанской научной школы: [8; 11] и др.). В русле отечественного когнитивно-коммуникативного подхода были выявлены многие принципиальные основы соизучения языков (например, в плане развития умений сопоставления, анализа, компенсации за счет привлечения другого ИЯ и проч. — см. процитированных выше авторов), которые лишь через 20 лет были отражены в общеевропейском документе. Тем не менее, несмотря на глубокую научную проработку проблемы полилингвизма, практическая реализация данной методики осуществляется в отечественном языковом образовании только в отдельных образовательных учреждениях, традиционно ориентированных на многоязычие (подчеркнем, что имеется в виду именно соизучение иностранных языков, а не триада «родной — государственный — иностранный», что является особым направлением в методике, реализующимся в национальных республиках). Отечественные учебники по второму ИЯ по-прежнему ориентированы на представления об обучении ИЯ-2 конца 1990-х — начала 2000-х годов, в то время как в новых версиях целого ряда линеек зарубежных УМК происходит активное внедрение методики развития полилингвальной и поликультурной компетенции с подключением новых видов коммуникативной деятельности: медиации, телекоммуникационной интеракции и проч. (см., например, линейки учебников по немецкому языку *Netzwerk Neu, Miteinander* и др.). В публикациях весьма подробно анализируется европейский опыт полилингвального образования (см., например, [9]), однако редко предлагаются новые авторские решения, сочетающие общеевропейский опыт с опорой на достижения российской методики, что позволило бы развивать полилингвальное направление применительно к контексту обучения ИЯ в нашей стране.

С учетом сказанного в данной статье мы предлагаем описание способа развития одной из составляющих полилингвальной/поликультурной компетенции с учетом текстоцентристского подхода к отбору содержания обучения — хорошо зарекомендовавших себя практик обучения чтению [3; 12 и др.] в соединении с практиками развития языковой эрудиции обучающегося [6; 7]. Предлагаемый нами метод может быть реализован в 10–11-х классах лингвистических гимназий и в языковом вузе при владении ИЯ-1 на уровне *B2* или выше и ИЯ-2

на уровне примерно *B1*. В настоящее время описываемый метод проходит апробацию в двух группах студентов: изучающих немецкий как ИЯ-1 и английский как ИЯ-2, а также изучающих русский как ИЯ-1 и английский как ИЯ-2.

Известно, что чтение как вид речевой деятельности обладает наибольшей степенью доступности и универсальности в познавательном плане; тексты для чтения поддаются относительно быстрой (по сравнению с аудиовизуальным материалом) обработке и редактуре. В отечественной и зарубежной практике существует опыт использования чтения с целью развития межкультурной осведомленности учащегося. Например, описаны возможности использования параллельных (но не переводных) текстов с целью межкультурного анализа [10]; имеются исследования, посвященные развитию культурного кругозора учащихся национальных полилингвальных школ (в частности, на примере школ Татарстана) при чтении художественных текстов, восходящих к разным культурам [5]; в общеевропейской практике аналитическое/критическое чтение может использоваться для развития поликультурной компетенции (*pluricultural competence* [16]). Вместе с тем пока еще не уделялось должного внимания возможностям чтения в развитии именно полилингвальной компетенции (*plurilingual competence*), а именно ее первой составляющей — *plurilingual comprehension*, которая имеет рецептивно-аналитический характер в отличие от второй, *building on plurilingual repertoire*, обладающей продуктивной ориентацией [16]. В связи с этим наше внимание будет сосредоточено именно на компоненте «полилингвальное восприятие и понимание» (*plurilingual comprehension*), название которого, судя по представленному в *CEFR* описанию, было бы точнее перевести как «полилингвальная эрудиция».

Предлагаемый нами метод *полилингвального чтения* понимается как способ организации работы учащегося с системой содержательно взаимосвязанных текстов на разных ИЯ с использованием изучающего аналитического чтения. Задачей такого чтения, помимо развития названного аспекта полилингвальной компетенции, является также совершенствование универсальных учебных умений познавательного характера, обеспечивающих анализ и сопоставление информации из разноязычных источников. Система текстов может включать в себя основной текст на изучаемом языке (ИЯ-1); *опорный* текст, представляющий собой переводную версию основного текста на другом известном учащемуся ИЯ (ИЯ-2) либо непередаваемой параллельный текст, содержательно связанный с основным; *вспомогательный* текст (или ряд текстов) — параллельный текст на изучаемом языке по той же теме, обладающий схожими языковыми структурами.

Существует несколько вариантов организации работы:

- 1) с использованием основного текста на ИЯ-1 и его параллельного (не переводного, но затрагивающего ту же проблематику, описывающего то же событие и обладающего схожим языковым материалом) варианта на ИЯ-2; задача обучающегося — либо обобщить оба текста на ИЯ-1, либо изложить на ИЯ-1 содержание параллельного текста, используя языковой материал основного текста и прибегая к анализу и сопоставлению языковых структур, либо выполнить перевод основного текста на родной язык, ориентируясь в случае затруднений на параллельный текст на ИЯ-2 (в последнем случае текст на другом ИЯ может быть не параллельным, а переводным и выступать в качестве опорного);
- 2) с использованием основного текста полилингвального характера (на ИЯ-1 с вставками-цитатами из источников на других языках или с разноязычными вкраплениями, создающими особый художественный эффект, см. подробнее [13]); задача обучающегося — изучить создаваемые полилингваль-

ным текстом смыслы, проанализировать причины его полилингвальности, при необходимости найти и изучить цитируемые тексты на языке оригинала, выполнить перевод фрагмента на родной язык, сохранив полилингвальный характер и снабдив комментариями;

- 3) с использованием трех или более текстов: основного на ИЯ-1, из которого удалены некоторые фрагменты, клише, фразы и проч., полного опорного варианта на ИЯ-2, а также вспомогательного параллельного текста (или ряда текстов), в котором содержится необходимый языковой материал на ИЯ-1; задача учащегося — дополнить отсутствующие фрагменты основного текста за счет использования опорного, а в случае затруднений обратиться к вспомогательному тексту, выполнив в нем поиск необходимых структур; затем организуется работа над содержанием текстов.

Полагаем, это основные варианты организации работы, однако очевидно, что данный перечень далеко не исчерпывающий. В рамках перечисленных вариантов можно предложить следующие дополнительные задания:

- проанализировать устойчивые выражения / фразеологические единицы с близким значением на разных языках в основном и опорном текстах, подобрать близкие по значению фразеологизмы в родном языке;
- выделить устойчивые выражения или речевые клише в тексте на ИЯ-2; подобрать к ним эквиваленты из параллельного текста на ИЯ-1 (либо наоборот);
- проанализировать комментарии к лингвострановедческим реалиям текста на ИЯ-1 в его переводном варианте на ИЯ-2 (или наоборот) для составления корректных комментариев на родном языке;
- изучить полную версию текста на ИЯ-2 и дополнить версию на ИЯ-1, самостоятельно выполнив поиск (опираясь на рекомендации учителя) необходимого вспомогательного текста на ИЯ-1, где могут содержаться необходимые языковые структуры;
- в двух группах осуществить работу над текстом на родном языке (группа 1) и его переводом на ИЯ-2 (группа 2), при этом у каждой группы имеется вспомогательный параллельный текст на ИЯ-1; каждая группа должна обобщить содержание на ИЯ-1 и при необходимости объяснить/прокомментировать страноведческие и лингвокультурные реалии; далее в группах нового состава (где собираются вместе работавшие над обоими вариантами текста) осуществить взаимоконтроль, сравнить результаты обобщения текста, при необходимости оказать друг другу помощь, отредактировать совместный вариант, выполнить задания по содержанию и представить результаты работы в классе / студенческой группе.

Описанные варианты работы и задания соотносятся с основными дескрипторами субкомпетенции *plurilingual comprehension* на уровне *B1*, где указывается, что обучающиеся: «...могут использовать то, что они поняли на одном языке, для понимания темы и основной идеи текста на другом языке (например, при чтении коротких газетных статей на разных языках на одну и ту же тему).

Могут использовать параллельные переводы текстов (например, журнальных статей, рассказов, отрывков из романов) для развития понимания на разных языках.

Могут определить смысл текста, используя то, что они поняли из текстов на одну и ту же тему на разных языках (например, краткие новости, музейные брошюры, обзоры в интернете).

Могут извлекать информацию из документов на разных языках <...>.

Умеют распознавать сходства и различия между способами выражения понятий в разных языках, чтобы отличить идентичные употребления одного и того же слова/знака от "ложных друзей" переводчика» [16, с. 126].

Как показывает практика, уровень *B1* полилингвальной компетенции не идентичен уровню *B1* «классической» иноязычной коммуникативной компетенции: реализация перечисленных выше действий, как правило, требует от обучающегося более высокого уровня владения языком, приближающегося к *B2*. В плане типологии текстов мы используем в своей практике публицистические статьи (в т. ч. размещенные в интернете), лонгриды, реже — отрывки из художественных произведений. Основная трудность при отборе текстов состоит в подборе профессионально выполненных переводов или же подходящих параллельных текстов на разных языках. В некоторых случаях интернет-издания имеют многоязычные переводные версии, что очень удобно, однако чаще всего публицистические тексты размещаются только на языке оригинала. В этом случае необходимо выполнить перевод самостоятельно, прибегая в том числе к помощи хорошо зарекомендовавших себя нейросетей (например, *ChatGPT*, *DeepSeek*, для русского языка — *GigaChat*), так как создаваемые ими тексты приближаются к аутентичным. Тем не менее в любом случае необходима постпереводческая редакторская обработка. Генеративный искусственный интеллект также может помочь в доработке параллельного текста (например, когда в этот текст необходимо логически вставить нужный языковой материал из основного и опорного текстов).

Приведем пример организации работы над полилингвальным чтением, проведенной со студентами направления «Европейские языки» (Институт иностранных языков МПГУ). Студенты данного направления изучают параллельно два европейских языка практически на одном уровне, однако формальное разделение на «первый» и «второй» языки сохраняется. В нашем случае, как упоминалось выше, первым является немецкий, вторым — английский. Используемый метод применяется в рамках изучения темы «Идентичность и самоопределение» либо в составе курса по межкультурной коммуникации, где мы используем материалы разрабатываемого нами в настоящее время пособия «Поликультурный/полилингвальный автопортрет». Работа проводится в двух группах переменного состава. Каждая группа получает два текста публицистического характера: оригинальную, но несколько сокращенную англоязычную версию статьи и ее профессиональный перевод на немецкий язык¹. Эти тексты выступают в качестве *основного* (на немецком языке)² и *опорного* (на английском). Кроме того, каждой группе дается *вспомогательный* параллельный текст на немецком языке; содержание этого текста максимально приближено к проблематике оригинала, однако перенесено в социальный контекст других стран и несколько иначе структурировано, чтобы избежать механического перенесения языкового материала в основной текст. Таким образом, работа организуется в соответствии с вариантом 3 (см. выше).

Последовательность заданий к текстам соответствует классической трехэтапной структуре (дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы) и соотносится с разработанной в отечественной методике моделью порождения собственного высказывания на основе текста для чтения [12], адаптированной как для устного, так и для письменного высказывания.

Перед вами две статьи американских авторов (студентов) афроамериканского происхождения. Разделитесь на две группы. Выберите, с какой статьей вы хотели бы работать.

1. Прочитайте название статьи на английском и немецком языках. Предположите, о чем автор будет рассказывать в статье (основная идея статьи).
2. Опираясь на английский текст оригинала, дополните текст статьи на немецком языке. Воспользуйтесь вспомогательным текстом на немецком языке, приведенным после статьи, чтобы найти в нем перевод фраз, выделенных в ее английской

¹ **Группа 1:** Tim Limbrick. FINDING A BALANCE, THE BI-RACIAL TUG OF WAR. — URL: <https://www.therampageonline.com/uncategorized/2009/03/25/finding-a-balance-the-biracial-tug-of-war/> | Deutsche Übersetzung: Tim Limbrick. EINEN AUSGLEICH FINDEN: DER ZWIESPALT BIRASSISCHER IDENTITÄT. **Группа 2:** Brian A. Courtney. FREEDOM FROM CHOICE. Being biracial has meant denying half of my identity // Newsweek magazine. — URL: <https://archive.org/details/newsweek125jannewy/page/n479/mode/2up> | Deutsche Übersetzung: Brian A. Courtney. FREIHEIT OHNE WAHL. Als Mensch gemischter Herkunft musste ich die Hälfte meiner Identität verleugnen.

² Во избежание путаницы обращаем внимание читателя на то, что понятие «основной текст» связано с учебной значимостью текста, а не с оригинальностью. В нашем случае основным текстом является именно перевод необходимой нам статьи на немецкий язык, а оригинальная англоязычная версия выполняет опорную функцию.

версии. Самостоятельно переведите эти фразы на русский язык.

- Потренируйтесь в обратном переводе: английский → немецкий → английский. Выберите по 2–3 фразы из выделенных и составьте с ними свои предложения на английском языке. Запишите каждое предложение на отдельной полоске бумаги, затем перемешайте и раздайте членам группы в произвольном порядке. Каждый читает про себя предложение на английском и озвучивает вслух на немецком. Одногоппники поправляют в случае необходимости. Затем кто-либо из группы должен перевести озвученное предложение снова на английский язык. Это же упражнение можно сделать по схеме «немецкий → английский → немецкий».
- Составьте краткий конспект статьи, опираясь на следующие вопросы. В качестве конспекта записывайте ключевые слова и фразы, короткие предложения. Не переписывайте фрагменты статьи.

Вопросы по статье	Конспект
Что автор рассказывает об истории своей жизни (факты)?	<i>Он вырос в... / среди... Он учился в...</i>
В чем автор видит преимущества своей поликультурной идентичности?	
С какими проблемами пришлось столкнуться автору из-за его поликультурной идентичности?	<i>Дискриминация: ...</i>
Какими лексическими средствами пользуется автор, чтобы передать эмоциональные оценки и переживания?	
Обобщение опыта помогает автору определить проблемы общества. Что это за проблемы?	<i>1. «Наклеивание ярлыков»: ... 2. ... 3. ...</i>
Какой вывод делает автор в конце статьи? Обобщите его в одном предложении, не используя слова автора (перефразируйте).	

На основе конспекта подготовьте реферирование статьи.

- Образуйте группы нового состава (половина участников группы уходит во вторую группу, работавшую с другой статьей, и наоборот). Презентуйте друг другу свои статьи. Используя форму конспекта выше, обобщите обе статьи. Дополните свое обобщение собственной оценкой позиции авторов и представьте результаты в классе.
- Этап индивидуальной работы.
Авторы статей затрагивают только один аспект поликультурной идентичности. Какой именно? Составьте перечень областей культуры, в которых вы ощущаете себя как человек с множественной идентичностью или культурной принадлежностью. Например, вы сочетаете в себе признаки или разделяете ценности разных возрастных субкультур, являетесь приверженцем различных направлений в музыкальной культуре и т. п. Обобщите свой поликультурный профиль. Опишите преимущества своей поликультурной идентичности, а также возникающие проблемы и противоречия.
- Опираясь на составленный профиль и прочитанные статьи, подготовьте эссе о вашей персональной поликультурной идентичности. Опишите возникающие проблемы: приходится ли вам «разрываться» между несколькими культурами? Как вы решаете эти проблемы?

Области культуры, где проявляется ваша множественная идентичность	В чем это проявляется (ценности, приверженность, примеры из жизни и проч.)?	Преимущества	Проблемы

Вы также можете сделать это в форме видеопрезентации. Представьте свои работы в группе и обсудите их.

Как нетрудно заметить, на рецептивном и репродуктивном тренировочном этапах (задания 1–3) оба языка функционально равноправны. Основной язык начинает доминировать на репродуктивно-продуктивном и продуктивном этапах (что естественно), однако и здесь второй язык продолжает играть важную поддерживающую роль: например, конспектирование и реферирование могут

быть двуязычными. Это дает нам основание утверждать, что описанные задания могут использоваться при обучении как немецкому, так и английскому языкам в качестве ИЯ-1. Сами задания должны быть сформулированы либо на немецком, либо на английском языке соответственно. Кроме того, как отмечалось ранее, представленные задания в настоящее время апробируются нами также и при обучении русскому языку как иностранному среди китайских студентов. В этом случае статья и вспомогательный текст переводятся на русский язык.

В конце нашей статьи представим образцы самих текстов для чтения и формат их предъявления обучающимся. Учитывая ограниченный объем статьи, мы приводим здесь лишь фрагменты опорного, основного и вспомогательного текстов. Полные версии оригинальных текстов можно найти по ссылкам, указанным выше.

FINDING A BALANCE, THE BI-RACIAL TUG OF WAR

Story by Tim Limbrick
March 24, 2009
(abridged)

In order to understand my culture you have to understand my roots, where it is I come from, and the people that made those roots possible. My life has been a tug-of-war between my very different parents.

I am the product of an interracial relationship. My father is African-American and my mother is French. My father grew up in Texas and California, worked both as an aircraft mechanic and psychiatric technician; now he pastors a small church in southwest Fresno. My mother was born and raised in southern France (...)

My mother, born Catholic, was the only member of her family to migrate to the States, which has affected the result of my upbringing. She enveloped me in French culture, teaching me the language and traditions, but I always felt there was something missing.

The French raise their children reverse in comparison to Americans, in the sense that there is a difference in rearing a child before and after the stage of the teenage years. In American society, the child is allowed to let loose and be free; playing in the mud and eating mounds of candy. When the child reaches that tipping point in age, the parents often tighten the leash with rules and restrictions. French culture is the opposite in that the leash is first tightened in the preadolescent years. Kicking and screaming is silenced with a stern and strict regiment. Later, after the child has made the change of becoming their own and because the rules and restrictions have been instilled, free reign is admitted and the leash is loosened, if not let go entirely. The parents understand their part has been done and it is then up to the child to maintain the principles, at heart.

(...)

Coming from a biracial family, I have experienced my fair share of prejudicial hate. Because of my light complexion, people often question who or what I am. Are you Black? Are you White? I've even been called Hispanic. To them I reply, why does it matter? I do not conform to either side more than the other; however, I take pride in knowing a second language.

To single out a preference, would be to single out myself. When I hear the stereotypes of Blacks and Whites, I laugh. I can't imagine viewing life through colored lenses. Both my parents have taught me that all people bleed red, so that makes them the equal.

EINEN AUSGLEICH FINDEN: DER BIRASSISCHER IDENTITÄT

Von Tim Limbrick
24. März 2009
(gekürzt)

Um meine Kultur zu verstehen, muss man meine Wurzeln kennen – wissen, woher ich komme und welche Menschen diese Wurzeln geschaffen haben. Mein Leben war ...

Ich bin das Produkt einer interethnischen Beziehung. Mein Vater ist Afroamerikaner, meine Mutter ist Französin. Mein Vater wuchs in Texas und Kalifornien auf, arbeitete sowohl als Flugzeugmechaniker als auch als psychiatrischer Assistent; heute ist er Pastor einer kleinen Kirche im Südwesten von Fresno. Meine Mutter wurde im Süden Frankreichs geboren und wuchs dort auf. (...)

Meine Mutter, katholisch geboren, war das einzige Familienmitglied, das in die USA auswanderte – Sie ..., brachte mir die Sprache und Traditionen bei, doch ich spürte immer, dass etwas fehlte.

Die Franzosen erziehen ihre Kinder im Vergleich zu Amerikanern gewissermaßen umgekehrt – insbesondere in der Art und Weise, ... In der amerikanischen Gesellschaft ... – im Schlamm spielen, Unmengen an Süßigkeiten essen. Mit dem Eintritt in die Teenagerjahre Die französische Kultur verhält sich genau umgekehrt: Toben und Aufbegehren werden mit einem strengen Regiment unterbunden. Später, wenn das Kind sich zu einer eigenständigen Persönlichkeit entwickelt hat und ..., erhalten sie mehr Freiheiten – Die Eltern wissen dann, dass ihre Aufgabe erfüllt ist, und

(...)

Als Angehöriger einer biethnischen Familie Aufgrund ... werde ich oft gefragt, was oder wer ich eigentlich bin. Bist du Schwarz? Bist du Weiß? Manche halten mich sogar für einen Hispanoamerikaner.

Meine Antwort: Warum spielt das eine Rolle? ... ; allerdings bin ich stolz darauf, eine zweite Sprache zu beherrschen.

... . Wenn ich Stereotype über Schwarze oder Weiße höre, muss ich lachen. Beide meiner Eltern haben mir beigebracht, dass alle Menschen rot bluten – das macht sie gleich.

ERGÄNZENDER TEXT³

Zwischen Kirschblüten und Kartoffelsalat

Ich bin das Kind zweier Welten — mein Vater ist Japaner, meine Mutter Deutsche. Schon als kleines Kind lebte ich in einem ständigen Hin-und-Hergerissensein zwischen meinen grundverschiedenen Eltern. Während meine Mutter auf deutsche Gründlichkeit und offene Kommunikation setzte, lebte mein Vater nach japanischen Werten wie Zurückhaltung, Disziplin und innerer Ruhe. Ein Umstand, der meine Erziehung stark prägte — dieser Zwiespalt zwischen zwei Kulturen begleitete mich von Anfang an.

In Deutschland gelten die Regeln und Disziplin gerade in jungen Jahren. Kinder lernen früh, sich in die Gemeinschaft einzufügen, Verantwortung zu übernehmen und sich zurückzunehmen. Sobald die Regeln verinnerlicht sind, wird die Leine gelockert oder sogar ganz losgelassen — nun liegt es am Kind, diese Prinzipien im Herzen zu bewahren. In Japan hingegen dürfen kleine Kinder sich oft frei entfalten, doch mit der Pubertät ziehen viele Eltern dann die Zügel an, führen Regeln und Einschränkungen ein. Dieser Unterschied, wie Kinder vor und nach der Pubertät behandelt werden, hat bei mir oft zu innerem Konflikt geführt.

<...>

Wegen meines hellen Teints habe ich mein eigenes Maß an Vorurteilen und Diskriminierung erlebt — in Tokio wurde ich oft als „Gaijin“ angesehen, in München fragten manche: „Bist du Japaner?“ Ich neige zu keiner Seite mehr als zur anderen. Sich für eine Seite zu entscheiden, hieße sich selbst zu leugnen. Ich kann mir nicht vorstellen, die Welt durch eine ‚farbige Brille‘ zu sehen.

Heute pflege ich enge Kontakte zu beiden Familien. Und jedes Mal, wenn ich meine Tanten und Cousins in Osaka besuche, denke ich: Die Zeit mit ihnen war fast eine unnatürliche Natürlichkeit. Trotz aller Unterschiede ist die Familie eng verbunden — und das ist letztlich das Wichtigste.



Литература

1. **Барышников Н. В.** Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. — М.: Издательство «Просвещение», 2003. — 159 с.
2. **Барышников Н. В.** Мультилингводидактика // Иностр. языки в школе. — 2004. — № 5. — С. 19–27.
3. **Биболетова М. З., Трубанева Н. Н., Габеева К. А.** Возможности предмета «Иностранный язык» в развитии читательской грамотности как метапредметного умения // Иностр. языки в школе. — 2018. — № 5. — С. 13–19.
4. **Бим И. Л.** Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). — Обнинск: Титул, 2001. — 45 с.
5. **Габидуллина Ф. И.** Формирование культуры чтения в средних классах полилингвальной школы // Russian Journal of Education and Psychology. — 2023. — Т. 14. — № 1–2. — С. 72–79.
6. **Колесников А. А.** Принципы интеллектуально ориентированного языкового образования // Иностр. языки в школе. — 2023. — № 2. — С. 7–16.
7. **Колкер Я. М., Устинова Е. С.** Концептуальные основы когнитивно-коммуникативного глобально-ориентированного преподавания иностранных языков в высшей школе // Школа будущего. — 2009. — № 5. — С. 41–50.
8. **Колкер Я. М., Устинова Е. С.** Обучение русскому языку как иностранному: функционал языка-посредника в свете концепции многоязычия // Иностранные языки в высшей школе. — 2017. — № 1 (40). — С. 49–60.
9. **Ломакина И. С.** Изучение иностранных языков в ЕС в контексте политики мультилингвизма // Иностр. языки в школе. — 2008. — № 3. — С. 101–106.
10. Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики / Е. Г. Тарева, А. В. Анненкова, О. А. Гаврилюк [и др.]. — Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2020. — 272 с.
11. **Молчанова Л. В.** Эффективность обучения второму иностранному языку с использованием первого иностранного языка как языка-посредника (к постановке проблемы) // Иностранные языки в высшей школе. — 2005. — № 3. — С. 29–36.

12. **Нуждина М. А.** Управление процессом порождения устного речевого высказывания на основе текста для чтения (Немецкий язык, старший этап): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дис. ... канд. пед. наук / Нуждина Мария Александровна. — М., 2002. — 176 с.
13. **Разумовская В. А.** Полилингвальный художественный текст: остранение и перевод // Полилингвильность и транскультурные практики. — 2023. — Т. 20. — № 1. — С. 17–29.
14. **Щепилова А. В.** Когнитивизм в лингводидактике: истоки и перспективы // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. — 2013. — № 1 (11). — С. 45–55.
15. **Щепилова А. В.** Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: Теоретические основы. — М.: Школьная книга, 2003. — 488 с.
16. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. — Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. — URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения: 26.12.2025).
17. Rethinking the Language Learner: Paradigmen — Methoden — Disziplinen / A. Brandt, A. Buschmann-Göbels, C. Harsch (eds.). — Bochum: AKS-Verlag, 2021. — 292 p.



В ЗАЩИТУ МЕТАЯЗЫКА СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ



Аннотация

В статье рассматриваются актуальные вопросы метаязыка современной методики обучения иностранным языкам как средства передачи и интерпретации профессиональной информации. Особое внимание уделяется терминологии и использованию иноязычных заимствований в педагогическом дискурсе. Формулируется проблема бережного отношения к метаязыку методической науки с точки зрения чистоты и понятности как условия успешной профессиональной коммуникации.



Abstract

IN DEFENCE OF THE META-LANGUAGE OF MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY

The article dwells on topical issues of meta-language of modern FLT methodology as a means of expressing and interpreting professional information. Special attention is given to terminology focusing on foreign language borrowings in pedagogy discourse. The authors emphasize the need for careful consideration of the meta-language for clearness and intelligibility from the perspective of efficient professional communication.



Ключевые слова

методика обучения ИЯ, педагогический дискурс, метаязык, терминология, успешное профессиональное общение



Keywords

FLT methodology, meta-language, pedagogy discourse, terminology, efficient professional communication

Понятие «методическая наука» («методика обучения иностранным языкам как наука») объединяет в себе существующее внутри нее многообразие научно-методических направлений, теорий, концепций, подходов и технологий. При всех имеющихся между ними различиях их объединяет метаязык, т.е. язык, на котором происходит описание всех явлений и процессов, исследуемых в сфере лингвистического образования и обучения иностранным языкам, и с помощью которого выражаются суждения о них в профессиональном сообществе (в среде специалистов в области методики обучения языкам, преподавателей, обучающихся разных категорий и др.).

Известно, что термин «метаязык», возникший в математике и логике для обозначения формализованного языка описания логико-математических исчислений, сегодня является предметом изучения многих наук, в том числе и методической. Как любая наука, методика обучения иностранным языкам стремится к описанию «самой себя языковыми средствами» [12], к ясному пониманию и обоснованной интерпретации фактов и явлений, которые относятся к методической научной области. Из этого следует, что метаязык — это прежде всего средство фиксации, описания и интерпретации различных фактов и явлений,

наблюдаемых как внутри исторического развития самой методической науки, так и в лингвообразовательной сфере в целом, охватывающей в том числе область обучения иностранным языкам и лингвистического образования на разных образовательных этапах. Наряду с этим метаязык является языком более высокого порядка по отношению к языку отдельной теории или концепции [6] и обеспечивает профессиональное взаимодействие специалистов по методическим, в том числе методологическим и терминологическим, проблемам. Продуктивность данного научного (метаязыкового) общения во многом определяется тем, «насколько избранный метаязык понятен ученым, разрабатывающим данную область знания, насколько он может способствовать установлению контакта между ними» [3, с. 64]. Совершенно очевидно, что это еще одно важное обстоятельство в пользу соблюдения «чистоты» и «понятности» метаязыка методики.

Исходя из сказанного выше, можно утверждать, что метаязык методической науки складывается из двух взаимосвязанных систем: 1) системы методических терминов и понятий и 2) системы общенаучной лексики (слов и словосочетаний). Если первая из них в полной мере отражает особенности методической терминосистемы как средства кодирования профессиональной информации, отражения профессиональной концептосферы и смысловой опоры в понимании профессионального дискурса, то вторая выходит в область владения специалистом научной и методологической культурой [2].

Поскольку специфику метаязыка методики в большей степени отражает первая, понятийно-терминологическая система, именно она предстает в качестве главного объекта анализа в настоящей статье. Ее рассмотрение требует уточнения того, как соотносятся между собой категории «термин», «понятие» и «терминологическая система методической науки». Кратко эту связь можно определить следующим образом: если термин связан с фиксацией и обозначением словом/словосочетанием сути и границ определенного методического явления, то понятие, представляя собой краткое научно обоснованное суждение об этом явлении, мысленное отображение его существенных признаков, всегда указывает на него при употреблении термина. Иными словами, связь методического явления с термином закрепляется с помощью понятия. В свою очередь, методическая терминология, будучи системой взаимосвязанных терминов, выстроенной в соответствии с сущностью системообразующего термина и сущностью понятий, отражает деятельность в области школьного и вузовского лингвистического образования, обучения иностранному языку и воспитания его средствами.

В интересующей нас области метаязык (а прежде всего его понятийно-терминологическая система) является результатом рефлексивно-аналитической и рефлексивно-эмпирической деятельности в лингвообразовательной области; в исторической проекции он отражает прогресс научно-методического знания. Этот прогресс обусловлен динамическим расширением методической наукой своего исследовательского поля под воздействием постоянно изменяющихся внешних (социальных) обстоятельств и факторов внутри научного порядка. Убедиться в этом можно достаточно легко, обратившись, например, к названиям и содержанию кандидатских диссертаций по методической специальности. Если, например, еще в 70-е годы и начале 80-х годов прошлого века формулировки тем исследований отличались прозрачностью, относительной простотой и явным акцентом на проблемах обучения языковым средствам и способом общения, то начиная с 90-х годов методические исследования демонстрируют явно выраженное усложнение и расширение круга научного поиска в лингводидактической и методической научных областях за счет обращения прежде всего к личностному фактору овладения человеком неродными для него языками

и культурами, к его потребностям и компетентностям, ценностным смыслам и возможностям. Следствием этого является усложнение тематики исследований в области методической науки и, соответственно, ее метаязыка, что получает свое выражение в интенсивно расширяющемся спектре тех семантических единиц, которые в большинстве своем выступают носителями научных смыслов, имеющих внутреннее (концептуальное, научное) значение в каждую историческую эпоху развития общества и науки.

Однако, как показывает анализ авторефератов и научных статей по методике, в настоящее время наблюдается не только осязаемое расширение данной наукой своего пространства научного поиска, но и усложненность как стиля, так и способов выражения методических постулатов, положений, рекомендаций, что нередко дает основания говорить о стремлении их авторов к оригинальности и наукообразию. Однако нельзя не заметить появление в последнее время на страницах методических изданий ненаучной терминологии и несвойственных методической науке понятий, например: «образовательный целеустанавливающий конструкт», «лингводидактические механизмы обучения языковой личности», «максимизация степени субъектности действий личности», «мультимедийная трансляция или имитация образовательной среды в ее динамике», «индивидуальный стиль слуховой рецепции», «социолингвистическое кредо преподавателя иностранных языков», «единое смысловое образование», «речевой имидж» и др. Печально, что делаются попытки включать наукоподобные варианты и нагромождения в понятийно-терминологическую систему науки, что может привести к нарушению процесса формирования научно-методической картины мира и в результате разрушить целостность органической системы научно-методического знания, где каждый элемент (категория, термин, понятие) получает свое место. Все это может создать в профессиональной коммуникации субъектов профессионального сообщества серьезные проблемы, тем более что многие подобные «модные» слова нельзя считать терминами, поскольку за ними не стоят конкретные методические явления. Важно помнить, что для введения нового термина в терминосистему методической науки необходимо доказать новизну явления и, соответственно, понятия, которые этот термин отражает, причем сделано это должно быть с опорой на уже существующие методические понятия и термины.

Конечно, у метаязыка методической науки и ее терминосистемы есть свои особенности, обусловленные прежде всего ее принадлежностью к разряду социально-гуманитарных наук, в предметах которых отражаются не только объективные закономерности социально-общественного развития, ценностно-смысловые взаимосвязи, возникающие в обществе, в образовании, но и индивидуальные интерпретации человека, познающего ту или иную сферу. Это обстоятельство объясняет, в частности, существование множественной вариативности в трактовках тех или иных методических понятий и в определениях сущности методических категорий (одним из примеров может служить наличие в теории обучения иностранным языкам различных типологий структуры иноязычной коммуникативной компетенции). При этом кроющаяся в методических терминах многозначность проявляется, в частности, когда: а) один методический термин трактуется по-разному, то есть посредством разных понятий (например, это такие термины, как «технология», «формирующее оценивание»); б) одно и то же понятие обозначается разными терминами (например, понятие «прием» обозначается такими терминами, как «метод», «стратегия», «форма работы» и др.).

Подобная многозначность терминов приводит к тому, что исследователи, делая в своих диссертациях (кандидатских, докторских) попытки уточнить термины применительно к задачам своей работы, способствуют необоснованному

увеличению количества терминов и понятий, которые подчас «засоряют» терминосистему науки ненаучной, чуждой для нее терминологией. Это приводит к искажению или размыванию научных смыслов самой науки, размытости и нечеткости методических понятий. Вот почему представляется, что «здоровье» терминосистемы отечественной методической науки будет сохранным при условии, если:

- термин точно отражает содержание обозначенного им методического понятия и не нарушает норм русского языка;
- введение новых терминов осуществляется только на основе доказательств новизны методического явления или понятия и с опорой на уже существующие понятия, т.е. при сохранении терминологической преемственности;
- для новых терминов и понятий наличествует потенциальное место в существующей в науке классификации.

Надо сказать, что каждая наука проявляет особый интерес к своему метаязыку в периоды активного «терминотворчества», один из которых, в частности, методическая наука переживает с конца прошлого века по настоящее время. Но особый вред терминосистеме методики приносят заимствования, которые в последние десятилетия просто наводнили научный аппарат и научную лексику педагогических научных отраслей. Сегодня, например, в методике мы уже не идем по «пути», а следуем по «треку», нас уже привлекают исключительно «навыки XXI века» и «методическая механика», вместо «игровой деятельности» мы занимаемся «геймификацией», для нас употребление категории «умение» становится немодным, вместо нее есть «навык» и «компетенция».

Конечно, метаязык любой науки, в том числе методической, не может развиваться в изоляции от внешнего мира, однако обращение к чужому не должно идти во вред метаязыку отечественной науки и ее научным смыслам, оно призвано способствовать их преобразованию, а не лишению их ясности. Это всегда было важным правилом наших великих предшественников: не случайно история методики наполнена большим количеством дискуссий по поводу содержания и сущности методических понятий и категорий.

В то же время нельзя не признать, что в последние годы в метаязыке методической науки наблюдается ярко выраженная тенденция к неоправданным заимствованиям понятийно-терминологических средств (единиц) из англоязычных публикаций, что приводит к некорректному толкованию заимствованных терминов, смешению понятий и их разночтению, неадекватному пониманию научных смыслов и в конечном итоге к коммуникативным сбоям в профессиональном дискурсе. Причиной этого являются различия в трактовке терминов и в целом в подходе к понятийно-терминологическому аппарату, профессиональному тезаурусу в отечественной и зарубежной науке.

Лингвистические и лингводидактические исследования в области концептуально-понятийных особенностей лингводидактических и методических терминов, анализ специфики концептуально-понятийной основы термина как смысловой опоры в процессе профессиональной межкультурной коммуникации в англоязычном и русскоязычном профессиональном дискурсах свидетельствуют о существенных расхождениях в их характеристиках, обусловленных социокультурным контекстом развития науки и профессиональной сферы.

Прежде всего отмечается отсутствие полной эквивалентности между терминами в разных языках с точки зрения передачи научных смыслов, поскольку образование и описание понятий в различных национальных культурах происходит

по разным признакам. В процессе межкультурной коммуникации термины могут быть эквивалентны на уровне лексического понятия и неполно эквивалентными на уровне лексического фона в различных лингвосоциокультурных контекстах [8; 9]. Кроме того, репрезентация концептов в термине связана с возможной редукцией смыслового содержания и оценочной характеристикой профессионального смысла (понятия) исследователем, использующим данный термин. В результате из общего знания об обозначаемом выделяется определенный «семантический остаток», который должен быть выявлен для достижения точного понимания [6]. Некоторое «добавочное смысловое содержание не устанавливается напрямую из семантики слова: оно является “результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека”» [7]. Этим объясняются ошибки в интерпретации терминов, толковании содержания профессиональных смыслов или их полная потеря, непонимание между коммуникантами.

В процессе профессионального межкультурного взаимодействия коммуниканты могут не осознавать, что в терминосистемах разных языков один и тот же термин может отражать разные аспекты социокультурного контекста, что проявляется в «самобытности формирования объемов и систем понятий», поэтому трактовка понятийной основы и научного смысла термина предполагает учет языкового, коммуникативного, социокультурного и когнитивного факторов при извлечении профессионального компонента¹. Следовательно, адекватное понимание термина, переносимого из иного национального контекста, и его использование в метаязыке отечественной науки зависит от знания (понимания) общего контекста коммуникации и учета национального кода коммуникантов, отличий между социокультурными контекстами развития науки и ее терминосистемы.

¹ Гусейнова И. А. Принципы обучения профессиональному иноязычному общению в неязыковом вузе // Вестник МПГУ. — 2012. — № 12 (645). — С. 25–31.

Необходимо подчеркнуть, что при обращении к зарубежной профессиональной литературе или интернет-ресурсам русскоязычный пользователь сталкивается с иной традицией и логикой презентации терминологического корпуса. Так, А. С. Савчиц на основе анализа зарубежной литературы по вопросам преподавания иностранных языков показал, что «англоязычный научный стиль отличается параллельным наименованием одного понятия, стремлением ученых сделать свою речь более разнообразной с целью конкретизации семантических признаков, положенных в основу терминологической номинации. Например, при обращении к зарубежной терминологии, в частности, по теме “Принципы обучения иностранным языкам”, ее состояние может быть охарактеризовано как *coining of terminology* (вольное образование терминов) или *ad hoc* (в ситуации «здесь и сейчас»), что отличает ее от отечественного терминологического корпуса, для которого характерна систематизированная упорядоченность терминов» [11, с. 14].

Исследование А. С. Савчица показало, что «на межкультурном уровне концептуально-понятийная основа гуманитарного (лингводидактического) термина выражается в нетождественной референтной соотнесенности понятий и терминов (лексические эквиваленты, переводные соответствия, лакуны), в возможности извлечь тот или иной смысл из термина в зависимости от определенных характеристик, положенных в основу номинации и составляющих концептуально-понятийную основу термина» [11, с. 13].

Таким образом, анализ имеющихся данных лингвистических, лингводидактических исследований лингвокогнитивных особенностей русскоязычных и англоязычных терминологических средств в метаязыке методической науки свидетельствует прежде всего о принципиально (концептуально) различном

подходе к терминологическому аппарату: строго научном в российской научной литературе и достаточно произвольном, описательном, нередко метафоричном в англо-американской. Наряду с этим семантические различия при передаче аналогичных понятий обусловлены особенностями национально-культурного образовательного контекста, поэтому при произвольном и неоправданном переносе англоязычных терминов в российский национально-культурный и образовательный контекст подчас наблюдаются искажение и потеря значимых семантических компонентов и культурных смыслов, а также несоответствие данных смыслов контексту российской действительности.

Подобная неадекватная передача (искажение) или потеря исходного смысла в русскоязычном и англоязычном метаязыке могут быть обусловлены различными причинами, среди которых следует назвать:

1. Некорректный перевод: например, понятие *reflexive learning* передается в российских публикациях как «рефлексивное обучение», при этом понятие *learning* («учение», «учебная деятельность») искажается и подменяется понятием «обучение», в связи с чем в последние годы понятие «учащийся» (субъект учебной деятельности) используется значительно реже и практически заменяется понятием «обучающийся».
2. Простой перенос термина из англоязычного в отечественный понятийно-терминологический аппарат, когда соотносимость семантической структуры и объема содержания англоязычного и русскоязычного терминов игнорируется при заимствовании (например, «геймификация» как подход к обучению иностранному языку на основе использования игровой деятельности).
3. Смешение/замещение понятий в случае так называемого обратного перевода. Например, переход в XX веке зарубежной психолого-педагогической и методической наук от бихевиористского к деятельностному подходу к обучению иностранным языкам (*action-oriented approach*) произошёл в том числе под влиянием российской научной школы (*new-Vygotskians* — см. в частности исследования Реми А. ван Компернолля)², что в большинстве теоретических публикаций и в текстах учебников привело к замене понятия *exercises* на понятие *activities* («виды деятельности») и делает абсолютно некорректным заимствование данного понятия (как обратный перевод) и использование в отечественных публикациях термина «речевые активности».
4. Перенос терминологической единицы из англоязычной литературы в российский образовательный контекст без учета лингвокультурных особенностей национального контекста. Понятие «кооперативная технология» используется как перенос (перевод) термина *cooperative learning* в значении образовательной технологии, в то время как в англоязычном контексте данный термин означает «учение в сотрудничестве». В данном значении можно встретить и такой термин, как «коллаборативная», который в российской (и не только) действительности несет строго негативное значение «пособнический».

² Van Compernelle R. A. Sociocultural Theory and L2 Instructional Pragmatics. — Toronto: Multilingual Matters, 2014. — 135 p.

Список примеров, к сожалению, можно продолжить. Подчеркнем еще раз, что необоснованные и некорректные заимствования и использование англоязычных терминов в российском образовательном контексте, в метаязыке отечественной методической науки приводят не только к засорению понятийно-терминологического аппарата, чужеродности научного языка, но, что самое важное, к неточности, неадекватности понимания, искажению и потере научных смыслов. В силу этого зачастую происходит непонимание (или неадекватное понимание) научных идей практикующими учителями/преподавателями, потере (или искажении) теоретической значимости и практической ценности результатов научных исследований, т. е. разрыв между теорией и практикой.

Необоснованное заимствование может являться причиной репликации/дублирования отечественных методических терминов англоязычными (например, дублирование отечественного термина «способность к критическому мышлению» некорректным англоязычным термином «навыки критического мышления»). Действительно, множество англоязычных терминов и понятий должны быть согласованы с имеющимися в отечественной методической науке терминами и понятиями, как и должны быть строго согласованы различного рода термины, связанные с цифровой средой, с использованием искусственного интеллекта. Дело в том, что заимствованные термины приносят в отечественную методическую теорию и практику также новые для нее понятия и явления, и это влияет (к сожалению, по большей части отрицательно) на облик отечественного образования, по сути меняет его образ.

Есть все основания утверждать, что решение терминологических проблем возможно только на основе традиций становления и развития отечественной методической терминологии, а сама терминосистема должна быть выстроена в соответствии с нормами русского языка. Это означает, что необходимы:

- 1) глубокий анализ того, как развивалась в нашей стране методическая терминосистема, начиная с 30-х годов прошлого века, когда появились первые фундаментальные работы по методике обучения иностранным языкам; более того, такой анализ должен быть проведен в сопряжении с развитием лингвистической, психологической и педагогической терминологии, оказывающей на методическую терминосистему большое влияние; полагаем, что нужны серьезные кандидатские и докторские исследования в данной области;
- 2) повышение уровня владения начинающими учеными методологической культурой научного исследования, поскольку ключевым требованием научной методологии является четкость и однозначность терминологии, ведь «для науки вовсе небезразлично, какие слова употребляются и из какой понятийной среды они взяты» [5, с. 115];
- 3) формирование у исследователей отношения к методическому термину как к слову русского языка, поскольку отечественная теория обучения иностранному языку и практика воспитания средствами данного языка не являются статичными, они всегда находятся в развитии, отражая уже устоявшиеся методические явления и принимая новые, которые должны точно отражать суть методических феноменов в понятиях и терминах в традициях русского языка, в рамках которого они возникли и существуют;
- 4) формирование у студентов и начинающих исследователей любви и уважения к родному русскому языку, к культурному полю отечественной языковой системы и российской методической терминосистемы, поскольку нахождение в чужом терминологическом и культурном контекстах заставляет специалиста следовать чужим и чуждым нам правилам, а насыщение понятийно-терминологического аппарата российской методической науки зарубежной терминологией — это принижение значимости отечественной научно-методической школы, что в конечном итоге может привести к потере российской национально-культурной идентичности;
- 5) внимательное отношение к устному и письменному языку научно-методического текста (особенно в диссертациях, статьях в научных журналах, сборниках методических конференций и устных сообщениях), поскольку неверные термины и произвольное толкование методических понятий в методической литературе негативно влияют на формирование методических взглядов молодых ученых и преподавателей, приводят к неправильным методическим решениям и искаженным представлениям о педагогической и исследовательской деятельности.

В заключение подчеркнем, что договоренность ученых по содержанию отдельных терминов не является продуктивным решением проблем терминосистемы методической науки. Специалистам в области теории и методики обучения иностранным языкам необходимо договариваться о принципах и условиях функционирования терминологической системы [10], что, вне всяких сомнений, связано с выходом на уровень метаязыка методической науки, который в современный период нуждается в действенной защите.



Литература

1. Большая российская энциклопедия. — URL: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/2208547?ysclid=mc4ofabr1d253976263> (дата обращения: 06.01.2026).
2. **Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н.** Методологическая культура исследователя в лингвообразовательном научном поиске: Монография. — М.: Прометей, 2023. — 210 с.
3. **Гвишиани Н. Б.** К вопросу о метаязыке языкознания // Вопросы языкознания. — 1983. — № 2. — С. 64–72.
4. **Костенко А. Ф.** Метаязык науки — вызов нового времени // Национальная ассоциация ученых (НАУ): Педагогические науки. — 2016. — № 5 (21). — С. 113–116.
5. **Краевский В. В.** Методология педагогических исследования. — Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. — 164 с.
6. **Кубрякова Е. С.** О формировании значения в актах семиозиса // Когнитивные аспекты языковой категоризации: Сб. науч. тр. — Рязань: Изд-во Рязан. пед. ун-та, 2000. — С. 26–29.
7. **Лихачев Д. С.** Концептосфера русского языка. — М.: Слово, 1993. — 540 с.
8. **Маляр Т. Н.** Некоторые особенности представления стереотипных ситуаций в английском и русском языках // Вестник Моск. гос. лингвист. ун-та. Серия «Языкознание». — 2009. — Вып. 572: «Изучение разнотипных языковых знаков: проблемы и перспектива». — С. 286–293.
9. **Ощепкова В. В.** Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. — М./СПб.: Глосса/Каро, 2004. — 336 с.
10. **Рыжов А. Н.** Современные проблемы в области педагогической терминологии и подходы к их решению // Наука и школа. — 2012. — № 5. — С. 20–24.
11. **Савчиц А. С.** Методика составления учебного двуязычного словаря-гlossария лингводидактических терминов: Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 2015. — 24 с.
12. **Шатилов А. С.** Метаязык современной науки — что хотел сказать автор? — URL: https://rep.herzen.spb.ru/file_viewer/6971 (дата обращения: 06.01.2026).

Гальскова Наталья Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры лингводидактики Института лингвистики и межкультурной коммуникации Государственного университета просвещения.

E-mail: galskova@mail.ru

Коряковцева Наталия Федоровна, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры лингводидактики Московского государственного лингвистического университета.

E-mail: koryakovtseva@mail.ru

Никитенко Зинаида Николаевна, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

E-mail: zinaida-nikitenko@yandex.ru

Сведения
об авторах

РЕАЛИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Аннотация

В статье обобщается опыт реализации патриотического воспитания школьников на уроках английского языка и во внеурочной деятельности в государственных общеобразовательных школах, приводятся конкретные методы, приемы и средства формирования гражданственности, патриотизма, сохранения традиционных ценностей как нравственных ориентиров, способствующих воспитанию молодого поколения в процессе иноязычного образования.



Abstract

IMPLEMENTATION OF THE PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article summarizes the experience of implementing the patriotic education of schoolchildren in English lessons and in extracurricular activities in state secondary schools, provides specific methods, techniques and means of forming citizenship, patriotism, preserving traditional values as moral guidelines, contributing to the education of the younger generation in the process of foreign language education.



Ключевые слова

патриотическое воспитание, духовно-нравственное воспитание, гражданственность, иноязычное образование, личностно-формирующий потенциал



Keywords

patriotic education, spiritual and moral education, citizenship, foreign language education, personality-forming potential

Сегодня, когда стабильности нашего общества угрожают многочисленные вызовы, образование должно встать на защиту духовных ценностей государства. В некотором смысле «учитель» и «воин» — сходные понятия: так же, как солдат на поле боя защищает свою национальную идентичность, культурный код и историческую правду, учитель в классе ведет борьбу за умы, сердца и души учеников. По мнению А. Маслоу, «безнравственный интеллект является наивысшим злом, а нравственность без интеллекта — бессильна» [3, с. 167]. Вот почему работа по формированию традиционных ценностно-смысловых ориентиров, гражданственности, патриотизма должна быть реализована во всех аспектах педагогического процесса. Особая роль в формировании этих качеств отводится социально-гуманитарным дисциплинам, обеспечивающим взаимосвязи по линиям «человек — человек», «человек — общество», «человек — государство», «человек — природа», «человек — история», «человек — культура». Дисциплина «иностраннный язык» в частности и иноязычное образование в целом в силу

своей специфики и универсальности способны обеспечить воспитательное, личностно-формирующее воздействие по всем этим направлениям. Так, целью иноязычного образования Е. И. Пассов считал воспитание *homo moralis* — человека духовного, обладающего устойчивыми моральными ориентирами, управляющими его деятельностью в любой сфере [5]. Целью иноязычного образования сегодня должно стать воспитание гражданина России, способного стать амбассадором своей страны и культуры в межкультурном пространстве и участвовать в общественных, культурных и образовательных мероприятиях в условиях международного взаимодействия, провозглашая национальные ценности и интересы.

Современные образовательные стандарты требуют комплексного подхода к формированию мировоззрения школьников, включая развитие у них любви к Отечеству, уважительного отношения к историческому прошлому своего народа и осознание значимости сохранения культурных ценностей России [6]. Патриотическое воспитание понимается на современном этапе как целенаправленная систематическая деятельность органов государственной власти, различного рода социальных институтов, семьи по воспитанию у подрастающего поколения любви и уважения к Родине, чувства верности Отечеству, ответственности, готовности внести неограниченный вклад в его процветание [4].

В образовательных учреждениях города Воронежа и области работа по патриотическому воспитанию в рамках иноязычного образования ведется уже несколько лет. Обобщением практического опыта педагогов стала Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Проблемы иноязычного образования: традиции, инновации, перспективы», посвященная Году защитника Отечества, организованная кафедрой английского языка ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» 4–5 декабря 2025 года. В рамках работы секции, посвященной теме реализации патриотического воспитания обучающихся средствами предметов гуманитарной направленности на разных уровнях образования, педагоги государственных общеобразовательных школ Воронежа и области, а также соседних областей — Липецкой и Белгородской, делились практическими наработками по вопросам формирования гражданственности, национальной идентичности, патриотизма, любви к Отечеству и малой родине средствами иностранного языка. Эти вопросы особенно актуальны для нашего региона, который является приграничной территорией.

Обмен опытом, идеями реализации патриотического и духовно-нравственного воспитания способствует расширению арсенала форм, методов и средств решения данной педагогической задачи.

Учителями английского языка М. Э. Баклыковой из МКОУ «Углянская СОШ» с. Углянец Верхнехавского района Воронежской области и Ю. И. Гудковой из МБОУ СШ № 33 г. Липецка в уроки английского языка активно интегрируются материалы о Великой Отечественной войне. Изучение тематической лексики позволяет обучающимся познакомиться с ключевыми событиями, понятиями и терминами, относящимися к истории России, узнать факты из биографии выдающихся полководцев нашей страны, героев Великой Отечественной войны. Работа с художественными произведениями советских и российских писателей о войне проводится в рамках уроков домашнего чтения. Обучающимся предлагается чтение отрывка из сборника рассказов *Feat in the name of Death* авторов М. С. Кайнова и И. В. Кайновой и его последующее обсуждение, в рамках которого школьникам предлагается подумать над такими вопросами, как: «*What do you think is the most important lesson we can learn from World War II? How did the victory*

in WWII change people's lives around the world? Why is it important to remember historical events like Victory Day?»

В течение года проводятся мини-конференции (в формате устного журнала) *Battles of World War II, Young Pioneers-Heroes, Our Grandparents — Participants of World War II*, где учащиеся выступают с докладами на английском языке. Внеурочные мероприятия включают различные викторины и творческие конкурсы между параллельными классами: создание рисунков, плакатов, стихов, посвященных памятным датам, героям Великой Отечественной войны.

Большой интерес у учащихся вызывают виртуальные экскурсии по городам-героям нашей страны, музеям и другим достопримечательностям, связанным с историей военных лет. На уроках организуется обсуждение увиденного с изучением тематической лексики (например, *veteran, memorial, heroism, sacrifice, liberation, blockade, celebration, tribute, Remembrance day*). Новая лексика затем используется в упражнениях, специально разработанных для ее активизации и интеграции в речь. Таким образом, уроки английского языка позволяют сочетать обучение языку и воспитание патриотических чувств, создавая условия для познания истории нашей страны.

В честь ознаменования 80-летия Победы в Великой Отечественной войне был проведен цикл тематических уроков и внеклассных мероприятий. Так, ребятам было предложено просмотреть фрагменты документального фильма о событиях Второй мировой войны и обсудить увиденное, выражая свои мысли о том, почему важно помнить о героизме наших воинов и какой вклад внесла наша страна в победу над нацизмом. Был организован конкурс переводов фрагментов из книг, статей и мемуаров участников военных событий, а также разработаны проекты, посвященные теме Победы: героям войны, боевым событиям, музейным экспозициям. Школьники создали презентации с использованием иллюстраций, картинок, цитат на английском языке. На этапе рефлексии учащиеся рассказывали о своем понимании значимости этого события и делились впечатлениями от работы над проектом. Также на одном из уроков была организована работа со специально подобранными текстами — небольшими фрагментами воспоминаний ветеранов войны, отрывками из их писем и дневников. Учащиеся читали их вслух на русском языке и затем обсуждали прочитанное на английском, задавая друг другу вопросы и интерпретируя смысл высказанных авторами мыслей и чувств (например: «*What emotions does the author express in this letter to his family?*» — возможный ответ ученика: «*The author expresses love and concern for his family as well as a sense of duty towards his country*»).

Значимость регионального компонента в патриотическом воспитании детально проанализирована Г. С. Вяlikовой и Т. В. Яковлевой [1]. Их исследование показывает, что формирование любви к большой Родине начинается с осознания ценности малой родины. Авторы утверждают, что включение региональной истории, культуры и краеведения в учебные планы дисциплин гуманитарного цикла (в частности, в курсы истории и географии) способствует более глубокому укоренению патриотических чувств и формированию гражданской идентичности.

Так, учитель английского языка МКОУ «Лосевская СОШ» Павловского муниципального района Воронежской области Е. В. Бирючинская активно использует краеведческий материал на уроках английского языка в качестве инструмента патриотического воспитания и делится опытом подготовки призеров региональной межмуниципальной конференции «Наше наследие», проводимой

ежегодно с 2007 года на базе МБОУ «Подгоренский лицей имени Н. А. Белозёрова» Россошанского муниципального района Воронежской области. Конференция является значимым событием для школьников, интересующихся историей, культурой и краеведением, и проводится при поддержке отдела образования и молодежной политики администрации Россошанского района, Воронежского областного отделения Российского географического общества, музея-заповедника «Костенки» и других организаций. В этом году в конференции приняли участие свыше 250 обучающихся 6–11-х классов из 104 образовательных учреждений города Воронежа и районов Воронежской области. В формате конференции представлены секции по археологии, географии, истории родного края, а также секция «Лингвистика» с двумя подсекциями — «Лингвострановедение» и «Лингвокраеведение» — на английском языке. В этом году в первой подсекции рассматривались научно-исследовательские работы школьников, посвященные зарубежным странам; подсекция «Лингвокраеведение» была посвящена учебно-исследовательским работам об истории, географии, культурных традициях и особенностях родного края на английском языке. В рамках работы секции был проведен региональный конкурс проектного мастерства школьников «Слово как отражение культурного наследия». В юбилейный год 300-летия со дня образования Воронежской губернии проекты докладчиков были посвящены истории и культуре родного края и России, их критическому анализу через призму изучаемого иностранного языка.

Проектные работы, выполненные под руководством Е. В. Бирючинской, были удостоены призовых мест.

В теоретической части проекта *Losevo as a potential object for the development of ecotourism* были рассмотрены разные виды экотуризма, приведены статистические данные развития этого вида туризма в России и зарубежных странах, проведено сравнение самых популярных мест для экологического туризма в России и Америке. В практической части была предпринята попытка представить родное село как объект для экотуризма, учитывая его географическое положение, природный ландшафт, флору и фауну, наличие гостиничной инфраструктуры, культурных достопримечательностей и рекреационных мест.

Проект *Old buildings of my village Losevo: historical heritage* имел целью изучение архитектуры села. Теоретическая часть работы посвящена различным архитектурным стилям и их особенностям, для реализации практической части была изучена и систематизирована информация о 15 зданиях села (к примеру, постройка одного из них — действующей церкви села Лосево — датируется 1782 годом), а также разработан пеший маршрут экскурсии для жителей и гостей села. Данная работа была выполнена на двух языках (английском и русском), завоевала призовое место и сейчас хранится в музее с. Лосево.

Объектом проектно-исследовательской работы *The folk costume of my village*, посвященной старинному народному женскому костюму, стал бережно хранящийся в семье ученицы народный костюм ее прабабушки. В теоретической части проекта были представлены факты из истории русского национального костюма, описаны костюмы Воронежской губернии. В практической части дано описание костюма села Лосево: его особенностей, вышивки, украшений. Ученица подготовила видео, в котором ее прабабушка рассказала о различиях наряда незамужней девушки и замужней женщины. В ходе работы было проведено анкетирование жителей села и учеников, в ходе которого они должны были выбрать правильный вариант костюма села, назвать, из чего он состоит, дать определение некоторым элементам. Данный проект стал победителем конференции.

Чтобы добиться высоких результатов, необходима комплексная работа на уроках и при подготовке к конференции, включающая совершенствование языковых навыков, обучение проектно-исследовательской деятельности и способам представления результатов. На первом этапе совместно с учащимися выбирается тема, определяются цели и задачи, обсуждаются возможные направления проекта (история родного края, литературное краеведение, народные традиции, ремесла, жизнь известных людей, изучение семейных династий, памятников архитектуры), формат проекта, сроки и критерии оценки. Затем ведется работа по расширению словарного запаса по выбранной теме и составлению языковых опор. В ходе реализации проекта учащиеся совершенствуют исследовательские навыки: изучают архивные материалы, печатные издания, устные источники, интернет-ресурсы. Разработка структуры проекта (введение, теоретическая часть, практическая часть, заключение, приложение, анкетирование, опрос), написание и редактирование текста (черновик, языковая правка), оформление материала и подготовка к презентации проекта, а также отработка навыков публичного выступления (работа над произношением, хронометраж, контакт с аудиторией, ответы на вопросы) происходит на уроках и во внеурочной деятельности. Последовательная работа учащихся под непосредственным руководством учителя приводит к высоким результатам, а возможность рассказать о своем родном крае, традициях и обычаях родного региона помогает школьникам лучше узнать родной край, осознать уникальность своей малой родины и научиться рассказывать о ней на иностранном языке.

Интересен опыт художественного перевода военных песен на уроках английского языка и во внеурочной деятельности Т. Ю. Никитюк, учителя МОУ «СОШ № 2 с УИОП» г. Валуйки Белгородской области. Песни военных лет являются артефактами эпохи, своеобразным результатом синтеза исторического документа и художественного произведения и поэтому обладают особым воспитательным потенциалом. Педагогическая ценность песен заключается в их эмоциональной насыщенности, которая создает эффект присутствия и вызывает чувства сопереживания; в их исторической достоверности вследствие содержания в тексте топонимов, дат, имен, названий, что способствует усвоению знаний истории; в их идейной направленности, поскольку основные темы текстов охватывают понятия защиты Родины, верности, жертвенности, дружбы, взаимовыручки, соответствующие базовым патриотическим ценностям. Эти особенности военных песен позволяют эмоционально вовлечь учащихся в осмысление событий Великой Отечественной войны, вызвать чувство гордости, сформировать уважительное отношение к подвигу предков.

Художественный перевод военных песен требует не только адекватной передачи лексических и грамматических соответствий, но и воспроизведения эмоциональной насыщенности, исторического и культурного контекста, что способствует как углубленному освоению языка, так и формированию гражданско-патриотических чувств.

Для успешного выполнения задачи необходимо грамотно подобрать песенный материал. Основная мысль текста должна быть доступной для осмысления и анализа, сложность лексических единиц — соответствовать уровню обучения, при отборе следует избегать текстов с чрезмерно жестокими описаниями событий. Важно, чтобы песня была узнаваемой и имела историческую ценность как символ любви к Родине, верности и надежды в годы Великой Отечественной войны, сопровождавшей бойцов на фронте и способствовавшей поднятию их боевого духа. Так, для учащихся среднего звена хорошим выбором будут песни «Алеша», «Синий платочек», «Катюша», «Нам нужна одна Победа», «Последний бой», для старшеклассников подойдут «Священная война», «Журавли», «Темная ночь», «Хотят ли русские войны», «В землянке».

Художественный перевод обладает своей спецификой, которую необходимо учитывать. По мнению В. Н. Комиссарова, ключевыми принципами художественного перевода являются сохранение эмоциональной тональности, передача образной системы и адаптация культурно-маркированных элементов без потери смысла [2]. Так, при переводе фразы «Вставай, страна огромная!» учителю необходимо обратить внимание учеников на то, что важно передать не только буквальный смысл, но и пафос призыва, используя эквивалентные средства английского языка, например: «*Arise, our mighty Motherland!*»

Работа над художественным переводом охватывает три этапа:

- 1) подготовительный, включающий знакомство с историческим контекстом песни, анализ символов и ключевых образов, а также работу с лексическими единицами — военными терминами, реалиями, устаревшими словами;
- 2) основной, на котором происходит построчный перевод с обсуждением его вариантов, анализ уже существующих переводов, создание собственной версии перевода и его художественная обработка с учетом рифмы и ритма, а также его презентация;
- 3) рефлексивный, во время которого учащиеся вместе с учителем обсуждают результат, отвечая на вопросы о том, какие патриотические ценности удалось передать, какие трудности возникли в процессе перевода и как можно их преодолеть, а также пишут эссе или готовят устное сообщение о своих впечатлениях, мыслях и чувствах, которые испытали в процессе работы.

Приведем более подробный план работы на каждом этапе.

ЭТАП I – ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ. ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ: 1–2 УРОКА.

Цель — изучить историко-культурный контекст песни, проработать лексические трудности, создать положительную мотивацию учащихся.

Средства:

- Историческая справка. Школьники находят информацию о времени создания песни, ее авторе, событиях, которым она посвящена. Учитель подбирает отрывки из документальной хроники и демонстрирует учащимся с последующим обсуждением. Например, перед работой с песней «Священная война» целесообразно показать кадры хроники 1941 г. и обсудить, почему песня начинается с призыва «Вставай, страна огромная!».
- Лексическая разминка. Учащиеся знакомятся с ключевыми словами и выражениями, например: *to defend the Motherland* («защищать Родину»), *a heroic deed* («героический подвиг»), *eternal memory* («вечная память») и т. д. На этом этапе можно использовать упражнения на соотнесение русского и английского вариантов слов, фраз и выражений, подстановочные упражнения.
- Ассоциативный круг. Учитель записывает на доске ключевое слово или понятие из песни, а задача учащихся — подобрать к нему ассоциации. В зависимости от уровня владения языком можно подбирать слова на английском или русском языке с последующей помощью учителя по поиску соответствующего эквивалента. Например, перед работой над песней «Катюша» обсуждается символика образа девушки, ожидающей солдата, его связь с мотивами верности и надежды.

ЭТАП II – ОСНОВНОЙ. ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ: 2–3 УРОКА.

Цель — освоить техники художественного перевода, сохранить смысловые и эмоциональные акценты, рифму и ритм оригинала.

Средства:

- Построчный перевод с комментариями. Учащиеся предлагают варианты перевода строк или фраз песни, учитель их комментирует. В совместной работе над текстом учащиеся с учителем отвечают на вопросы «Как передать

рифму, не потеряв смысл?», «Какие синонимы или грамматические средства в английском языке передают возвышенный, торжественный тон произведения?» и осуществляют поиск наиболее адекватных вариантов перевода.

- Сравнительный анализ вариантов перевода. Учащимся предлагаются 2–3 варианта перевода одной строки (в том числе профессиональные), и ставится задача оценить, какой из них лучше передает ритм, эмоциональную окраску, культурные реалии. Обсуждение строится как ответы на вопросы: «Почему переводчик выбрал слово *brave* вместо *courageous*?», «Какие слова помогают передать настроение песни?» и проч. На этом же этапе совершенствуются варианты перевода учеников. Например, для перевода строчки «Выходила на берег Катюша» учащиеся могут предложить предложение «*Katyusha came to the shore*». Для придания поэтичности и сохранения ритма песни учитель может предложить изменить его с помощью инверсии: «*To the shore came Katyusha*».
- Творческий перевод. На основе получившихся вариантов учащиеся создают окончательный вариант творческого перевода с сохранением ключевых образов, эмоциональных акцентов, ритма и рифмы. На этом этапе они обсуждают, какие фразы лучше подойдут в зависимости от ритма текста: например, как передать выражение «радость со слезами на глазах» — «*joy with tears in our eyes*» или «*tearful joy*».
- Презентация результата. Учащиеся читают свои переводы вслух, сопровождая их небольшим комментарием, например: «Рифма *fight-light* помогает сохранить ритм оригинала», «Мы выбрали слово *glory* вместо синонима *fame*, поскольку оно относится к торжественно-возвышенной лексике».

ЭТАП III – РЕФЛЕКСИВНЫЙ. ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ – 1 УРОК.

Цель — оценить воспитательное воздействие работы по переводу текстов песен, осмыслить чувства и эмоции, которые испытали школьники в процессе, обмениваясь полученными впечатлениями.

Средства:

- Эссе-размышление. Учащиеся излагают свои мысли в виде небольшого эссе объемом 100–150 слов, отвечая на вопросы: «Почему эта песня важна для истории России?», «Как ее перевод на английский помогает рассказать миру о нашем прошлом?», «Что меня поразило при переводе этой песни? Что нового я узнал о Великой Отечественной войне?».
- Круглый стол. Учащиеся устно отвечают на вопросы, обсуждая работу над переводом текстов: «Какие ценности отражены в песне?», «Как перевод может стать мостом между культурами?», «Какие эмоции вы испытали, работая с текстом?», «Как эта песня отражает дух времени?».

Фрагменты переводов, выполненных учащимися МОУ «СОШ №2 с УИОП» г. Валуйки, демонстрируют их стремление передать замысел песни, сохранить дух и ритм оригинала, а также выразить собственную эмоциональную оценку.

We Need One Victory by B. Okudzhava

(перевод Арины Беденко, 8-й класс)

The birds aren't singing here,

The trees aren't growing here.

And only we are back to back

Sprouting into the soil here.

The Earth is burning and moving round,

The smoke is above our land.

It means we need to have the only victory,

The only one for everyone. And it's the main!

Do Russians Want A War To Fight? by E. Evtushenko

(перевод Ульяны Коростылёвой, 10-й класс)

*Do Russians want a war to fight?
Go ask the silence of the night,
Above the fields, so wide and vast,
And birches, where the shadows cast.
Go ask those soldiers, lying still
Beneath the birches on the hill,
Let their own sons tell you the plea,
If Russians want in war to be?*

Cranes by R. Gamzatov

(перевод Ульяны Коростылёвой, 9-й класс)

*Sometimes it seems to me that real soldiers,
Who planted battlefields with bloody grains,
Did not return and did not stay in soils
But transformed into beautiful white cranes.
And since that time they have been flying, crying,
And calling us not waiting for reply,
Maybe that's why so often, so sadly
We fall in silence looking at the sky.*

Примеры реализации патриотического воспитания на уроках английского языка и во внеурочной деятельности многочисленны, но мы ограничены рамками статьи. Личностно-формирующий потенциал иноязычного образования позволяет использовать широкий арсенал форм, методов и средств для решения важнейшей педагогической задачи воспитания у молодого поколения любви к Отечеству, формирования гражданственности и патриотизма, традиционных ценностей российского общества.



Литература

1. **Вяликова Г. С., Яковлева Т. В.** Организация гражданско-патриотического воспитания современных школьников (региональный аспект) // Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания. — М., Издательство «Перо», 2021. — С. 30–35.
2. **Комиссаров В. Н.** Теория перевода (Лингвистические аспекты): учебное пособие для студентов факультетов иностранных языков. — М.: Альянс, 2013. — 253 с.
3. **Маслоу А.** Мотивация и личность. — СПб: Питер, 2003. — 434 с.
4. Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Методические рекомендации. Утверждены Экспертным советом по патриотическому воспитанию при ФГБУ «Роспатриотцентр» 10.10.2022. — URL: <https://rospatriotcentr.ru> (дата обращения: 06.01.2026).
5. **Пассов Е. И.** Методика как наука будущего (Краткая версия новой концепции). — Елец: МУП «Типография», 2015. — 164 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Приказ Министерства просвещения РФ № 85 от 31 декабря 2020 г. — URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&link_id=0&nd=602325555&intelsearch=&firstDoc=1 (дата обращения: 08.01.2026).

Груздева Марина Александровна, канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка Воронежского государственного педагогического университета.
E-mail: marinagrouzdeva@yandex.ru



Сведения
об авторе

СОЗДАНИЕ ДВУЯЗЫЧНОГО АУДИОГИДА ПО АЛЛЕЕ ГОРОДОВ-ГЕРОЕВ И БРЕСТСКОЙ КРЕПОСТИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА



Аннотация

В данной статье представлено описание образовательного проекта по созданию двуязычного аудиогuida по аллее городов-героев и Брестской крепости, реализованного в средней общеобразовательной школе Всероссийского детского центра «Орленок». Проект отличается инновационным подходом к интеграции различных технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс, включая системы перевода текста, синтеза речи, создания музыкальных композиций и визуального контента. Особое внимание уделяется технологии Few-Shot, обеспечивающей эффективное использование ИИ на основе ограниченного количества примеров. Статья демонстрирует пошаговую реализацию проекта, анализирует роль искусственного интеллекта на каждом этапе и оценивает образовательные результаты и перспективы подобных междисциплинарных инициатив.



Abstract

CREATION OF A BILINGUAL AUDIO GUIDE FOR THE ALLEY OF HERO CITIES AND THE BREST FORTRESS USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

This article describes an educational project to create a bilingual audio guide for the Alley of Hero Cities and the Brest Fortress, implemented at the secondary school of the All-Russian Children's Center 'Orlyonok'. The project is distinguished by its innovative approach to integrating various artificial intelligence technologies into the educational process, including text translation, speech synthesis, music composition, and visual content creation systems. Particular attention is paid to the Few-Shot learning, which ensures the effective use of AI based on a limited number of examples. The article demonstrates the step-by-step implementation of the project, analyzes the role of artificial intelligence at each stage, and evaluates the educational results and prospects of such interdisciplinary initiatives.



Ключевые слова

искусственный интеллект в образовании, аудиогид, технология Few-Shot, патриотическое воспитание, интегрированные образовательные проекты



Keywords

artificial intelligence in education, audio guide, Few-Shot learning, patriotic education, integrated educational projects

Современное образование неразрывно связано с цифровыми технологиями, которые открывают новые горизонты в организации проектной деятельности обучающихся. Особое место среди этих технологий занимает искусственный

интеллект, потенциал которого в образовательной сфере только начинает раскрываться. Интеграция ИИ в школьные проекты позволяет не только повысить их технологическую составляющую, но и сформировать у обучающихся компетенции, востребованные в цифровой среде XXI века.

В данной статье представлен опыт реализации образовательного проекта по созданию двуязычного аудиогuida по аллее городов-героев и Брестской крепости с использованием различных инструментов искусственного интеллекта. Проект был реализован на базе средней общеобразовательной школы Всероссийского детского центра «Орленок» (далее — СОШ ВДЦ «Орленок») под руководством учителя истории и обществознания и учителя иностранных языков.

Актуальность проекта обусловлена несколькими факторами. Во-первых, сохранение исторической памяти о подвиге советского народа во время Великой Отечественной войны является важнейшей составляющей патриотического воспитания молодежи [3]. Во-вторых, создание мультилингвального контента способствует формированию межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся [5]. В-третьих, освоение современных ИИ-технологий готовит обучающихся к успешной адаптации в быстро меняющемся цифровом мире [4].

Методологической основой проекта стала технология *Few-Shot*, предполагающая генерацию качественного контента на основе небольшого количества эталонных примеров. Данный подход, активно развивающийся в области машинного обучения, позволяет эффективно использовать возможности искусственного интеллекта даже при ограниченных исходных данных.

Прежде чем перейти к описанию практической реализации проекта, необходимо рассмотреть теоретические основы применяемой методологии. *Few-Shot* как подход к обучению искусственного интеллекта предполагает генерацию контента на основе ограниченного набора примеров, что делает его особенно ценным в образовательных контекстах, где количество доступных данных часто ограничено [8].

В традиционных моделях машинного обучения требуются большие объемы данных для достижения высокого качества результатов, однако в образовательных проектах такие объемы данных часто недоступны [6]. *Few-Shot* решает эту проблему, позволяя ИИ-системам обобщать знания на основе нескольких примеров, что делает их более доступными для педагогов и обучающихся.

Согласно исследованиям [8], обучение на базе *Few-Shot* основано на способности моделей искусственного интеллекта извлекать паттерны из ограниченного набора примеров и применять их к новым задачам. В образовательном контексте это означает, что обучающиеся могут создать несколько эталонных образцов контента, которые затем используются для анализа структурных элементов с выделением его ключевых характеристик, генерации аналогичного материала в большем объеме или с определенными вариациями.

В нашем проекте технология *Few-Shot* была адаптирована для образовательных целей. Сначала участники подготовили несколько текстов, посвященных городам-героям, которые стали эталонами в отношении стиля, структуры и качества подачи материала. Затем были выявлены ключевые элементы, определяющие качественные характеристики контента именно в таком специфическом контексте. На следующем этапе выявленные шаблоны использовались для создания новых текстов с помощью современных инструментов искусственного интеллекта. В конце была проведена оценка полученных результатов, а также

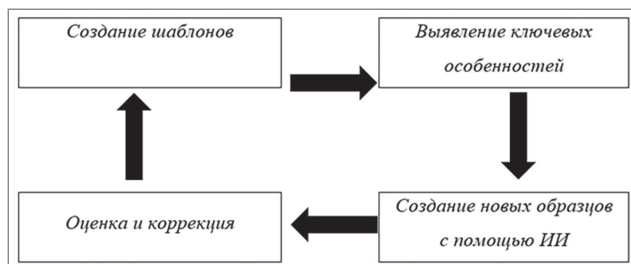


Рис. 1
Алгоритм
технологии
Few-Shot

необходимая коррекция для повышения качества контента (см. рис. 1).

Существующие исследования показывают эффективность применения *Few-Shot* в образовательных проектах. Например, в статье *RoBERTa: A robustly optimized BERT pretraining approach* авторы продемонстрировали, как данная технология может быть использована для генерации учебных

материалов по различным предметам [7]. Аналогичные результаты получены и в работе В. И. Козлова, П. С. Иванова [2], где *Few-Shot* применяется для создания интерактивных исторических нарративов.

Основной целью описываемого проекта являлось создание двуязычного аудиогида по аллее городов-героев и Брестской крепости с использованием технологий искусственного интеллекта. Достижение данной цели потребовало реализации следующих задач:

- сформировать у обучающихся углубленные знания о городах-героях и их роли в Великой Отечественной войне;
- развить навыки работы с различными ИИ-инструментами (для генерации текста, перевода, синтеза речи и создания мультимедийного контента);
- создать качественный двуязычный аудиогид, доступный широкой аудитории;
- апробировать технологию *Few-Shot* для создания образовательного контента.

В проекте приняли участие обучающиеся СОШ ВДЦ «Орленок» различных возрастных групп под руководством учителя истории и обществознания, а также учителя иностранных языков. Проект был реализован в рамках внеурочной деятельности с привлечением специалистов звукозаписывающей студии.

В ходе работы над проектом были использованы следующие технологические решения:

- 1) перевод текстов — сервис *DeepL Translator* (<https://www.deepl.com/ru/translator/>);
- 2) редактирование текстов — сервис *DeepL Write* (<https://www.deepl.com/ru/write/>);
- 3) синтез речи — система *TTSMaker* (<https://ttsmaker.com/ru/>);
- 4) создание музыкальных композиций — платформа *Udio* (<https://www.udio.com/>);
- 5) генерация логотипа — сервис *Brandmark* (<https://app.brandmark.io/>);
- 6) анимация логотипа — платформа *Reveals* (<https://create.reveals.app/>);
- 7) размещение готового аудиогида — сервис «Яндекс.Музыка» (<https://music.yandex.ru/>).

Реализация проекта потребовала 13 последовательных этапов, каждый из которых предполагал использование различных ИИ-инструментов и применение *Few-Shot*.

На **первом этапе** обучающиеся под руководством учителя истории и обществознания подготовили тексты о каждом городе-герое и Брестской крепости на русском языке. Этот этап имел фундаментальное значение, поскольку именно здесь формировалась содержательная основа будущего аудиогида, и хотя на данном этапе искусственный интеллект не использовался напрямую, для создания качественных текстов была применена технология *Few-Shot*, которая предполагала определенную последовательность действий.

На основе работы одного из учеников был создан текст о Севастополе, который стал образцом для всех последующих текстов (см. таблицу 1). Работа над текстами

помогла участникам проекта погрузиться в историю каждого города-героя. Обучающиеся старались не просто перечислять факты, а передать атмосферу того времени, чтобы будущие слушатели аудиогuida смогли в полной мере осознать, в чем заключался подвиг защитников этих городов.

Табл. 1
Применение
технологии
Few-Shot на этапе
создания текстов

Эталонный текст	Ключевые особенности
К началу Великой Отечественной войны Севастополь был крупнейшим советским портом на Черном море и главной военно-морской базой страны. Героическая защита города от немецко-фашистской агрессии началась 30 октября 1941 года и продолжалась 250 дней. Взять Севастополь сразу немцам не удалось, было совершено три попытки. Первый раз Севастополь подвергся атаке в ноябре: немецко-фашистская армия 10 дней пыталась прорваться к городу, но безуспешно. Вторую попытку овладеть городом гитлеровцы предприняли в декабре, но и она провалилась. Защитники Севастополя уничтожили 40 тысяч фашистов и не подпустили врага к городу. К концу весны 1942 года немцы стянули к Севастополю группировку численностью 200 тысяч солдат. В ходе тяжелых боев герои Севастополя нанесли серьезный урон силам немецко-фашистских войск и нарушили их планы. Бои за освобождение Севастополя начались 15 апреля 1944 года. Особенно ожесточенные сражения велись на участке, прилегающем к Сапун-горе. За боевые отличия 44 воинам было присвоено звание Героя Советского Союза, 39 тысяч человек были награждены медалью «За оборону Севастополя». Звание города-героя Севастополь получил 8 мая 1965 года. В память о героической битве при Сапун-горе у ее подножия возвели обелиск Славы. В Севастополе на центральной площади имени Нахимова воздвигнут мемориал: на бетонной стене памятника изображен воин, отражающий два штыка. Штыки символизируют два безуспешных для гитлеровцев штурма в ноябре — декабре 1941 года.	• Краткое географическое и историческое введение; • описание ключевых событий и испытаний; • акцент на героизме защитников и жителей; • значение подвига в историческом контексте

На **втором и третьем этапах** проекта обучающиеся готовились и осуществляли запись аудиогuida на русском языке в звукозаписывающей студии.

Подготовка к записи включала работу над дикцией, интонацией и выразительностью речи. Обучающиеся проанализировали особенности профессиональных аудиогидов и выделили ключевые характеристики качественного звучания, такие как: четкая артикуляция; умеренный темп речи; эмоциональная окраска, соответствующая содержанию; логически обоснованные паузы.

Запись аудиогuida стала для учеников важным опытом публичного выступления особого рода, так как в данном случае надо не просто пересказать подготовленный текст, а передать его так, чтобы слушатели смогли мысленно перенестись к памятникам городов-героев, почувствовать значимость этих мест.

На **четвертом и пятом этапах** проекта искусственный интеллект был впервые применен непосредственно для обработки контента. Записанные на русском языке тексты были переведены на английский с помощью нейросетевой платформы *DeepL Translator*, а затем отредактированы с использованием сервиса *DeepL Write* (см. таблицу 2).

Табл. 2
Пример реализации
четвертого и пятого
этапов проекта

Перевод с помощью ИИ	Обработанный текст
At the start of the Great Patriotic War, the city of Sevastopol was the largest Soviet port on the Black Sea and the country's main naval base. The heroic defense of the city against Nazi aggression began on October 30, 1941, and lasted 250 days. The Germans failed to take Sevastopol immediately, despite three attempts. Sevastopol was first attacked in November.	Sevastopol, the largest Soviet port on the Black Sea, played a significant role in the defence against Nazi aggression during World War II. Despite three attempts by the German-Fascist army, Sevastopol remained unconquered. The first attack in November 1941 was repelled by the defenders who held strong for 10 days.

Перевод с помощью ИИ	Обработанный текст
The German fascist army tried to break through to the city for 10 days, but without success. The Nazis made a second attempt to capture the city in December. But this attempt also failed. The defenders of Sevastopol destroyed 40,000 fascists and did not allow the enemy to approach the city. By the end of spring 1942, the Germans had gathered a force of 200,000 soldiers near Sevastopol. During heavy fighting, the heroes of Sevastopol inflicted serious damage on the German fascist forces and disrupted their plans. The battles for the liberation of Sevastopol began on April 15, 1944. Particularly fierce fighting took place in the area adjacent to Sapun Mountain. Forty-four soldiers were awarded the title of Hero of the Soviet Union for their combat distinctions, and 39,000 people were awarded the medal 'For the Defense of Sevastopol'. Sevastopol was awarded the title of Hero City on May 8, 1965. In memory of the heroic battle at Sapun Mountain, an obelisk of Glory was erected at its foot. A memorial was erected in Sevastopol on the central square named after Nakhimov. The concrete wall of the monument depicts a soldier deflecting two bayonets. The bayonets symbolize two unsuccessful assaults by the Nazis in November and December 1941.	The second attempt in December also failed, with the defenders killing 40,000 fascists. By spring 1942, the Germans amassed a force of 200,000 soldiers but were met with fierce resistance from the heroes of Sevastopol. The fight for Sevastopol's liberation began in April 1944, with intense battles taking place around Sapun Hill. The bravery and sacrifices of the defenders were recognized, with 44 soldiers receiving the title of Hero of the Soviet Union and 39,000 people being awarded the medal 'For the Defence of Sevastopol'. Sevastopol was granted the title of Hero-City in 1965, and monuments were erected to commemorate the battles, including an obelisk of Glory at Sapun Hill and a memorial on the central square named after Nakhimov.

Работа с ИИ-переводчиком стала для учеников наглядной демонстрацией как возможностей, так и ограничений искусственного интеллекта. Они увидели, что нейросеть может значительно ускорить процесс перевода, но человеческое вмешательство остается необходимым для обеспечения точности и стилистического соответствия текста.

Шестой и седьмой этапы проекта были посвящены озвучиванию переведенных текстов с помощью ИИ и подготовке к записи английской версии аудиогuida. Для синтеза речи использовалась платформа *TTSMaker*, которая позволяет генерировать естественно звучащую речь на основе текста.

Сгенерированные нейропомощником аудиодорожки использовались обучающимися как образец для подготовки к самостоятельной записи. Под руководством учителя английского языка ученики работали над произношением, интонацией и выразительностью речи.

Работа с синтезированной речью помогла ученикам значительно улучшить произношение. Дети имели возможность многократно прослушивать правильное произношение сложных слов и фраз, что обеспечило им уверенность перед записью.

Восьмой и девятый этапы включали создание музыкального сопровождения с помощью ИИ и запись английской версии аудиогuida. Для генерации музыки использовалась платформа *Udio*, позволяющая создавать оригинальные музыкальные композиции на основе текстовых описаний.

Четверостишия о каждом городе-герое были написаны учителем русского языка и литературы. Например, о Сталинграде было сказано так:

*Про это мужество святое
Расскажет гордый Сталинград.
Он столько дней не знал покоя
В осаде вражеских солдат!*

После создания музыкального сопровождения обучающиеся записали английскую версию аудиогида в профессиональной студии. Запись проводилась с учетом образцов, созданных ранее с помощью нейросети.

Заключительные этапы проекта включали сведение аудиозаписей специалистами звукозаписывающей студии, создание логотипа, его анимацию и публикацию готового продукта.

Для создания логотипа проекта использовалась платформа *Brandmark* (см. рис. 2). Выбранный вариант был анимирован с помощью платформы *Reveals*. Заключительным этапом стало размещение готового аудиогида на платформе «Яндекс.Музыка»¹, что сделало проект доступным широкой аудитории.

Реализация проекта привела к достижению значимых образовательных результатов в нескольких измерениях. Ребята приобрели новые навыки не только в предметных областях истории, английского языка и информатики, но и повысили функциональную грамотность посредством интеграции полученных знаний из разных областей, что соответствует задачам ФГОС.

Технология *Few-Shot* оказалась весьма эффективным инструментом для генерации контента посредством искусственного интеллекта в образовательной среде. Она позволяет ученикам разного уровня подготовки легко осваивать работу с инструментами ИИ даже без наличия глубоких технических познаний. Важное преимущество — существенная экономия времени благодаря возможности быстро создавать контент на основе готовых образцов. Качество генерируемых материалов также оказалось высоким из-за грамотного подбора исходных примеров и принципов работы, что позволило обеспечить соответствие заданным критериям. Помимо прочего, *Few-Shot* способствует развитию важных аналитических способностей учащихся, поскольку требует анализа структуры и особенностей контента, что становится полезным метакогнитивным навыком.

Технология *Few-Shot* позволила нам эффективно использовать возможности искусственного интеллекта, сохраняя при этом творческую и образовательную составляющие проекта. Обучающиеся не просто использовали нейросеть как «черный ящик», а целенаправленно направляли ее работу, основываясь на своем понимании того, каким должен быть качественный контент.

Реализация проекта была сопряжена с несколькими серьезными трудностями. Одна из главных проблем — необходимость обеспечить историческую точность при работе с искусственным интеллектом. Для решения этого вопроса команде пришлось организовать специальный этап проверки фактов, на котором вычитывались сгенерированные материалы.

Другим важным аспектом было сохранение баланса между уровнем автоматизации процесса и образовательной значимостью проекта [1]. Здесь помогло четкое разделение ролей между нейропомощником и участниками команды: люди выполняли ключевые этапы работы, способствующие глубокому усвоению материала.

Наконец, команда столкнулась с техническими ограничениями применяемых инструментов ИИ, преодолев их путем совмещения разных технологий и с помощью дополнительной обработки полученных результатов вручную.

Проект продемонстрировал эффективность интеграции ИИ в образовательную деятельность. Применение *Few-Shot* позволило обучающимся не только создать качественный аудиогид, но и освоить современные технологии генерации контента.

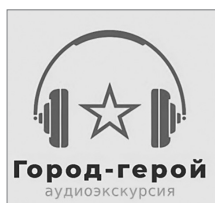
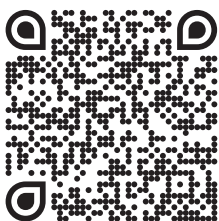


Рис. 2

Логотип проекта

¹ <https://music.yandex.ru/album/30860251>



Итоговый образовательный продукт — двуязычный аудиогид, размещенный на платформе «Яндекс.Музыка». Проект стал отличной площадкой для развития универсальных навыков, включая умение решать творческие задачи, мыслить критически и эффективно взаимодействовать в рамках командной работы над проектом. Подчеркнем и вклад участников в дело патриотического воспитания молодежи: работа над проектом помогла им глубже погрузиться в изучение истории Великой Отечественной войны и создать инструмент, способствующий сохранению коллективной памяти поколений.

Опыт, полученный в ходе реализации данного проекта, легко адаптируется и может быть использован в других учебных заведениях. Одно из перспективных направлений дальнейшего развития — увеличение количества поддерживаемых языков, что позволит расширить аудиторию. Интересным решением представляется интеграция проекта с технологией QR-кодов, позволяющая посетителям получать необходимую информацию, находясь непосредственно рядом с историческими объектами. Также возможно создание мобильного приложения с элементами дополненной реальности, которое сделает экскурсию интереснее и интерактивнее. Методология, разработанная нами, вполне применима и для организации аналогичных проектов на других тематических маршрутах.

Таким образом, проект демонстрирует, что интеграция искусственного интеллекта в образовательную деятельность при правильной методической организации способствует достижению значимых образовательных результатов и созданию общественно полезных продуктов, сочетающих традиционные ценности с инновационными технологиями.



Литература

1. **Ваганов А. С.** Искусственный интеллект в образовании: новые возможности и перспективы // Педагогический журнал. — 2023. — № 8 (2). — С. 45–57.
2. **Козлов В. И., Иванов П. С.** Применение методологии Few-Shot в образовательных проектах исторической направленности // Цифровая гуманитаристика. — 2022. — № 3 (4). — С. 112–128.
3. **Морозова Е. В.** Патриотическое воспитание школьников через проектную деятельность // Воспитание школьников. — 2021. — № 5. — С. 23–31.
4. **Петров С. В.** Технологии искусственного интеллекта в школьных проектах: методология и практика // Информатика в школе. — 2023. — № 6. — С. 12–18.
5. **Сидорова А. А.** Мультилингвальные проекты в современной школе: опыт и перспективы // Иностр. языки в школе. — 2022. — № 7. — С. 34–42.
6. **Finn C., Abbeel P., Levine S.** Model-agnostic meta-learning for fast adaptation of deep networks. — URL: <https://arxiv.org/pdf/1703.03400> (дата обращения: 15.10.2025).
7. **Liu Y., Ott M., Goyal N., [et al.].** RoBERTa: A robustly optimized BERT pretraining approach. — URL: <https://arxiv.org/pdf/1907.11692> (дата обращения: 15.10.2025).
8. **Wang Y., Yao Q., Kwok J., Ni L. M.** Generalizing from a few examples: A survey on few-shot learning. — URL: <https://arxiv.org/pdf/1904.05046> (дата обращения: 15.10.2025).

Дмитрий Николаевич Костин, учитель английского языка высшей квалификационной категории средней общеобразовательной школы ФГБОУ ВДЦ «Орленок». E-mail: longman-drum@yandex.ru

Виктория Сергеевна Мусаткина, учитель истории и обществознания высшей квалификационной категории средней общеобразовательной школы ФГБОУ ВДЦ «Орленок». E-mail: vikamusyal@yandex.ru



Сведения
об авторах

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

(из опыта реализации социокультурных проектов в Воронежской области)



Аннотация

В статье описан опыт реализации социокультурных проектов на иностранном языке в системе дополнительного образования Воронежской области (2020–2025 гг.). Теоретическую основу исследования составили концепция диалога культур Е. И. Пассова, идеи проектной методики И. А. Зимней, Е. С. Полат, П. В. Сысоева. Раскрыты организационно-педагогические условия проектной деятельности: межведомственное взаимодействие, партнерство с музеями и библиотеками, система мотивации участников. Показано, что позиционирование школьника как субъекта культурно-образовательной деятельности способствует осознанию им ценности регионального культурного наследия.



Abstract

PROJECT-BASED FOREIGN LANGUAGE ACTIVITIES AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' REGIONAL IDENTITY (BASED ON THE EXPERIENCE IN SOCIO-CULTURAL PROJECT IMPLEMENTATION IN THE VORONEZH REGION)

The article describes the experience of implementing sociocultural projects in a foreign language within the supplementary education system of the Voronezh region (2020–2025). The theoretical framework comprises E. I. Passov's dialogue of cultures concept and project methodology ideas by I. A. Zimnyaya, E. S. Polat, and P. V. Sysoyev. The organizational and pedagogical conditions for project activities are revealed: interagency cooperation, partnerships with museums and libraries, and a participant motivation system. It is demonstrated that positioning schoolchildren as subjects of cultural and educational activities fosters their appreciation of regional cultural heritage.



Ключевые
слова

**проектная деятельность, иностранный язык,
дополнительное образование, региональная идентичность,
диалог культур, краеведение, межкультурная коммуникация**



Keywords

**project-based activities, foreign language, supplementary
education, regional identity, dialogue of cultures, local history,
intercultural communication**

Воронежская область занимает особое место в истории Российского государства. Именно здесь, на берегах Дона, в конце XVII века началось строительство первого регулярного военно-морского флота России, здесь располагалась резиденция молодого Петра I, отсюда отправлялись корабли к Азову. Однако проведенное нами анкетирование 78 учащихся 7–10-х классов школ города Воронежа выявило тревожную картину: немногим более 30 % школьников смогли верно ответить на простые вопросы о результатах правления и реформ Петра I, а понимание роли петровских преобразований в мировой истории не продемонстрировали и 3 % респондентов.

Между тем изучение иностранного языка открывает уникальные возможности для формирования исторического сознания и региональной идентичности. Петровская эпоха — период интенсивного диалога России с Европой, время, когда владение иностранными языками стало государственной необходимостью. Молодой царь лично изучал голландский и немецкий языки, привлекал иностранных специалистов, отправлял дворянских детей на обучение за границу. Воронеж стал местом, где этот межкультурный диалог воплотился в конкретные исторические достижения.

Празднования 350-летия со дня рождения Петра I (2022 г.) и 320-летнего юбилея с даты основания первой Воронежской адмиралтейской школы (2023 г.) актуализировали задачу поиска эффективных форм приобщения школьников к историческому наследию родного края. Возникла идея объединить изучение иностранного языка, краеведческую работу и музейную педагогику в рамках проектной деятельности, осуществляемой на базе учреждения дополнительного образования.

Цель настоящей статьи — описать опыт реализации социокультурных проектов, направленных на формирование региональной идентичности школьников средствами иностранного языка, в системе дополнительного образования Воронежской области (2020–2025 гг.).

Методологическую базу нашей работы составила концепция развития личности в диалоге культур, разработанная Е. И. Пассовым. Согласно этой концепции, иностранный язык является не просто средством коммуникации, но инструментом познания иноязычной культуры и, что принципиально важно, средством более глубокого осмысления культуры родной [3]. Знания о ценностных представлениях, лежащих в основе родной и иностранной культур, способствуют ориентации личности на общечеловеческие этические ценности, что определяет гуманитарный статус отношений между людьми как самоценными представителями единого человечества.

Применительно к нашей практике это положение реализуется следующим образом. Когда школьник готовит экскурсию о Великом посольстве на английском языке, он не просто переводит текст, а осмысляет, какими глазами европейцы смотрели на молодого русского царя, какое впечатление производила на них Россия, как Петровские реформы воспринимались в контексте европейской истории. Работая над переводом описания воронежских верфей, подросток начинает понимать масштаб технологического рывка, совершенного Россией, ведь голландские и английские корабельные термины, с которыми он знакомится, были заимствованы русским языком именно в ту эпоху. Так изучение иностранного языка становится путем к постижению родной истории.

Существенное влияние на нашу работу оказали идеи П. В. Сысоева об организации проектной деятельности обучающихся. Исследователь подчеркивает, что проектная деятельность представляет собой «процесс работы над учебным проектом,

процесс достижения намеченного результата в виде конкретного “продукта” (проекта)» [6, с. 17]. При этом на основе метода проектов можно развить у обучающихся критическое и творческое мышление, учебную автономию, умения самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Обращение к проектному методу в обучении иностранным языкам имеет серьезную теоретическую традицию в отечественной педагогике. Еще в 1991 году И. А. Зимняя и Т. Е. Сахарова обосновали применение проектной методики в обучении английскому языку [1]. Е. С. Полат разработала типологию проектов и определила требования к их использованию на уроках иностранного языка [4]. Н. Ф. Коряковцева обосновывает значимость продуктивной учебной деятельности и автономии учащихся в процессе овладения иностранным языком [2]. Автор подчеркивает, что учащийся должен быть не объектом обучающих воздействий, а субъектом учебной деятельности, способным самостоятельно ставить цели, выбирать средства их достижения, оценивать результаты. Проектная деятельность в полной мере отвечает этим требованиям: школьник сам определяет тему исследования, планирует работу, создает конечный продукт. В условиях дополнительного образования эти преимущества проектного метода раскрываются особенно полно: отсутствие жесткой регламентации учебного процесса, возможность вариативного подхода к содержанию обучения, ориентация на практический результат создают благоприятную среду для реализации междисциплинарных проектов.

Принципиальное значение для понимания воспитательного потенциала проектной деятельности на иностранном языке имеет концепция социокультурной компетенции, разработанная В. В. Сафоновой [5]. В контексте нашей работы это означает, что школьник, готовящий экскурсию на английском языке, развивает не только языковые навыки, но и способность представлять родную культуру в иноязычной среде.

Особого внимания заслуживает и профориентационный аспект проектной деятельности. Изучение иностранного языка может выступать средством профессионального самоопределения школьников, если оно связано с практической деятельностью в профессионально значимых контекстах. Участие в наших проектах знакомит школьников с профессиями экскурсовода, переводчика, музейного педагога, специалиста по туризму, дизайнера мультимедийных продуктов, продюсера. Ряд наших выпускников связали свою дальнейшую образовательную траекторию с гуманитарными специальностями, что свидетельствует об эффективности данной формы работы.

Воспитательный потенциал иностранного языка, о котором писал Е. И. Пассов, в системе дополнительного образования реализуется через создание особых педагогических условий. Главное из них — позиционирование обучающегося не как пассивного реципиента знаний, а как активного субъекта культурной деятельности. В наших проектах школьник выступает автором экскурсии, исследователем-краеведом, переводчиком, экскурсоводом. Он создает реальный культурный продукт, который востребован аудиторией, и это принципиально отличается от учебной ситуации, когда результат работы ученика оценивается только учителем.

Базой для реализации описываемых проектов послужили два учреждения: АНО ДО «Интерлингва» и музей игрушек «Хелен и Тэдди» (г. Воронеж). С 2013 года «Интерлингва» входит в Сеть ассоциированных школ ЮНЕСКО в Российской Федерации, что открывает возможности для международного сотрудничества, участия в общероссийских проектах САШ ЮНЕСКО, обмена опытом с образовательными учреждениями разных регионов страны.

В 2014 году при непосредственном участии команды курсов «Интерлингва» был создан музей игрушек «Хелен и Тэдди», призванный популяризировать идею диалога иноязычной и родной культур среди детей и школьников. Ключевым элементом музейной экспозиции стала сюжетная коллекция «Эпоха Петра I в лицах и куклах», включающая творческие работы школьников. Куклы, изображающие участников Великого посольства, сцены из истории воронежских верфей, портреты сподвижников Петра I создают особую атмосферу погружения в историческую эпоху.

Целевую аудиторию проектов составили школьники 10–17 лет г. Воронежа и Воронежской области. Участники приходили из различных образовательных учреждений: общеобразовательных школ, гимназий, лицеев, школ-интернатов. В проектах также принимали участие дети из пунктов временного размещения (ПВР). Такой разнородный состав участников создавал особую социальную среду, где подростков объединял общий интерес к истории и иностранному языку.

Хронология реализованных проектов охватывает период с 2020 по 2025 год. Каждый последующий проект опирался на результаты предыдущего и расширял как тематику, так и формы работы. В 2020/2021 учебном году была реализована программа «Школа мобильного экскурсовода-переводчика “Знаю и горжусь Воронежским краем”». В 2021/2022 — запущен проект «Великое Петровское посольство и его результаты глазами детей», включавший работу Школы юного экскурсовода и Малой Петровской школы гидов-переводчиков. В 2023/2024 — создано просветительское сообщество «Малая Петровская Академия», объединившее выпускников предыдущих проектов и новых участников. В 2025 году реализован проект «Малая Петровская библиотека».

Формы работы с учащимися включали несколько направлений. Образовательное направление предполагало обучение по краткосрочным дополнительным общеобразовательным программам на русском и английском языках. Исследовательское направление было реализовано через работу с архивными материалами, литературой, интернет-источниками под руководством педагогов и краеведов. Творческое направление объединяло конкурсы рисунков («Здесь был Петр»), видеороликов («Петровские нововведения, изменившие жизнь России»), создание персональных экскурсионных маршрутов. Практическое направление воплощалось в проведении театрализованных экскурсий на русском и английском языках, участии в конференциях, фестивалях, выставках.

Партнерская сеть проектов включала Министерство культуры Воронежской области, Министерство образования Воронежской области, Управление образования и молодежной политики администрации городского округа г. Воронеж, Воронежское отделение Российского детского фонда, Туристско-информационный центр Воронежа, АНО «Культурно-просветительский центр “Общество императора Петра Великого”», Ресурсный центр поддержки некоммерческих организаций Воронежской области. Такое межведомственное взаимодействие обеспечило информационную поддержку проектов, доступ к площадкам для проведения мероприятий, экспертное сопровождение.

Первый проект цикла — «Школа мобильного экскурсовода-переводчика» (2020–2021 гг.) — был направлен на создание педагогических условий, при которых подросток, проявляя себя как автор, создает творческий продукт: аудиогид, видеоролик с экскурсией и «живые» экскурсионные маршруты на иностранном языке. Программа обучения включала несколько тематических блоков: «Что такое экскурсия и для чего нужен экскурсовод», «Формы интерактивных экскурсий. Обзор объектов, подбор материала», «Методические приемы экскурсовода. Особенности межкультурной коммуникации».

Что происходило с участниками на практике? Школьники работали с первоисточниками: документами Петровской эпохи, историческими картами, гравюрами. Они учились не просто пересказывать факты, а выстраивать нарратив, понятный и интересный слушателю. Перевод экскурсионного текста на английский язык оказался особым испытанием. Как передать специфические русские реалии XVII века средствами английского языка? Как объяснить иностранцу, кто такой стрелец или почему Воронеж стал местом строительства флота? Решение этих задач требовало глубокого понимания как русской, так и европейской истории. В результате проведенной работы было обучено 10 школьников-экскурсоводов, способных проводить экскурсии на русском и английском языках, реализуя три экскурсионные программы: «Путь ученичества России», «Дипломатическая школа России», «Великие результаты для России».

Второй проект — «Великое Петровское посольство и его результаты глазами детей» (2021–2022 гг.) — существенно расширил масштаб деятельности. «Школа юного экскурсовода» собрала 28 участников из школ Воронежа в возрасте от 10 до 15 лет. Параллельно функционировала «Малая Петровская школа гидов-переводчиков», ориентированная на школьников среднего и старшего звена, изучающих английский язык.

Содержательным стержнем проекта стала тема Великого посольства 1697–1698 годов — уникального события русской истории, когда молодой царь лично отправился в Европу учиться. Эта тема оказалась исключительно продуктивной для работы с иностранным языком: участники изучали, какие страны посетил Петр, что он перенял у европейцев, как воспринимали молодого царя при дворе в Англии, Голландии, Австрии. Работа над английскими текстами о посольстве позволяла увидеть события глазами современников-европейцев.

Формат «дети — детям» стал отличительной чертой проекта. Юные экскурсоводы проводили программы для своих сверстников — учащихся школ Воронежа и области. За период реализации проекта состоялось 14 выездных мероприятий. Школьники, слушающие экскурсию, проводимую ровесником, воспринимают информацию иначе, чем если ее излагает взрослый гид: эффект «заражения» интересом к истории многократно усиливается.

Статус Ассоциированной школы ЮНЕСКО позволил вывести проект на всероссийский уровень. В апреле 2022 года состоялась V Всероссийская молодежная конференция «Инновации Петра Великого и их влияние на образование и культурную жизнь Российской империи». Результаты превысили плановые показатели более чем вдвое: охват участников составил 1400 человек, было проведено свыше 20 мультимедийных экскурсий.

Третий проект — «Малая Петровская Академия» (2023–2024 гг.) — ознаменовал качественный переход от отдельных образовательных программ к созданию просветительского сообщества. Академия объединила выпускников «Школы юного экскурсовода» и «Школы гидов-переводчиков», новых участников, а также взрослых наставников: историков, краеведов, педагогов, экскурсоводов.

Цикл музейных образовательных программ «Петровские нововведения, изменившие жизнь России» включал несколько тематических модулей: «Воронеж современный — детище Петра Великого», «Петр Великий — зачинатель русского просвещения», «Венценосный корабельщик», «Петр Алексеевич Романов — политик-прагматик-дипломат». Принцип «делая — познаю» стал методологическим кредо Академии. Волонтеры подготовили 15 образовательных экскурсионных

маршрутов, провели более 20 экскурсионных программ на русском и английском языках, выступили в открытых тематических мероприятиях для 600 учеников школ Воронежа и области.

Особого внимания заслуживает участие воспитанников Академии в международных и всероссийских мероприятиях. В октябре 2023 года делегация из пяти школьников представила Воронежскую область на IX Международном форуме «Во славу Флота и Отечества!» в Архангельске. Участники выступили с докладами на Всероссийской молодежной научно-практической конференции «Служить Отечеству: от Петра I до современности» и заняли I место. В 2022 году воспитанники Академии в качестве делегатов представляли Воронежскую область на Международном форуме, посвященном 50-летию Конвенции об охране всемирного наследия ЮНЕСКО, в Казани.

Признание проекта на федеральном уровне стало закономерным итогом многолетней работы. Музейно-образовательный проект «Малая Петровская академия» был отмечен организаторами Всероссийской программы Агентства стратегических инициатив «Классная страна» и вошел в десятку лучших реализуемых региональных практик по развитию детского и молодежного образовательного туризма.

Проект «Малая Петровская библиотека» (2025 г.) продолжает реализацию иноязычной составляющей работы с краеведческим материалом. Центральным элементом стали мастер-классы по литературному переводу, объединяющие изучение истории родного края и практику перевода на английский язык. Тематика мастер-классов охватывает различные аспекты Петровской эпохи применительно к Воронежу: «Воронежские хоромы Петра Великого», «Время по-воронежски». Участники работают с текстами краеведа В. Л. Елецких — автора книги «Легенды о Петре Великом», — осуществляя их перевод на английский язык.

Количественные показатели свидетельствуют о результативности выбранного проектного направления: общий охват участников мероприятий превысил 3200 школьников, проведены 42 разноформатных культурно-просветительских мероприятия на русском и английском языках.

Качественные изменения касаются нескольких аспектов. Прежде всего это развитие коммуникативных навыков на иностранном языке. Школьники демонстрируют уверенное владение специальной лексикой, способность вести экскурсию для иностранной аудитории, навыки работы с аутентичными текстами. Формирование исторического мышления проявляется в способности участников устанавливать причинно-следственные связи между событиями прошлого и современностью. Один из участников так сформулировал свое понимание: «Раньше я не задумывался, почему наш город называют колыбелью русского флота. Теперь я могу объяснить это любому человеку: и по-русски, и по-английски».

Воспитание региональной идентичности — едва ли не главный результат нашей проектной работы. Подростки, которые могут рассказать о своем городе на иностранном языке, ощущают себя носителями уникального культурного кода. Принципиально важно, что эта идентичность не транслируется извне, а конструируется самим учащимся в процессе исследовательской и практической деятельности.

Реализация проектов сопровождалась рядом трудностей, анализ которых представляет практический интерес для педагогов, планирующих аналогичную работу. Во-первых, проекты такого рода нуждаются в постоянном методическом сопровождении. Работа с историческим материалом требует консультаций специалистов-предметников: краеведов, историков, филологов. Ошибки в интерпретации

исторических фактов, неточности в переводе специальной лексики могут дискредитировать весь проект, поэтому регулярные консультации с экспертами стали обязательным элементом подготовки каждого мероприятия.

Вторая группа трудностей — поддержание мотивации участников. Краткосрочный интерес возникает легко; сохранить вовлеченность школьника в течение учебного года значительно сложнее. Мы обнаружили, что эффективным инструментом поддержания мотивации является публичное признание результатов работы: участие в конкурсах, выступления на конференциях, публикации в СМИ. Когда школьник видит, что его экскурсия показана по региональному телевидению или что его исследовательский проект отмечен на всероссийском форуме, мотивация к продолжению работы многократно возрастает.

Третья трудность — обеспечение преемственности проектов. Первые выпускники «Школы юного экскурсовода» переходили в колледжи, поступали в вузы; возникал риск утраты накопленного опыта. Создание просветительского сообщества «Малая Петровская Академия» стало ответом на этот вызов. Выпускники получили возможность продолжать участие в проектах в новом качестве — как наставники и организаторы мероприятий. Все участники сообщества по достижении 14 лет вступили в ряды волонтеров добровольческого движения Воронежской области, что обеспечило институциональное закрепление их статуса.

Полученные результаты позволяют выделить ключевые условия успешности подобных проектов. Необходима интеграция ресурсов: учреждение дополнительного образования обеспечивает методическую базу и педагогическое сопровождение, музеев — предметную среду и экспозиционное пространство, партнерская сеть — площадки для практической деятельности и информационную поддержку. Существенную роль играет выбор тематики: Петровская эпоха оказалась продуктивной именно потому, что соединяет региональную историю с общеевропейским контекстом и естественно вводит иноязычный компонент.

Рекомендации для педагогов, планирующих аналогичную работу, могут быть сформулированы следующим образом. При отборе участников следует ориентироваться не столько на уровень владения иностранным языком, сколько на мотивацию к краеведческой работе — языковые навыки развиваются в процессе деятельности. Продуктивен принцип разновозрастных групп: старшие участники выступают наставниками для младших, что обеспечивает преемственность. Обязательна публичная презентация результатов: экскурсия, выступление на конференции, участие в конкурсе. Именно публичность придает работе школьника статус реального культурного продукта.

Планируемый на 2026 год проект «Петровские походы к южным морям: уроки лидерства» расширяет историческую тематику (Азовские походы, строительство флота на воронежских верфях, роль региона в геополитических замыслах Петра I). Новый образовательный акцент — формирование навыков XXI века через анализ лидерского опыта исторических деятелей. Проектная школа «Юные петроведы» подготовит участников к самостоятельной организации мероприятий, а экспедиция по памятным местам Азовских походов соединит кабинетную работу с полемым исследованием.

Перспективным направлением работы является создание интерактивного путеводителя по петровским местам Воронежа на иностранных языках, систематизирующего накопленный материал и связывающего объекты Петровской эпохи в единые туристические маршруты. Путеводитель, разработанный силами

участников Академии, станет практическим инструментом развития образовательного туризма в регионе.

Главный вывод, к которому приводит пятилетний опыт описанной работы: дополнительное образование представляет собой оптимальную среду для реализации социокультурных проектов, объединяющих изучение иностранного языка, краеведение и музейную педагогику. Необходимость представить родную историю иноязычной аудитории заставляет школьника по-новому взглянуть на привычные факты, осмыслить их значение, найти точные слова для передачи смысла. В этом процессе рождается подлинная региональная идентичность.



Литература

1. **Зимняя И. А., Сахарова Т. Е.** Проектная методика обучения английскому языку // Иностр. языки в школе. — 1991. — № 3. — С. 9–15.
2. **Коряковцева Н. Ф.** Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // Иностр. языки в школе. — 2001. — № 1. — С. 9–14.
3. **Пассов Е. И.** Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. — М.: Просвещение, 2000. — 174 с.
4. **Полат Е. С.** Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. — 2000. — № 2. — С. 3–10.
5. **Сафонова В. В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. — Воронеж: Истоки, 1996. — 237 с.
6. **Сысоев П. В.** Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностр. языки в школе. — 2020. — № 9. — С. 15–28.
7. **Киктева Е. И., Палий О. В.** От Воронежских холмов до берегов Темзы вместе с Петром I. — Воронеж, 2022. — 120 с.



Сведения об авторе

Кузнецова Елена Сергеевна, канд. пед. наук, канд. экон. наук, генеральный директор Школы иностранных языков «Интерлингва», г. Воронеж.
E-mail: info@interlinguaedu.ru

СПЕКТАКЛЬ-РЕКОНСТРУКЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО СОБЫТИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ



Аннотация

Статья посвящена вопросам формирования у обучающихся активной гражданской позиции, готовности к служению обществу, уважения к историческому наследию и духовным традициям при изучении иностранного языка и культуры в формате образовательно-воспитательной работы «спектакль-реконструкция». Такой подход основан на анализе материала об историческом событии, вокруг которого в дальнейшем в логической последовательности выстраиваются сцены, образуя единое, целостное пространство спектакля. Подчеркивается, что спектакль-реконструкция — это форма служения в обучении, когда участники через игру и перевоплощение, а зрители через погружение осознают ценность подвига и ответственность за будущее мира.



Abstract

PERFORMANCE-RECONSTRUCTION OF A HISTORICAL EVENT AS A MEANS OF SHAPING STUDENTS CIVIC POSITION

The article is devoted to the formation of students' active civic position, readiness to serve society, respect for historical heritage and spiritual traditions in the process of studying a foreign language and culture in the format of educational work 'performance-reconstruction'. This approach is based on the analysis of material about a historical event, around which the scenes are subsequently built in a logical chain, forming a unified space of the performance. It is emphasized that the performance-reconstruction is a form of enlightenment that teaches how we can serve the society, when the actors through play and transformation, and the audience through immersion effect realize the value of the feat and responsibility for the future of the world.



Ключевые слова

патриотизм, гражданственность, патриотическое воспитание, гражданское воспитание, театральная деятельность, спектакль-реконструкция, иммерсивный подход, иностранный язык



Keywords

patriotism, citizenship, patriotic education, civic education, theatrical activity, reconstruction performance, immersive approach, foreign language

На сегодняшнем этапе развития общества, полагаем, назрела насущная необходимость применения инновационных форматов воспитательно-образовательной работы, транслирующей традиционные духовно-нравственные ценности, и Московский государственный лингвистический университет (МГЛУ) участвует в этом процессе, прочно связанном с трансформацией поведенческих стратегий граждан Российской Федерации, с духовным, мировоззренческим,

профессиональным самоопределением и самопознанием; основой для этого служит история нашей страны. В настоящее время остро стоят вопросы недопущения фальсификации истории и сохранения исторической памяти. Подвиги, которые совершили наши предки, Победа в Великой Отечественной и Второй мировой войне, доставшаяся нам ценой потерь и лишений, не должны быть забыты; важно уделять внимание разработке форматов исторического просвещения молодого поколения для формирования уважения к истории страны. Особенно актуальным является напоминание об уроках истории в контексте современных вызовов, что отвечает Указу Президента Российской Федерации от 08.05.2024 г. № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения». Нормативно-правовые документы содержат требования, в соответствии с которыми в образовательной среде внедряются модели патриотического воспитания, учитывающие особенности социума и его традиции. Основой новой модели патриотического воспитания должно стать проектирование будущего, опирающееся на знание прошлого и опыт деятельности в настоящем, а также изучение лучших российских практик патриотического воспитания. В процессе воспитательной работы важно системное влияние на молодежное сообщество, формирование когнитивной и эмоционально-мотивационной сферы личности, способности к общественно полезной деятельности. В настоящее время перед системой высшего образования Российской Федерации независимо от отраслевого компонента вуза стоит задача воспитания личности с активной жизненной позицией.

МГЛУ проводит большую воспитательную и патриотическую работу. С 2022 г. в университете действует студия-театр художественно-исторической реконструкции, ежегодно создающая один новый творческий проект. В настоящее время подготовлены спектакли-реконструкции «Нюрнбергский приговор: уроки для настоящего и будущего», «Сталинград: путь к миру», «Тегеран: прерванный прыжок» и «Голоса Победы». Большинство спектаклей идут не только на русском, но и на иностранных языках, что обусловлено специализацией университета и является ключевым компонентом образовательного процесса. В условиях стремительных перемен именно культура становится тем универсальным языком, который позволяет не просто сохранить память о прошлом, но и по-настоящему осмыслить его. Театр, живопись, литература позволяют нам обратиться к опыту предыдущих поколений. Культура оживляет историю, делая ее не только видимой, но и эмоционально переживаемой.

Формат образовательно-воспитательной работы «спектакль-реконструкция» основан на анализе материала об историческом событии, вокруг которого в дальнейшем в логической последовательности выстраиваются сцены, образуя единое, целостное пространство спектакля.

Миссия проекта — создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. Актуальность проекта определяется необходимостью применения новых форм и методов работы по патриотическому воспитанию граждан для формирования гражданской идентичности и межнационального согласия с применением иммерсивного подхода к формированию ценностного мышления, основанного на личном переживании исторических событий.

Реализация проекта решает сразу две задачи: первая — это формирование ценностных ориентаций и убеждений на основе личностного осмысления опыта истории; вторая — формирование исторической грамотности, а также ее

популяризация на территории Российской Федерации и за ее пределами, практическое применение переводческих навыков на базе русского и сразу нескольких иностранных языков (английский, французский, немецкий). Проект отвечает содержанию Федерального закона от 21.04.2025 г. № 74-ФЗ «Об увековечении памяти жертв геноцида советского народа в период Великой Отечественной войны 1941–1945 годов», Указу Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» в части сохранения исторической памяти, противодействия попыткам фальсификации истории, Указа Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» в части «реализации потенциала каждого человека, развития его талантов, воспитания патриотичной и социально ответственной личности».

Участие студентов в постановках способствует историческому просвещению и формированию у них традиционных духовно-нравственных ценностей, активной гражданской позиции, готовности к служению обществу, уважения к историческому наследию и традициям. Для зрителей эти спектакли становятся инструментами исторического просвещения; они помогают прочувствовать связь поколений и осознать свою личную ответственность за сохранение национальной памяти. Каждый спектакль-реконструкция становится уроком памяти, нравственного выбора и личного участия в сохранении истории.

В ходе спектакля-реконструкции «Нюрнбергский приговор: уроки истории для настоящего и будущего» на сцене воссоздается известный судебный процесс; спектакль включает сцены заседаний международного трибунала в зале номер 600 Дворца правосудия в Нюрнберге с момента предъявления нацистским преступникам обвинения и до вынесения им приговора. Спектакль-реконструкцию сопровождает синхронный перевод с английского, немецкого и французского языков на русский, который осуществляют студенты МГЛУ, слушатели программы подготовки переводчиков к работе в международных организациях.

Великая Отечественная, Вторая мировая война занимают особое место в истории нашей страны и мира. Изучение судебных процессов, обличавших нацистских преступников, а также всероссийский просветительский проект «Без срока давности», позволяющий студентам обратиться к фактам и первоисточникам, формируют у них объективную, непредвзятую картину прошлого. Спектакль, посвященный Нюрнбергскому процессу, важен для обучающихся университета еще и потому, что при его подготовке в качестве переводчиков участвовали выпускники, преподаватели Московского университета С. Дорофеев, Н. Глазунова, Е. Щемелева, О. Свидовская, З. Зарубина, Е. Гофман. Переводчики обеспечили единое пространство международного диалога. Также этот процесс оказал существенное влияние на развитие практики синхронного перевода: это был один из первых опытов синхронного перевода в мире.

Спектакль-реконструкция «Нюрнбергский приговор: уроки истории для настоящего и будущего» отличается редким сочетанием исторической достоверности, художественности и образовательного подхода. В отличие от традиционных лекций, выставок или документальных фильмов, спектакль-реконструкция погружает зрителей в атмосферу реальных событий, позволяя им стать свидетелями судебного процесса мирового значения. Использование подлинных архивных материалов, стенограмм выступлений участников трибунала и документальных кинохроник придает постановке аутентичность и усиливает ее эмоциональное воздействие.



<https://smotrim.ru/video/3048220>
Документальный фильм
«Нюрнбергский процесс. Глазами переводчиков»



Литература

Проект уникален тем, что позволяет реализовать сразу несколько социальных и культурных функций: является образовательным инструментом, патриотическим воспитательным ресурсом и художественным произведением, обладающим высокой эмоциональной силой. Такое многоуровневое воздействие позволяет проекту быть востребованным как в академической среде, так и на масштабных общественных мероприятиях. Спектакли, прошедшие на разных площадках Российской Федерации и Республики Беларусь, на конец 2025 года посмотрели более 5000 тысяч человек.

Сотрудничество МГЛУ с Союзом журналистов Москвы способствовало развитию новой формы работы со студенческим сообществом: показ спектакля о Нюрнбергском процессе сочетался с последующим проведением круглого стола, посвященного итогам суда над нацистскими преступниками и анализу современной политической ситуации. Среди участников круглого стола был известный историк и писатель, юрист А. Г. Звягинцев, мать которого имела непосредственное отношение к проведению Нюрнбергского процесса. Эта тема является основной в деятельности А. Г. Звягинцева. «Нюрнбергский трибунал был обращен не столько в прошлое, сколько в будущее», — отметил он.

1. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 31.01.2026).
2. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». — URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения: 31.01.2026).
3. Указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 г. № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения». — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50534> (дата обращения: 31.01.2026).
4. Федеральный закон от 21.04.2025 г. № 74-ФЗ «Об увековечении памяти жертв геноцида советского народа в период Великой Отечественной войны 1941–1945 годов». — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/51851> (дата обращения: 31.01.2026).
5. Уроки истории для настоящего и будущего // Сайт Союза журналистов Москвы. — URL: <https://ujmos.ru/uroki-istorii-dlya-nastoyaschego-i-buduschego/> (дата обращения: 31.01.2026).
6. Нюрнбергский процесс. Глазами переводчиков. — URL: <https://smotrim.ru/video/3048220> (дата обращения: 31.01.2026).
7. **Хлопова А. И., Тоидзе Д. З.** Потенциал спектаклей художественно-исторической реконструкции в формировании ценностей молодежи // МНКО. — 2024. — № 4 (107). — С. 335–338. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-spektakley-hudozhestvenno-istoricheskoy-rekonstruktsii-v-formirovanii-tsennostey-molodezhi> (дата обращения: 31.01.2026).

Данилова Надежда Николаевна, канд. филол. наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации МГЛУ, директор Музея истории МГЛУ.

E-mail: danani@list.ru

Тоидзе Дарья Зурабовна, руководитель студии-театра художественно-исторической реконструкции МГЛУ, ведущий сотрудник Аналитического центра по разработке инновационных практик социального проектирования МГЛУ.

E-mail: d.z.toidze@gmail.com



Сведения
об авторах

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ОБУЧЕНИИ



Аннотация

В статье анализируются современные методики, стратегии и приемы развития умений критического мышления для повышения уровня когнитивной активности и критической компетентности обучающихся в языковой среде. Разработанная технология развития критических умений включает три ключевых этапа: вызов, осмысление и рефлексия. На этапе вызова активизируются прежние знания обучающихся, пробуждается интерес к теме и формулируются цели изучения. Этап осмысления предполагает работу с учебным материалом, направленную на осознанное восприятие и анализ информации с помощью различных приемов, таких как маркировка, составление таблиц и ведение записей. На этапе рефлексии происходит подведение итогов, осмысление полученного опыта и критическая оценка результатов усвоения. Использование данной технологии способствует развитию умений анализа, оценки информации, аргументации и самостоятельного решения учебных и коммуникативных задач на иностранном языке.



Abstract

TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING SKILLS IN LANGUAGE EDUCATION

The article analyzes modern methods, strategies, and techniques for developing critical thinking skills to enhance students' cognitive activity and critical competence in a language learning environment. The developed technology for fostering critical skills includes three key stages: challenge, comprehension, and reflection. During the challenge stage, students' prior knowledge is activated, interest in the topic is sparked, and learning objectives are formulated. The comprehension stage involves working with educational material, focusing on conscious perception and analysis of information through techniques such as annotation, table creation, and note-taking. The reflection stage involves summarizing, processing acquired experience, and critically evaluating learning outcomes. The use of this technology promotes the development of analysis, information evaluation, argumentation, and independent problem-solving skills in academic and communicative tasks in a foreign language.



Ключевые слова

обучение иностранным языкам, умения критического мышления, технологии развития критического мышления, коммуникативная компетенция



Keywords

foreign language teaching, critical thinking skills, critical thinking development technologies, communicative competence

Введение. В современных условиях стремительного роста объема информации и быстрого изменения информационного пространства особую значимость

приобретают умения критического мышления. Умение анализировать достоверность данных, обосновывать собственные выводы и принимать взвешенные решения становится необходимым для успешной личностной и профессиональной деятельности. Как подчеркивают исследования Д. Канемана и А. Тверски [24], человеческие суждения подвержены когнитивным искажениям и часто опираются на автоматизированные, упрощенные мыслительные схемы, что требует целенаправленного формирования умений критического анализа, оценки и рефлексии в образовательном процессе.

Актуальность темы определяется системным вызовом современного образовательного пространства — необходимостью формирования у обучающихся не только коммуникативной компетенции, но и способности к критическому осмыслению информации, что особенно важно в условиях многоязычного и информационно насыщенного мира. Разработка технологии, способствующей эффективной реализации задач развития критического мышления в сочетании с обучением иностранным языкам, открывает перспективы повышения качества образования и формирования ключевых компетенций выпускников вузов.

Цель статьи состоит в разработке поэтапной технологии развития критических умений на занятиях иностранным языком в школе или вузе, которая обеспечит целенаправленное формирование умений критического мышления и иноязычных коммуникативных умений. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- проанализировать ключевые концептуальные компоненты критического мышления и их взаимосвязь с развитием иноязычной коммуникативной компетенции;
- исследовать существующие приемы и типы заданий, способствующих развитию критических умений в контексте обучения иностранным языкам;
- разработать поэтапную технологию развития критических умений, основанную на модели Дж. Стил (*Jeannie L. Steele*) и коллег.

Методы исследования и материалы. Исследование базируется на теоретическом обзоре психолого-педагогических подходов и методических стратегий с целью комплексного изучения и внедрения технологии развития критического мышления в процессе обучения иностранным языкам. Методологическую основу составляют личностно-деятельностный, компетентностный, профессионально-ориентированный и коммуникативно-когнитивный подходы.

Исследование проводилось в три этапа: 1) теоретический анализ научной литературы о ключевых компонентах критического мышления и его связи с иноязычной коммуникативной компетенцией; 2) анализ существующих приемов и заданий, способствующих развитию критических умений в языковом обучении; 3) конструирование на этой базе технологии развития критического мышления на основе модели Дж. Стил, включающей этапы вызова, осмысления и рефлексии.

Материалами для исследования послужили: труды зарубежных и российских исследователей; задания, разработанные с применением стратегий *SCAMMPERR*, *INSERT*, проблемного обучения (*PBL*) и предметно-языкового интегрированного обучения (*CLIL*); методические рекомендации для преподавателей, структурирующие этапы реализации технологии.

Обзор литературы. Исследования в области формирования и развития критического мышления опираются на широкий спектр психолого-педагогических и методических работ, раскрывающих природу критического мышления

и методов для его развития в рамках различных образовательных практик. В области психолого-педагогических и философских основ формирования критического мышления выделяются исследования Дж. Дьюи [16], Б. Блума [11], П. Фасиоуна [18] и Р. Энниса [17].

Разнообразие способов определения критического мышления подчеркивает его сложность и многогранность: содержание его определений варьируется от универсальных наборов умений и диспозиций (личностных свойств) до культурно и контекстуально обусловленных практик. Все подходы к определению критического мышления можно условно разделить на две группы: *универсалистские* и *контекстуальные*.

Большинство исследователей придерживаются *универсалистского подхода* к объяснению природы критического мышления, полагая, что оно представляет собой инвариантный набор умений и диспозиций, применимых в любом контексте вне зависимости от предметной специфики, что, в свою очередь, предполагает применение универсальных образовательных стратегий для его развития. Дж. Дьюи, родоначальник понятия «критическое мышление», подразумевал под ним «активное, настойчивое и тщательное рассмотрение любого убеждения или предполагаемой формы знания в свете оснований, которые его поддерживают, и дальнейших выводов, к которым оно приводит» [16, с. 6], определяя его роль как силу общества, преобразующую действительность через развитие рефлексии и исследовательский поиск. Б. Блум развил концепцию Дж. Дьюи и предложил ставшую широко известной таксономию образовательных целей, выделив в ней высшие когнитивные уровни — анализ, синтез и оценку — как ключевые элементы критического мышления [11].

Ряд исследователей, напротив, полагают, что критическое мышление имеет *контекстуально-зависимую* природу. Так, по мнению Дж. Макпека, критическое мышление не существует вне контекста конкретной предметной области [26], а Д. Атkinson рассматривает критическое мышление как культурно обусловленную социальную практику, свойственную представителям западного типа мировоззрения [10]. В свете подобного рассмотрения сущности критического мышления его развитие не может быть стандартизировано и требует учета предметной или культурной специфики.

В 1990 году П. Фасиоун и его коллеги из Американской философской ассоциации разработали перечень умений и диспозиций критического мышления, ставших основой для современных исследований [18]. Согласно П. Фасиоуну и его коллегам, критическое мышление включает в себя шесть ключевых умений — *интерпретацию, анализ, оценку, вывод, объяснение и саморегуляцию*, — каждое из которых подразделяется на микроумения. П. Фасиоун и его коллеги подчеркивают важность развития диспозиций критического мышления, таких как *«любопытность, стремление быть хорошо информированным, внимательность к возможным вариантам применения критического мышления, открытость к разным точкам зрения, стремление понимать другие точки зрения, беспристрастность, честность в отношении собственных предубеждений, стереотипов»* [18, с. 14–15]. Указанные умения и диспозиции критического мышления выходят за рамки формальных практик и требуют создания особой среды, вызывающей у обучающихся интерес к исследованию и стремление к постоянному самосовершенствованию. Также развитие критических умений представляется невозможным без знания базовых концепций критического мышления и методов логического исследования [18], поскольку критическое мышление — многоуровневый когнитивный процесс, требующий понимания механизмов его реализации. В то же время предметные знания являются

необходимым контекстом для проведения критического анализа, поскольку без них любой анализ становится абстрактным и лишенным практической ценности [26].

В зависимости от определения критического мышления варьируются и предлагаемые исследователями методы для его развития как на общедидактическом, так и на частнометодическом уровне. Р. Эннис предложил разделить все существующие подходы к развитию критического мышления на четыре группы:

1. *общие (generic)*, при которых содержание обучения сводится исключительно к теории и практике критических умений вне определенной предметной области;
2. *инфузионные (infusion)*, осуществляемые в рамках определенного предметного поля, где теория и практика критического мышления являются отдельной образовательной целью;
3. *иммерсионные (immersion)*, не предполагающие достижения определенных результатов относительно умений критического мышления, при этом главный акцент метода делается на предметном содержании курса;
4. *смешанные (mixed)*, при которых студенты участвуют в предметно-ориентированном обучении критическим умениям критического мышления, а также отдельно изучают раздел, посвященный его общим теоретическим принципам [17].

Эффективность методов обучения критическому мышлению была проанализирована Ф. Абрами и коллегами в 2015 году [32]. Анализ показал, что целенаправленное обучение критическому мышлению значительно улучшает критические умения и диспозиции, что подтверждается данными стандартизированных тестов. По итогам анализа не было выявлено статистически значимых различий между рассматриваемыми подходами, однако смешанный тип показал несколько более высокий эффект (+0,38) по сравнению с общим (+0,26), инфузионным (+0,29) и иммерсионным (+0,23). Также в результате проведенного анализа были выявлены две наиболее эффективные стратегии при развитии общих умений критического мышления: *диалог* (особенно дискуссии под руководством преподавателя) и *обучение на примерах*, приближенных к реальным ситуациям (т.е. задания-симуляции). При этом наилучшие результаты достигаются при комбинации этих двух подходов с добавлением *наставничества*, которое, по-видимому, играет роль катализатора, усиливая эффект других стратегий.

Таким образом, в рамках *универсалистского подхода* обеспечивается единообразие в обучении критическому мышлению, однако дисциплинарные и культурные различия при этом не учитываются, что потенциально может ограничивать применимость критического мышления в специфических контекстах. В рамках *контекстуального подхода* указанные различия учитываются, но возникает риск чрезмерной релятивизации критических умений, что затрудняет разработку стандартов. С другой стороны, анализ, представленный Ф. Абрами и коллегами показывает, что эффективность обучения критическому мышлению определяется не столько типом подхода, сколько применением определенных стратегий и приемов — диалога, симуляций и наставничества — в сочетании с определенными предметными знаниями и теоретическими принципами.

Исходя из сказанного следует, что развитие критического мышления требует *комплексного подхода, включающего диалогические методы, практико-ориентированные задания и наставничество с учетом дисциплинарных и культурных особенностей*. Это подчеркивает необходимость дальнейших исследований

для разработки образовательных моделей и технологий в рамках различных предметных дисциплин, включая иностранный язык, обеспечивающих баланс между универсальностью и контекстуальной спецификой критического мышления.

Результаты исследования: технология развития умений критического мышления в языковом обучении. Особенности обучения иностранному языку представляют собой плодотворную почву для развития метапредметных умений: коммуникативные задачи, требующие от обучающихся активного применения иностранного языка в ситуациях, предполагающих анализ, оценку, исследование и решение проблем, неизбежно активизируют критическое мышление [3; 6]. С другой стороны, язык выступает не только инструментом общения, но и средством познания, формирующим мышление и восприятие мира, позволяя фиксировать и осмысливать информацию о мире, расширяя границы его понимания. По мнению Л. Выготского, язык является катализатором развития абстрактного мышления, поэтому развитие когнитивных функций находится в прямой взаимосвязи с языковым развитием [2]. Л. Витгенштейн утверждал, что «границы языка означают границы мира», подчеркивая роль языка в формировании миропонимания [1; 3; 6].

Таким образом, формирование иноязычной коммуникативной компетенции создает благоприятные условия для развития критического мышления, а само критическое мышление является необходимой предпосылкой для успешного овладения иностранным языком.

Несмотря на отсутствие статистически значимого эффекта, выявленного в рамках анализа Ф. Абрами [32] и коллег, смешанный подход, согласно классификации Р. Энниса [17], представляется наиболее приемлемым в рамках рассматриваемой нами предметной направленности — иностранного языка. В связи с этим наибольшим эвристическим и дидактическим потенциалом для развития критических умений на занятиях иностранным языком обладают интерактивные методы: *предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL)* [14], *проблемное обучение* [31], *task-based learning (TBL)* [32], *аутентичное обучение* (кейсы, задания-симуляции, игры ролевые), *наставничество* (индивидуальное взаимодействие учителя и ученика, диады под руководством сверстников и т. п.) [32].

Содержание обучения в рамках каждого интерактивного метода варьируется, однако *все они предполагают наличие двуединой цели — соразвития иноязычной коммуникативной компетенции и критических умений*. В первую очередь интерактивные методы предполагают использование иностранного языка в реальных коммуникативных ситуациях, что способствует развитию мышления: учебные задачи, используемые при реализации указанных методов, часто требуют от обучающихся знаний из различных предметных областей, стимулируя развитие умения интегрировать знания посредством выявления взаимосвязей между различными концепциями.

Интерактивные методы также предполагают активное использование языка в коммуникативных целях, что является одной из ключевых черт этого метода. Обучающиеся должны не только понимать информацию на иностранном языке, но и уметь участвовать в диалогах любого жанра (дискуссиях, дебатах и т. п.), выражая свою позицию, приводя необходимые аргументы или контраргументы. Подобное взаимодействие способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции, а также предметных знаний, навыков и умений, критического и креативного мышления.

Более того, интерактивное взаимодействие помогает обучающимся конструировать свои знания в диалоге с социальным окружением, принимая или отвергая другие точки зрения. Применение интерактивных методов также дает возможность включать в занятия иностранным языком обучение теоретическим аспектам критического мышления. Знание теоретического базиса критического мышления (понятия истины, ее критериев, типов аргументации, видов суждений, мыслительных эвристик, когнитивных искажений и т. п.), в свою очередь, позволяет обучающимся обрести фундаментальное понимание процессов мышления, критически оценить свой стиль мышления, а также выработать реалистичное понимание действительности и, таким образом, определенный этос, подразумевающий осознание ограниченности возможностей человеческого познания [19].

Диалог в различных формах и жанрах — парные и групповые дискуссии, дебаты, мозговые штурмы, сократический диалог и др., сопровождаемый квалифицированным наставничеством, — выступает центральным элементом интерактивных методов и способствует развитию большинства знаний, умений и диспозиций критического мышления, а также продуктивных коммуникативных умений, включая говорение, восприятие, интеракцию и медиацию. Работа в парах или группах предполагает обмен идеями и поиск компромиссного решения проблемы, что стимулирует учащихся к сопоставлению разных позиций, выстраиванию аргументации для подтверждения собственной позиции, а также любознательность, открытость и честность в отношении собственных предубеждений [32].

Наставничество представляет собой разновидность диалога, при котором наставник выступает фасилитатором процесса обучения через постановку открытых вопросов, эффективную обратную связь и поддержку. Наставничество принципиально полярно директивному обучению и предполагает, что в процессе обучения наставник будет направлять обучающихся, помогая им раскрыть свой потенциал. Осуществление наставничества требует установления доверительных отношений между наставником и учащимся, четкой постановки целей обучения, согласования формата взаимодействия, поддержки учителем обучающегося через обратную связь и поощрение, а также предоставление возможности для рефлексии [34].

Важным условием эффективности любого жанра диалога является возможность свободного выражения собственной точки зрения обучающимися, что обеспечивается созданием открытой и доверительной атмосферы на занятиях, а также использованием заданий, стимулирующих инициативу. К таким заданиям относятся *проблемно-деятельностные форматы: проекты, квесты, ролевые игры, кейсы и мозговые штурмы* [7]. Подобные задания в полной мере отвечают результатам метаанализа Ф. Абрами и коллег и, следовательно, являются эффективным инструментом развития критических умений.

Проект (особенно веб-проект) является полифункциональным заданием, позволяющим развивать одновременно четыре вида речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение и письмо), а также критические, креативные, исследовательские и организационные умения. В основе проектных заданий — реальная проблема, которую учащимся предлагается решить. Результатом их выполнения обязательно должен быть реальный учебный проект, защита которого осуществляется на последнем этапе работы. Проектные задания реализуются в небольших группах, а тематика проектов может быть различной: от творческих проектов (создание сценария или стенгазеты) до исследовательских или игровых. Эффективность применения проектных заданий предполагает внедрение языковых опор и прозрачную систему оценивания учебной деятельности.

Квест реализуется через последовательное выполнение обучающимися интерактивных заданий, объединенных общим сюжетом. Работа учащихся, как правило, осуществляется в командах и предполагает поиск информации, решение головоломок или выполнение определенных миссий. Квесты задействуют значительный спектр критических умений, включая анализ информации, выбор стратегий решения и оценки альтернатив.

Использование *кейсов* предполагает работу с заданной ситуацией для решения определенной проблемы. Работа с кейсом требует внимательного изучения заданной предметной области, интерпретации данных, выявления и анализа учащимися причин и последствий ситуации, а также формирования вывода и осуществления его оценки. Также кейсы способствуют развитию личностных качеств учащихся, позволяют погрузить их в предметный контекст (биология, география, история, философия и т.п.), обогащая словарный запас, а необходимость озвучивать гипотезы, анализировать их и оценивать риски на иностранном языке мотивирует учащихся применять язык как инструмент решения задач.

В рамках *ролевой игры* обучающиеся принимают роли для практики коммуникативных навыков в заданной преподавателем ситуации. Развитие критических умений и диспозиций осуществляется посредством анализа и оценки ситуации из определенной перспективы.

Мозговой штурм является заданием, нацеленным на генерацию идей по заданной теме, и может применяться в рамках проектных заданий, кейсов или квестов. Обсуждения на иностранном языке стимулируют развитие спонтанной речи, а также позволяют обучающимся улучшить умения аргументации. С другой стороны, процесс мозгового штурма требует анализа обсуждаемых идей и выбора оптимальных решений через их оценку с разных точек зрения.

Выполнение любых проблемно-деятельностных заданий предполагает активизацию сложных когнитивных процессов, которые, как показали исследования Д. Канемана и А. Тверски, требуют значительных интеллектуальных усилий; в связи с этим при отсутствии соответствующих опор, облегчающих мыслительный процесс, выполнение подобных заданий может оказаться затруднительным и не привести к желаемому результату [24]. Применение опорных схем — *техник критического мышления* — при выполнении проблемно-деятельностных заданий позволяет визуализировать и контролировать мыслительный процесс, делая его более логичным и аргументированным, что стимулирует развитие всех компонентов критического мышления.

Среди существующих *техник критического мышления* стоит выделить SCAMPER, «Шесть шляп мышления» Эдварда де Боно, диаграмму Исикавы, «тонкие» и «толстые» вопросы, кластеризацию и метод INSERT.

Стратегия SCAMPER направлена на облегчение процесса генерации идей за счет последовательного поиска альтернативных решений и включает семь шагов: *substitute* (замена) — поиск альтернативных элементов и улучшение существующего; *combine* (комбинирование) — синтез разных подходов к рассмотрению вопроса и создание нового; *adapt* (адаптация) — применение подходов из других дисциплин и их применение в существующем контексте; *modify* (изменение) — поиск способов доработки и адаптации идеи; *put to another use* (новое применение) — расширение области применения идеи; *eliminate* (устранение) — упрощение и избавление от ненужного; *reverse* (реверсия) — проработка нестандартных решений [20].

Метод «Шесть шляп мышления» Э. де Боно позволяет рассмотреть проблему с разных сторон (фактической, критической, эмоциональной, креативной и др.), давая возможность сохранить баланс между аналитическим и творческим подходами. Белая шляпа обычно символизирует объективное мышление и предполагает фиксацию обучающихся на объективных данных; красная шляпа — эмоциональную оценку рассматриваемого вопроса; черная шляпа — критическую оценку для выявления рисков и слабых мест рассматриваемого вопроса; желтая шляпа — рассмотрение вопроса в позитивном ключе и выявление преимуществ и выгод; зеленая шляпа — творческая генерация новых идей; и, наконец, синяя шляпа — управляющее мышление, включающее контроль и подведение итогов обсуждения [15].

Прием «тонких» и «толстых» вопросов позволяет осуществить глубокое рассмотрение ситуации и стимулирует умение уточнять информацию, способствует ее глубокому пониманию, а также развивает умения аргументации и критической оценки. «Тонкие» вопросы — это простые вопросы, не требующие длительных размышлений или серьезного поиска информации («Где?», «Когда?», «Кто?», «Что?», «Сколько?»); напротив, «толстые» вопросы требуют тщательного анализа или размышления («Почему?», «Что будет, если...», «Что ты думаешь?») [25].

Стратегия *кластеризации* заключается в использовании различных графических схем для систематизации и анализа информации любого характера [12]. Широко известная в настоящее время техника ментальных карт, или интеллект-карт (*mind map*), представляет собой разновидность кластера. Суть стратегии заключается в распределении полученных данных по группам или кластерам («гроздьям») согласно их сходству и различию. В центре располагается общая тема, а вокруг — ее наиболее общие смысловые единицы. Создание кластеров, в т. ч. ментальных карт, позволяет учащимся структурировать информацию и выявлять существующие смысловые связи между явлениями.

Диаграмма Исикавы, или так называемая причинно-следственная диаграмма «Рыбья кость», представляет собой графический способ определения причинно-следственных связей, т. е. анализа проблемы и выявления ее причин [25]. Она позволяет определить причины проблем, когда они явно не содержатся в исходном тексте. В «голове» «рыбьего скелета» записывают название проблемы, содержащейся в тексте, а далее фиксируются причины проблемы и факты, свидетельствующие о том, что эти причины указаны верно, а в «хвосте» фиксируется вывод по проблеме: это может быть ее решение или ключевая причина. Как и кластеризация, диаграмма Исикавы помогает включить «медленное мышление», согласно терминологии Канемана и Тверски, и приступить к анализу проблемы поступательно.

Наконец, стратегия *INSERT* может применяться для работы с новыми данными и позволяет обучающимся научиться вдумчиво оценивать информацию и сравнивать ее с существующими знаниями. Название стратегии представляет собой акроним (*I — interactive, N — notion, S — system, E — effective, R — reading, T — thinking*) и может дословно переводиться как «Интерактивная система для эффективного чтения и размышления». *INSERT* представляет собой таблицу, разделенную на пять столбцов: в первом учащиеся записывают основные идеи, выраженные в тексте; во втором отмечают ту информацию, которую уже знали до прочтения текста; в третьем — информацию, которая представляется им новой; в четвертом — информацию, которая вступает в противоречие с существующими у них знаниями; а в пятом — информацию, которая требует разъяснения [31].

Внедрение *цифровых технологий* в образовательный процесс расширяет возможности развития критического мышления благодаря таким дидактическим функциям, как мультимедийность, интерактивность, нелинейная организация информации и элементы геймификации. Интерактивные платформы, цифровые квесты и работа с несплошными текстами (инфографикой, схемами) стимулируют анализ, оценку и саморегуляцию, одновременно повышая мотивацию обучающихся [8; 9].

Важно отметить, что успешное развитие критического мышления и иноязычной коммуникативной компетенции невозможно при разрозненном применении отдельных методов, приемов или техник. Такие практики зачастую ориентируются на формирование отдельных умений, не охватывая весь спектр когнитивных и метакогнитивных процессов, необходимых для формирования метапредметных компетенций, предусмотренных ФГОС всех ступеней образования. Системный подход, направленный на комплексное развитие критических умений и диспозиций, обеспечивает синергетический эффект: взаимное усиление критических и речевых умений.

Опираясь на подход П. Фасиоуна и коллег, рекомендации Ф. Абрами и Дж. Стил, мы разработали поэтапную технологию развития критического мышления (см. таблицу 1). Эта технология систематизирует основные этапы обучения, соответствующие стадиям развития критических умений и рекомендуемым форматам заданий. В основе технологии лежит трехчастная структура занятия, предложенная Дж. Стил и коллегами, которая включает этапы вызова, осмысления содержания и рефлексии [31].

На этапе *вызова* основная задача преподавателя — пробудить интерес обучающихся к теме и активизировать их предшествующие знания через создание интеллектуального вызова, стимулирующего прогнозирование, формулирование вопросов и генерацию идей. Для развития критического мышления внимание здесь акцентируется на умениях интерпретации и анализа, реализуемых через парные и групповые дискуссии, а также диалоги с учителем. Технологии поддержки включают «тонкие» и «толстые» вопросы, визуализацию идей посредством кластеров и ментальных карт, а также такие стратегии, как SCAMMPERR и «Шесть шляп мышления», что способствует формированию латерального мышления. Использование интерактивных досок во время мозгового штурма увеличивает вовлеченность и активность обучающихся.

Этап *осмысления содержания* ориентирован на работу с новой информацией через взаимодействие с текстами, аудио- и видеоматериалами, что способствует формированию умений интерпретировать, проводить анализ и формулировать вывод. На этом этапе применяются поисковое чтение, анализ инфографики и схем, групповые дискуссии и структурированные сократические диалоги, направленные на уточнение и оценку содержания. Поддерживающие технологии включают INSERT для систематизации информации, диаграмму Исикавы для выявления причинно-следственных связей, концептуальное колесо для структурирования материала, а также SCAMMPERR и «Шесть шляп мышления» для поиска альтернативных решений. Интерактивность усиливается за счет применения цифровых инструментов, таких как, например, *MindMeister* или *Miro*, что повышает когнитивную активность обучающихся.

На этапе *рефлексии* обучающиеся анализируют результаты собственной деятельности, процессы обучения и корректируют свои идеи, развивая умения оценки, формулирования вывода, объяснения и метакогнитивные навыки саморегуляции

и саморефлексии. В рамках данного этапа организуются дебаты, формальные дискуссии, презентации проектов, а также практикуется заполнение чек-листов и дневников рефлексии. Используемые приемы включают «тонкие» и «толстые» вопросы, а также SCAMMPERR для облегчения критического разбора выработанных решений.

Табл. 1
Поэтапная технология развития критического мышления

Все задания, применяемые в рамках разработанной технологии, должны быть ориентированы на соответствие языковому уровню обучающихся, мотивацию, интерактивность, диалогичность, проблемность для развития умений критического анализа.

Этап обучения	Развиваемые умения критического мышления	Форматы заданий	Приемы и стратегии развития критического мышления	Методические задачи
1. Осознание и понимание (вызов)	Интерпретация (классификация, расшифровка, уточнение значения); анализ (исследование идей)	Мозговой штурм, «Шесть шляп мышления», игры на прогнозирование	«Тонкие» и «толстые» вопросы, сократический диалог, SCAMMPERR	Формирование мотивации и осознания необходимости критического анализа, активизация познавательной активности
2. Применение и анализ (осмысление содержания)	Анализ (исследование идей, выявление аргументов, анализ аргументов); интерпретация (расшифровка значения, уточнение значения); вывод (запрос доказательств)	Кейсы, ролевые игры, проекты, мозговые штурмы, групповые дискуссии, кейсы	«Концептуальное колесо», SCAMMPERR, кластеризация	Обучение умениям анализа информации, выбора аргументов и критическому мышлению
3. Синтез и оценка (рефлексия)	Оценка (утверждений и аргументов); вывод (поиск альтернатив, формулирование вывода); объяснение (изложение результатов, обоснование процедур, презентация аргументов); саморегуляция (самоанализ, самокоррекция)	Эссе, самооценка и взаимное оценивание, заполнение чек-листов и дневников рефлексии	SCAMMPERR, «тонкие» и «толстые» вопросы	Формирование умений критической оценки, саморефлексии и творческого применения знаний

Заключение. Предложенная поэтапная технология ориентирована на комплексное и последовательное формирование критических умений и иноязычной коммуникативной компетенции. Методические рекомендации и верно подобранные задания позволяют переходить от развития базового осознания критического анализа к умению аргументировать сделанные выводы и осуществлять рефлексия. Такой системный подход обеспечивает интеграцию когнитивных процессов в учебный процесс и способствует личностному и профессиональному развитию обучающихся.

Использование поэтапной технологии развития критического мышления создает синергетический эффект и позволяет выстроить эффективную систему, где предметное содержание и иностранный язык взаимно усиливают когнитивные и коммуникативные умения. Применение цифровых технологий способствует развитию всех вышеуказанных умений критического мышления, а также цифровой грамотности, коллаборации, организационных умений учащихся в силу своих дидактических свойств и функций. Перспективы дальнейшего исследования темы включают разработку теоретических моделей, описывающих

влияние когнитивных процессов на формирование языковых умений в процессе обучения, а именно моделей, учитывающих динамику метакогнитивных процессов (самоанализа и самооценки) в иноязычной образовательной среде. Для подтверждения универсальности и адаптивности представленной технологии необходима ее апробация в различных образовательных контекстах.



Литература

1. **Витгенштейн Л.** Логико-философский трактат. — М.: Издательство АСТ, 2018. — 160 с.
2. **Выготский Л. С.** Мышление и речь: психологические исследования. — М.: Издательство «Национальное образование», 2021. — 368 с.
3. **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.
4. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2023 года по иностранным языкам (английский, немецкий, французский, испанский, китайский языки) / М. В. Вербицкая, К. С. Махмурия, А. Е. Бажанов [и др.]. — URL: https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2023/inyaz_mg_2023.pdf?ysclid=mkh4g662fw89896730 (дата обращения: 27.07.2025).
5. Развитие критического мышления через постановку вопросов в предметно-языковом интегрированном обучении в вузе / Е. К. Вдовина, Н. В. Попова, М. С. Коган, И. А. Краснова // Иностр. языки в школе. — 2021. — № 5. — С. 2–11.
6. **Соловова Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. — М: Просвещение, 2005. — 239 с.
7. **Титова С. В.** Оценивание проектных заданий в предметно-языковом интегрированном курсе: этапы, формы, онлайн-инструменты // Высшее образование в России. — 2022. — Т. 31. — № 2. — С. 94–106.
8. **Титова С. В.** Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. — М.: Эдитус, 2017. — 248 с.
9. **Титова С. В., Замковая А. В.** Визуализация дидактических материалов для развития иноязычных продуктивных умений критического мышления у обучающихся // Педагогика и психология образования. — 2022. — № 1. — С. 114–129.
10. **Atkinson D.** A critical approach to critical thinking in TESOL // TESOL Quarterly. — 1997. — Vol. 31, № 1. — Pp. 71–94.
11. **Bloom B. S.** A taxonomy of educational objectives. — New York: Longman, 1956. — 202 p.
12. **Buzan T. & Buzan B.** The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential. — London: BBC Books, 1993. — 320 p.
13. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment — Companion Volume with New Descriptors. — Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. — 235 p.
14. **Coyle D., Hood P., Marsh D.** CLIL: Content and Language Integrated Learning. — Cambridge: Cambridge University Press, 2010. — 184 p.
15. **De Bono E.** Six thinking hats: an essential approach to business management. — Boston: Little, Brown, & Company, 1985. — 207 p.
16. **Dewey J.** How we think. — Boston: D. C. Heath & Co Publishers, 1910. — 224 p.
17. **Ennis R. H.** Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research // Educational Researcher. — 1989. — Vol. 18, № 3. — Pp. 4–10.
18. **Facione P. A.** Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). — Millbrae, CA: The California Academic Press, 1990. — 80 p.
19. **Gödel K.** On formally undecidable propositions of Principia Mathematica and related systems I // Monatshefte für Mathematik und Physik. — 1931. — Vol. 38. — Pp. 173–198.
20. **Halpern D. F.** Critical thinking workshop for helping our students become better thinkers. — URL: <https://louisville.edu/ideastoaction/-/files/featured/halpern/critical-thinking.pdf> (дата обращения: 15.07.2025).

21. **Hanesová D.** Development of critical and creative thinking skills in CLIL. — URL: https://www.researchgate.net/publication/275891800_Development_of_critical_and_creative_thinking_skills_in_CLIL (дата обращения: 12.07.2025).
22. **Hughes J.** Critical thinking in the language classroom. — URL: https://cdn.ettol.pl/pdf/resources/Critical_ThinkingENG.pdf (дата обращения: 26.12.2023).
23. **Johnson D. W., Johnson R. T.** An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning // *Educational Researcher*. — 2009. — Vol. 38, № 5. — Pp. 365–379.
24. **Kahneman D., Tversky A.** The simulation heuristic // *Judgment under uncertainty*. — Cambridge: Cambridge University Press, 1982. — С. 201–208.
25. **Khimmataliev D. O.** Technology of teaching students to critical thinking based on individual approach. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/technology-of-teaching-students-to-critical-thinking-based-on-individual-approach/viewer> (дата обращения: 24.07.2025).
26. **McPeck J. E.** Critical Thinking and Education. — New York: St. Martin's Press, 1981. — 178 p.
27. **Novak J. D., Gowin D. B.** Learning How to Learn. — Cambridge: Cambridge University Press, 1984. — 199 p.
28. **Paul R., Elder L.** The Art of Socratic Questioning. — Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking, 2006. — 96 p.
29. **Savery J. R.** Overview of Problem-Based Learning // *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*. — 2006. — № 1. — Pp. 9–20.
30. Statista, Global data volume forecast to reach 181 zettabytes by 2025. — URL: <https://www.statista.com/statistics/871513/worldwide-data-created/> (дата обращения: 01.05.2025).
31. **Steele J. L., Temple C., Meredith K. S.** RWCT Workshop Guide for Educators: Reading, Writing & Discussion in Every Discipline / Prepared for the Reading & Writing for Critical Thinking Project. — URL: https://sehthehfoundation.org/wp-content/uploads/2023/09/green_book_3_eng.pdf (дата обращения: 25.01.2025).
32. Strategies for teaching students to think critically: a meta-analysis / P. C. Abrami, R. M. Bernard, E. Borokhovski, [et al.] // *Review of Educational Research*. — 2015. — Vol. 85, № 2. — Pp. 275–314.
33. **Willis J.** A Framework for Task-Based Learning. — Harlow: Longman, 1996. — 183 p.
34. **Zachary L. J.** The mentor's guide: facilitating effective learning relationships. — 2nd ed. — San Francisco: Jossey-Bass, 2012. — 288 p.



**Сведения
об авторах**

Титова Светлана Владимировна, доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой теории преподавания иностранных языков, заместитель декана по дополнительному образованию факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова.

Email: stitova@gmail.com

Сиднева Дария Владимировна, преподаватель кафедры философии и истории гуманитарного факультета Саровского физико-технического института НИЯУ МИФИ.

Email: sidneva.d.v@gmail.com

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА



Аннотация

В статье рассматриваются возможности обогащения методического багажа будущих учителей иностранного языка во время обучения в педагогическом вузе приемами и технологиями стимулирования эмоциональной сферы учащихся с целью реализации той функции учителя, которая останется востребованной даже в период повсеместного распространения искусственного интеллекта. Представлены планы двух взаимосвязанных занятий, посвященных теме «Как преодолеть экзаменационный стресс», с использованием интерактивных педагогических технологий. Данные занятия позволяют актуализировать обозначенную выше профессиональную задачу и заложить основы этого важного профессионально значимого умения.



Abstract

DEVELOPMENT OF FUTURE ENGLISH TEACHERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE ERA OF ARTIFITICIAL INTELLIGENCE

The article examines the potential for enriching the methodological baggage of future English language teachers during their course of studies at the pedagogical university by techniques and pedagogical devices of stimulating learners' emotional sphere in order to implement the teacher's function that will remain sought-after even in the era of ubiquitous artificial intelligence. The article presents the two-part lesson plan on the topic 'How to Cope with Exam Stress', that incorporates interactive pedagogical technologies. These lessons allow students to master the skills related to the professional task mentioned above and to form the foundations of this professionally significant skills.



Ключевые слова

искусственный интеллект, эмоциональный интеллект, прием, педагогическая технология, кейс-технология, профессионально значимое умение



Keywords

artificial intelligence, emotional intelligence, teaching techniques, pedagogical device, case study, professional skill

Стремительное развитие технологий искусственного интеллекта не только заставляет ведущих отечественных и зарубежных методистов фиксировать переход в «новую эпоху языкового образования» [3, с. 175], но и ставит вопрос о трансформации системы профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка (далее ИЯ) в языковых педагогических вузах. Поддерживая надежды на оптимистичный сценарий развития образовательной системы, связанный с повышением уровня сложности решения когнитивных задач в рамках преподаваемых учебных дисциплин [7, с. 39], нам следует помнить

о том, что контур деятельности учителя ИЯ в самой ближайшей перспективе существенно изменится, и это уже сегодня требует адаптации многих аспектов профессионализации в вузе с учетом реалий искусственного интеллекта.

Принимая во внимание высказываемые взгляды на грядущие возможности искусственного интеллекта как ведущего средства обучения, следует обозначить и ту роль, которая будет отводиться в новом трансформированном образовательном пространстве учителю-человеку. Как отмечает А. А. Колесников, «работа с учителем будет осуществляться в большей степени в рамках индивидуальных или групповых консультаций, коммуникативных занятий с включением активизирующих коллективных способов деятельности (групп переменного состава, коллаборативного чтения и пр. — того, что нельзя сделать с ИИ), а также при организации промежуточного и итогового контроля» [3, с. 181]. Если консультативное участие учителя в подготовке соответствующего промпта для нейросети с целью разработки персонализированного образовательного маршрута представляется разумным и обоснованным решением в силу неготовности или нежелания многих учащихся принять на себя проактивную субъектную позицию в обучении, то мысль о востребованности контролирующей функции учителя с учетом текущих возможностей искусственного интеллекта в осуществлении коррекции и обратной связи кажется нам менее убедительной. Эта функция может полноценно и, вероятно, более объективно осуществляться самим искусственным интеллектом.

Сфокусируемся на тех ипостасях учителя ИЯ, которые и в долгосрочной перспективе видятся выходящими за рамки возможностей искусственного интеллекта. В первую очередь это роли, связанные с развитием и формированием личности обучаемого и обозначенные в качестве целевых ориентиров в нормативно-правовых документах, регулирующих сферу российского образования сегодня. Личностные и метапредметные результаты, связанные с овладением универсальными учебными действиями, вряд ли когда-либо будут полноценно достигнуты без участия учителя-человека.

Обязательной составляющей универсальных регулятивных действий обучающегося на уровнях основного и среднего общего образования является эмоциональный интеллект. В соответствии с действующим федеральным государственным образовательным стандартом ядро умений эмоционального интеллекта, включающее различение и управление эмоциями, выявление и анализ их причин, умение ставить себя на место другого человека, понимание его мотивов и намерений, регулирование способов выражения эмоций, должно быть сформировано у выпускников 9-го класса. На уровне среднего общего образования отмечается развитость самосознания, навыков саморегулирования, внутренней мотивации, стремления к достижению цели и успеху, развитость оптимизма и инициативности, эмпатии, социальных навыков, включающих способность выстраивать отношения с другими людьми и разрешать конфликты.

Представляется, что даже в эпоху стремительного развития и повсеместного распространения искусственного интеллекта вышеперечисленные умения не смогут быть в полной мере развиты машинным образом. Несмотря на возможности технологий, позволяющих довольно успешно симулировать человеческое общение, подсказывать и разъяснять вербальные и невербальные сигналы коммуникации, анализировать компоненты ситуации общения и даже имитировать эмоциональные реакции, т. е. в определенной мере способствовать развитию как отдельных социальных навыков, так и навыков эмоциональной саморегуляции, искусственный интеллект не способен полностью понять нюансы

человеческих эмоций и межличностного взаимодействия, строить глубокие эмоциональные связи, что характеризует любые коммуникативные симуляции и взаимодействия с искусственным интеллектом как менее лично значимые, искренние и уникальные. Сможет ли машина заменить учителя-«энергизатора» (по меткому выражению Е. И. Пассова), умеющего «формировать потребности учеников, пробуждать интерес, привлекать внимание, развивать волю, создавать эмоциональный фон» [6, с. 218]? Вряд ли получится воспроизвести алгоритмически взаимодействия с человеком, построенные на эмпатии, поддержке, передаче эмоций и обмене энергией. Это означает, что задачи по формированию эмоционального интеллекта обучающихся останутся в арсенале важнейших профессиональных умений учителей-предметников, в том числе учителей и преподавателей иностранных языков, что, в свою очередь, делает приоритетным и профессионально значимым овладение будущими педагогами методами и приемами развития эмоционального интеллекта обучающихся.

На протяжении последних лет вопросы, связанные с исследованием эмоциональной сферы, и задания, способствующие ее развитию на занятиях по иностранному языку с учащимися разных возрастных категорий, привлекают пристальное внимание научно-методического сообщества [2; 5; 9]. Бесспорно, актуальной является проблематика, связанная с динамикой эмоциональной сферы будущих учителей в период их обучения в педагогическом вузе. В частности, О. В. Володина отмечает, что в контексте иноязычного образования становление интеллектуальной культуры личности обучающихся педагогических направлений подготовки охватывает как рациональную, так и иррациональную сферы [1, с. 832]. Исследование указывает на взаимосвязь и взаимозависимость эмоциональных процессов и процессов памяти, раскрывает потенциал диалогического общения как для развития эмоциональной сферы, так и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в процессе изучения иностранного языка в вузе.

С. В. Чернышов, разрабатывая эмоционально-развивающий подход к обучению иностранным языкам, целью которого выступает воспитание эмотивной языковой личности с развитыми эмотивными языковыми и речевыми способностями, отмечает, что развитие эмоционального интеллекта на уроках иностранного языка осуществляется через овладение школьниками «большим объемом языковых и речевых средств эмотивности, обсуждения эмоционально заостренных проблем, затрагиваемых в содержании иноязычных эмотивных текстов для чтения и аудирования, и использование разнообразных эмоциональных ситуаций, раскрывающих особенности эмоционального поведения в родной и инокультурной языковой среде» [8, с. 275]. Исследователь обращает внимание на то, что формирование иноязычного эмоционального опыта общения в процессе иноязычной коммуникации возможно только при активной роли в этом процессе учителя, владеющего богатым арсеналом методических средств стимулирования эмоциональной сферы учащихся. При этом автор указывает на перспективность разработки методической системы повышения эмоциональной культуры будущих учителей иностранного языка [8, с. 279].

Нам, в свою очередь, также представляется крайне важным обучить будущих учителей ИЯ разнообразным приемам, упражнениям и педагогическим технологиям, позволяющим развивать эмоциональную сферу обучающихся разных возрастных групп средствами иностранного языка на уроках и во время внеурочной деятельности. Потенциалом обладает входящая в обязательную часть учебного плана дисциплина предметно-методического модуля «Методика обучения и воспитания», содержание которой может быть расширено соответствующими

темами, которые дополняют изученный на лекционных и семинарских занятиях материал, предвзяря прохождение учебной и производственной практик в образовательных учреждениях.

Богатыми возможностями для профессионализации обучения в педагогическом вузе обладают и практические занятия по первому иностранному языку [4, с. 32]. В процессе совершенствования иноязычных навыков и умений студент педагогического направления подготовки имеет возможность анализировать и рефлексировать над тем, чему его обучают и каким образом: с применением каких методов, приемов, заданий и упражнений достигается планируемый результат. В результате в подготовке учителей и преподавателей тесно переплетаются обучение профессии (методике преподавания) и специальности (иностранному языку).

В предметно-тематическое содержание рабочей программы дисциплины «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка» традиционно входит тематика, связанная с изучением человеческой природы и взаимоотношений, чувств и эмоций. В рамках этой темы может быть рассмотрена и проблематика, охватывающая будущую профессиональную деятельность. В качестве примера рассмотрим занятие по теме *How to Cope with Exam Stress*, которое проводилось со студентами 3-го курса Института иностранных языков Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева, обучающимися по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профили «Иностранный язык (первый)» и «Иностранный язык (второй)».

ХОД РАБОТЫ

Этап 1. Занятие начинается с демонстрации изображения расстроенной школьницы, сгенерированного одной из нейросетей (любым из доступных популярных сервисов: *LexicaArt, Midjourney, Dream AI, Playground.ai, Leonardo.ai, Kandinsky*) по запросу преподавателя. Студенты описывают состояние девушки на картинке (*stressed out, on edge, anxious, worn-out, etc.*)

Этап 2. Обучающиеся проходят анкетирование, чтобы проверить, насколько они сами подвержены стрессу в экзаменационный период (см. таблицу 1).

Табл. 1
Анкета
для проверки уровня
экзаменационного
стресса

Exam stress checkup questionnaire¹
*Answer all the questions by ticking the box that applies to you, either 'yes' or 'no'.
Try to be completely honest with your answers.*

		Yes ²	No
1	Do you often feel stressed during the exam season?		
2	Have you ever felt overwhelmed by exam pressure?		
3	Do you find it hard to concentrate on studying because of exam stress?		
4	Do you feel pressure from yourself to perform well in exams?		
5	Do you feel pressure from others to perform well in exams?		
6	Do you experience physical symptoms of anxiety before exams (such as dizziness, sweating, heart racing, jelly legs, tingling, etc.)?		
7	Does exam stress affect your sleep patterns?		
8	Has your mind ever gone blank during an exam even though you studied really hard?		
9	Do you remember the information that you blanked once you get out of the testing situation?		
10	Have you ever experienced panic attacks during exams?		
11	Has your academic performance ever been affected by stress?		

¹ This test cannot give you a complete diagnosis of your stress levels and is intended to give you an overview only.
² A 'yes' answer score = 1 (one), and a 'no' answer score = 0 (zero).

Results:

A low score (0–4) indicates that you do not suffer from test anxiety. In fact, if your score was extremely low (close to 0), a little more anxiety may be healthy to keep you focused and to get your blood flowing during exams.

Scores between 5–8 indicate that, although you exhibit some of the characteristics of test anxiety, the level of stress and tension is probably healthy.

Scores over 8 suggest that you are experiencing an unhealthy level of anxiety. You should evaluate the reason (s) for the stress and identify strategies for compensating.

Этап 3. Анкетирование показало, что стресс, связанный с экзаменами, хорошо знаком студентам. Преподаватель задает следующие вопросы: «*Do you feel that your exam grades accurately reflect your knowledge and abilities? Why do we get stressed or anxious?*» Затем он фиксирует на доске ответы студентов (*pressure from others, self-imposed expectations, fear of failure, negative experience, perfectionism, comparisons, concerns about the future*).

Этап 4. Обучающимся предлагается ознакомиться с кейсом (описанная ситуация является актуальной и узнаваемой для сегодняшнего дня, позволяет анализировать ее с разных сторон и выявлять скрытые проблемы разного плана):

Polina is an eleventh-grade student. Her portrayal is composite and serves as a typical example of many of her peers.

Polina needed to learn how to manage her persistent and escalating anxiety, which was becoming increasingly unbearable. She was trapped in a cycle of her own thoughts — preoccupied with academic pressures, while her fear of the Unified State Exam (USE) led her to a state of utter apathy.

Unintentionally, her parents exacerbated the tension with their demands, failing to realize that every attempt to push her toward success merely added fuel to the fire of her inner conflict.

On her friend's advice Polina completed a self-report questionnaire and according to the results, she was convinced of her own inadequacy 95 % of the time. This figure was not arbitrary, it fully reflected her bleak self-perception. After all, she had encountered setbacks in the past, where intense emotions had contributed to her underperformance in exams, further eroding her self-confidence.

Moreover, the rigid standards she adhered to, using them as a compass, compelled her to strive for perfection. Every minor failure became an occasion for severe self-reproach.

As the exams approached physical symptoms of stress became so severe that Polina fainted during her mock examination in English because of a sudden drop in blood pressure and heart rate.

Polina's English teacher, who invigilated the exam, immediately knew she had no time to lose...

Этап 5. В формате мозгового штурма происходит обсуждение следующих вопросов:

- *What do you think were the English teacher's immediate actions?*
- *How might the situation unfold (if no one interferes/someone interferes; best-case/worst-case scenarios)?*
- *Do you sympathize with Polina? Why didn't she seek help and support though she felt overwhelmed by exam stress?*
- *Are you familiar with any relaxation techniques to relieve exam stress? What assistance would you give to Polina if you were her friend / her English teacher?*
- *Who should be held accountable for the situation and help to redeem it?*

Этап 6. Организуется работа малых групп. Используется прием «Разговор в четырех углах», когда студенты расходятся по четырем разным углам аудитории в зависимости от их точки зрения на то, какие действия должны предпринять разные субъекты, вовлеченные в данную ситуацию, чтобы ее разрешить: группа А — действия самой героини, группа В — обязанности школьной администрации и школьных учителей (в том числе учителя английского языка), группа С — рекомендации для родителей, группа D — поддержка друзей.

Работа малых групп строится по единому сценарию: студенты обсуждают, в какой мере на этом субъекте лежит ответственность за сложившуюся ситуацию, какие действия должны быть предприняты, чтобы ее разрешить и не допустить подобного в будущем.

Этап 7. Каждая малая группа предлагает свой выход из ситуации через призму выбранной точки зрения перед всей аудиторией. Для каждого пункта приводится подробное обоснование. После этого студенты других групп задают вопросы или выражают аргументированное мнение при несогласии с какими-то аспектами. Пункты, по которым было достигнуто единодушное согласие, выводятся на экран через проектор.

В результате общей дискуссии по предложенному кейсу были сделаны следующие выводы:

Polina's parents need to be consulted by a psychologist and taught supportive strategies to gradually alleviate the pressure on their daughter and create a safe space for her at home.

Emotional support from friends is a crucial source of social support for adolescents, significantly influencing their psychological development.

School administrators are responsible for creating a supportive environment at school by offering access to counseling, integrating stress-management activities into the curriculum, and establishing clear protocols to teachers for identifying and referring students who need specialized help.

School should prioritize student and teacher well-being in policies and practices by ensuring a heavy workload and academics do not create excessive pressure.

School administration is responsible for providing teacher training on recognizing early signs of student distress.

Teachers need to know how to incorporate in-lesson stress-relieving techniques into subject teaching, use subject-related examples to reframe problems and promote healthy habits like physical activity and sufficient sleep.

Polina needs sessions with a psychologist to teach her to recognize and confront her inner critic. By focusing on realistic goals, she will learn to concentrate on the learning process itself, rather than fall into the trap of perfectionism.

All students should master emotional self-regulation strategies to navigate stressful moments with greater ease.

При этом был выявлен ряд скрытых проблем, в частности, связанных с неготовностью школьной администрации организовывать мероприятия по оказанию психологической помощи учащимся, недостаточной подготовкой учителей-предметников к развитию стрессоустойчивости у обучающихся.

Этап завершает рассмотрение конкретного кейса.

Этап 8. Занятие завершается рефлексией. Студентам хорошо знаком прием «синквейн», позволяющий емко изложить суть изученного материала (в нашем случае кейса) и выразить свое отношение к нему.

Обучающимся было дано несколько минут на написание пятистишия, после этого желающие зачитали свои варианты вслух:

*Anxiety.
Lonely, lost.
Haunts, traps, deceives.
Overwhelms your mind.
Stop!*

*Stress.
Exhausting, torturing.
Admit, learn, flourish!
Never give up!
Cope!*

Этап 9. Преподаватель объясняет домашнее задание и проводит быструю жеребьевку с целью деления группы на две творческие команды для выполнения проектов. Командам выдаются темы проектов с обязательными для изучения пунктами, которые могут быть расширены по желанию (см. таблицу 2). Проекты предполагают не только теоретическое ознакомление с приемами и методами управления стрессом (самостоятельно и при выполнении профессиональных обязанностей учителя иностранного языка), но и проведение мини-сессий, в рамках которых обучение этим практическим приемам проводят сами студенты для своих одноклассников, в ходе защиты этих проектов. Объявляются сроки презентации проектов (в нашем случае для работы над проектом отводилось полторы недели). На последних минутах занятия проводится распределение обязанностей внутри команд.

Табл. 2

**Темы проектов
и памятки
для команд**

Project 1 A survival guide for students <i>How can I cope with exam stress?</i>	Project 2 English teachers' toolkit <i>Supporting learners with exam stress</i>
• Research different ways to manage stress. • Prepare a general layout of a brochure on stress management that can be handed out to schoolchildren of different age groups before exams. • Do not forget age-appropriate tips and ideas to help students cope with stress during exam periods, on the day of an exam and after an exam (helping to deal with potential disappointment on results day). • Include general exam stress-busting tips, revision strategies, mental relaxation techniques, ways to control physical reactions to anxiety, ways of turning negative thoughts and assumptions into positive ones, strategies of helping a friend who is struggling emotionally, advice when and where seek professional help. • Present a brochure layout with materials and pictures, checklists and motivational posters with slogans in class. • Conduct a short hands-on teaching session on self-regulation strategies of beating stress	• Research different ways an English teacher can manage students' exam stress in class. • Prepare a general layout of a brochure that can be handed out to both novice and experienced English teachers. • Do not forget ways that can help teachers spot the tell-tale symptoms of exam anxiety, establish a supportive relationship with students, provide guidance on effective study strategies and self-regulation skills. • Focus on subject-specific opportunities: analytical reflections on stress in literature (characters under pressure and their emotional coping mechanisms), role-playing exam situations (the moments of panic, when one student acts out 'freezing' when seeing a question, and another one practices supportive, calming responses), developing self-awareness through metaphorical reflection (e. g. a quick check-in: 'If your current emotional state were a weather pattern, what would it be?'). • Present a brochure layout with materials and pictures, checklists and motivational posters with slogans that can be hung around the classroom. • Conduct a short hands-on teaching session on helping learners beat stress

В оговоренные сроки на занятии прошли презентации проектов. Были представлены практические идеи, которые могут оказать неоценимую помощь как учащимся, так и учителям. Помимо рекомендованных в памятке для проектов пунктов, одна из команд предложила организовать в классе особое место — доску объявлений, которую можно назвать *Worry Wall*, где каждый может анонимно поделиться своими страхами или задать конкретные вопросы, касающиеся предстоящего экзамена. Учитель, обращаясь к ним, развеивал бы опасения и давал необходимые объяснения.

Одной из групп была проведена сессия по визуализации успеха. Студентов попросили закрыть глаза и мысленно прожить день экзамена: проснуться, чувствуя себя подготовленными, спокойно войти в аудиторию, прочитать вопросы и понять, что темы хорошо знакомы, а затем уверенно изложить их на бумаге.

Среди рекомендаций появился и «Дневник благодарности», на ведение которого уделялось бы две минуты в конце урока иностранного языка. В нем обучающиеся писали бы о своих пусть и небольших, но значимых успехах («*I have finally understood this word formation rule!*»), отмечали, чему научились, за что благодарны, т.е. любые положительные эмоции и моменты, связанные с обучением. Такой прием, особенно в предэкзаменационный период, способствует развитию саморефлексии и саморегуляции, смещая акцент с тревожности на действие.

В качестве одного из возможных приемов обучения на уроке был продемонстрирован круг доверия, где каждым обучающимся на английском языке был озвучен самый сильный страх, связанный с экзаменом. Каждое опасение «круг» внимательно выслушивал и в ответ предлагал взвешенное, разумное коллективное решение. Прием способствует повышению доверия в группе, осознанию того, что ты не одинок, тебя поддержат и поймут.

На завершающем этапе студенты выразили мнение, что оба занятия, посвященные управлению стрессом, оказались для них полезными и познавательными, помогли многое осознать и переосмыслить, вооружили навыками саморегуляции, а также значительно расширили понимание профессионально значимых умений учителя иностранного языка.

Итоговым домашним заданием стало написание эссе-рассуждения по одной из близких тем:

- *How can stress management enhance learning and teaching?*
- *Why are stress management skills crucial for educators?*
- *Why is it important to teach stress management?*
- *How can a teacher make language learning stress-free?*

Таким образом, на предложенных занятиях был представлен разнообразный методический инструментарий, позволяющий актуализировать в сознании обучающихся важную проблему и подобрать для нее грамотное решение.

Обучение в языковом педагогическом вузе обладает широкими лингводидактическими возможностями совершенствования профессионально-педагогических умений, связанных с развитием эмоциональной сферы обучающихся разных возрастных групп средствами иностранного языка на уроках и во время внеурочной деятельности. Очевидно, что даже в эпоху тотального распространения искусственного интеллекта взаимодействие с человеком с человеком, построенное на доверии, эмпатии и понимании, невозможно воспроизвести алгоритмически, при этом только оно закладывает основы эмоционального интеллекта.



Литература

1. **Володина О. В.** Развитие эмоционального интеллекта средствами иноязычного образования как условие становления интеллектуальной культуры личности будущих учителей // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. — 2019. — Вып. 2. — С. 830–834.
2. **Дрожбина А. И.** Развитие эмоционального интеллекта обучающихся на занятии по иностранному языку // Иностр. языки в школе. — 2023. — №8. — С. 10–16.
3. **Колесников А. А.** Искусственный и (или) естественный интеллект: перспективы языкового образования в контексте интеллектуально-личностных ориентиров и вызовов // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». — 2025. — № 2 (58). — С. 173–189.

4. **Колкер Я. М., Устинова Е. С.** Личностно-ориентированные технологии в преподавании иностранных языков // Иностранные языки в высшей школе. — 2004. — № 1. — С. 28–38.
5. **Маняйкина Н. В., Надточева Е. С.** Навыки XXI века: развитие эмоционального интеллекта дошкольников на занятиях по английскому языку // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 7. — С. 46–52.
6. **Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.** Урок иностранного языка. — Ростов н/Дону: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. — 640 с.
7. **Сысоев П. В., Филатов Е. М.** Методика обучения учащихся и студентов написанию эссе в триаде «обучающийся — преподаватель — искусственный интеллект» // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2024. — № 2. — С. 38–54.
8. **Чернышов С. В.** Эмоционально-развивающий подход к обучению иностранным языкам в школе // Наука и школа. — 2024. — № 6. — С. 271–280.
9. **Яковлева Ю. М.** Развитие эмоционального интеллекта обучающихся на занятиях иностранным языком // Образование и общество. — 2022. — № 5 (136). — С. 51–60.

Яковлева Юлия Михайловна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры английской филологии Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева.

E-mail: julia_for_friends@rambler.ru



**Сведения
об авторе**

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКОГО): МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ



Аннотация

В статье представлено методическое решение актуальной проблемы развития учебной автономии школьников основного (5–9 классы) и общего (10–11 классы) среднего образования в процессе изучения иностранных языков (на примере китайского). На основе анализа потребностей учителей и экспертной оценки существующих учебных материалов обосновывается необходимость нового подхода к обучению иностранным языкам. В качестве ключевого решения предлагается модульная структура электронного учебного пособия для платформы МЭШ «Сам себе учитель», разработанная для поэтапного формирования автономии учащихся с 5-го по 11-й класс. Статья детально описывает методические решения для учителей по использованию каждого из пяти модулей пособия, направленных на развитие регулятивных, познавательных и коммуникативных умений школьников.



Abstract

DEVELOPING LEARNER AUTONOMY IN FOREIGN LANGUAGE (CHINEESE) CLASSES: A MODULAR APPROACH AND METHODOLOGICAL SOLUTIONS

The article addresses the methodological challenge of fostering learner autonomy among middle and high school students (grades 5–11) in the process of learning foreign languages, and Chinese in particular. Based on teachers' needs analysis and expert evaluation of existing teaching materials, the necessity of a new approach to foreign language education is substantiated. As a key solution, a modular structure of the electronic textbook 'Self-Teacher', designed for the Moscow Electronic School platform, is proposed. The article describes in detail the methodological solutions for teachers on the use of each of the five modules aimed at developing students' regulatory, cognitive, and communicative skills.



Ключевые слова

учебная автономия, китайский язык, метапредметные умения, электронное учебное пособие, Московская электронная школа (МЭШ), модульный подход, методические решения



Keywords

learner autonomy, Chinese language, cross-curricular skills, electronic textbook, Moscow Electronic School, modular approach, methodological solutions

Современные вызовы цифровой трансформации образования и новые ориентиры ФГОС актуализируют задачу развития учебной автономии школьников как ключевого компонента их личностного и образовательного роста. Особую сложность эта задача приобретает в контексте изучения китайского языка, требующего от учащихся высокой степени самоорганизации, мотивации и владения эффективными стратегиями работы со сложным языковым материалом. В современных условиях «развитие иноязычной коммуникативной компетенции связано со становлением критического мышления» [1, с. 7], что невозможно без формирования способности к самостоятельному управлению учебной деятельностью.

Проведенное в 2024 году исследование, включавшее онлайн-анкетирование 22 учителей китайского языка г. Москвы и экспертный анализ существующих УМК и ресурсов МЭШ, выявило ряд системных проблем, подтверждающих необходимость поиска новых методических решений:

- 72,7 % опрошенных учителей указывают на необходимость усиления работы по развитию самостоятельности учащихся;
- 42,3 % респондентов констатируют, что имеющиеся учебники недостаточно поддерживают самостоятельную работу;
- ресурсы МЭШ по китайскому языку, известные большинству учителей (78,3 %), удовлетворяют потребности только 30,4 % педагогов, а 47,8 % относятся к ним критически.

Таким образом, анализ учебных пособий и опрос учителей китайского языка подтвердил отсутствие системного инструментария для формирования метапредметных умений, а именно целеполагания, планирования, самоконтроля и рефлексии. Представленные в данных пособиях задания носят репродуктивный характер и не предусматривают использования цифровых ресурсов для развития учебной автономии.

В ответ на выявленные дефициты авторским коллективом была разработана модульная концепция электронного пособия «Сам себе учитель» как комплексное методическое решение для интеграции в среду МЭШ. Его структура, построенная по принципу постепенного наращивания автономии ученика, включает пять модулей, каждый из которых представляет собой конкретное методическое решение для развития конкретных аспектов учебной автономии. Разработанное электронное пособие обладает «значительными возможностями для формирования личности специалиста, отвечающего требованиям современного рынка труда» [5, с. 58].

Для реализации модульного подхода и эффективного использования потенциала пособия учителю рекомендуется применять модули нелинейно, то есть интегрируя их в текущий учебный процесс в соответствии с этапом обучения и индивидуальными потребностями учащихся. Исследователи отмечают, что учебная автономия предполагает «равную/разделенную ответственность учащихся и педагогов за результаты учебного труда» [3, с. 83]: «Учебная автономия применима не только к ученику, но и к учителю ИЯ» [2, с. 3].

Практической задачей **первого модуля «Учимся ставить цели, планировать, оценивать себя»** стало формирование у обучающихся умения управлять своей учебной деятельностью, а также установление связи между изучением языка и их личными интересами. Модуль создан на основе принципа последовательного наращивания самостоятельности и ответственности учащегося за свой учебный процесс. От простой постановки индивидуальных целей в 5–6-х классах ученик постепенно переходит к сложному, многокомпонентному планированию своей образовательной и даже профессиональной траектории в старшей школе.

Основными инструментами, используемыми в модуле, являются: таблицы целеполагания и планирования, служащие наглядным организатором деятельности ученика; «учебный договор», в котором фиксируются договоренности между учителем и учеником, что позволяет формировать такое качество, как ответственность; рефлексивные таблицы, обеспечивающие системность самооценивания.

Ученики **5–7-х классов** учатся просматривать содержание темы и формулировать простые индивидуальные цели («Хочу выучить песню на китайском», «Научусь рассказывать о своей семье»). Обучающимся нужно оказывать максимальную поддержку в формулировке целей, помогая перевести эмоциональный интерес («Мне нравится») в конкретную учебную задачу. В конце темы необходимо проводить мини-рефлексию: «Какие цели достигнуты? Что вызвало трудности?»

В **8–9-х классах** следует усложнить задачу и предложить обучающимся самостоятельно распределить цели по категориям («обязательные», «по желанию») и определить способы их достижения. Учителю рекомендовано помогать обучающимся составлять недельный план работы. Такой подход способствует формированию умения расставлять приоритеты и осознанно подходить к объему работы. Фокус рефлексии смещается на анализ учебных действий: «Какие методы работы помогли мне успешно выучить новые слова, а какие оказались неэффективными?» Это способствует формированию метапредметных умений.

В **10–11-х классах** целеполагание выходит на уровень жизненного и профессионального планирования. Добавляется работа с профориентационными целями (например, «Подготовить резюме на китайском», «Изучить лексику по теме “Международные отношения”») и постановка целей для повседневной языковой практики (просмотр сериалов, общение в соцсетях). Вместе с тем школьники самостоятельно подбирают эффективные для себя учебные стратегии. Планирование становится более детальным: обучающиеся составляют недельные планы, которые интегрируют повседневную языковую практику, и выстраивают план профориентационного освоения языка. При этом рефлексия дополняется оценкой эффективности своей повседневной языковой деятельности.

Второй модуль «Учимся самостоятельно знакомиться с новым материалом» следует рассматривать как решение для развития познавательных умений. В эпоху цифровизации фундаментальной целью образования становится не передача готовой информации, а формирование у обучающихся способности к самостоятельному добыванию, критическому осмыслению и творческому применению знаний. Второй модуль целенаправленно развивает именно эти компетенции, обеспечивая постепенный переход от полной управляемой деятельности к автономной учебной практике. Данный модуль сфокусирован на развитии умения учиться самостоятельно, что является краеугольным камнем непрерывного образования. Его сквозной идеей является поэтапное сокращение внешних опор и наращивание доли ответственности и самостоятельности ученика в процессе познания. Практическая задача модуля — научить обучающихся находить, анализировать и критически оценивать информацию из разных источников. Важно учитывать следующее: «главное, что в складывающейся ситуации может сделать учитель иностранных языков, — это оснастить обучающегося объективным инструментарием критического мышления. К таковому следует отнести корректное использование приемов оценки и верификации информации (в частности, обязательную перепроверку получаемых данных минимум в трех источниках, причем желательно на разных языках; знание типологии информационных ресурсов

и понимание степени достоверности каждого из типов), информационной селекции, экспертной оценки данных и пр.» [1, с. 8].

Ученики **5–7-х классов** имеют низкий уровень самостоятельности, поэтому на данном этапе развития автономии учителю рекомендовано давать опоры в виде четких инструкций и конкретных, проверенных источников (ссылки на сайты, видео), а также предлагать алгоритм работы с новыми словами и грамматическими структурами. Обучающиеся придерживаются заданного плана, однако могут самостоятельно выбрать один из вариантов конечной коммуникативной задачи (составить диалог или написать открытку), выбрать визуальные/лексические опоры из предложенного набора. Главной целью этапа является формирование базового доверия к своим силам и понимания алгоритма самостоятельной работы.

В **8–9-х классах** целью становится развитие критического мышления и навыков отбора информации на основе личных интересов и учебных задач. Поскольку обучающиеся переходят на новый уровень самостоятельности, для увеличения степени автономии учитель может предлагать не один источник, а список рекомендованных ресурсов, и ученики самостоятельно, опираясь на свои интересы, определяют аспект для более глубокого изучения в рамках общей темы («Города Китая», «Русские изобретения» и т.д.). На данном этапе обучающиеся совершенствуют умение эффективно определять, какой из предложенных ресурсов в наибольшей степени подходит для решения их задач; при этом сохраняется возможность использования рекомендованных учителем источников для углубления знаний.

В **10–11-х классах** главной целью является сформировать готовность к самообразовательной и исследовательской деятельности в контексте будущей профессии и личного роста. На данном этапе обучающиеся уже демонстрируют способность к полностью автономной деятельности. Внешние опоры минимизируются, предоставляются «подсказки» (наводящие вопросы, ссылки на базы данных, критерии оценки), которые ученики используют по своему усмотрению. Задания носят проектный характер (например, «Создайте виртуальную выставку современного китайского искусства», «Проведите сравнительный анализ культурных архетипов в русских и китайских сказках»). Это требует самостоятельного поиска и комплексного анализа информации из разнообразных источников. Организация проектной деятельности способствует развитию у обучающихся умения самостоятельно формулировать запрос, находить и анализировать информацию из аутентичных источников (включая СМИ и социальные сети), а также оформлять результаты. Учителю следует уделять особое внимание критическому оцениванию достоверности источников, в том числе предложенных ИИ. Исследователи подчеркивают, что «необходимо концентрироваться не только на изучении искусственного интеллекта, но и на поиске способов оптимизации изучения иностранных языков в условиях реализации интернет-взаимодействия» [6, с. 286].

Формирование прочных языковых навыков требует систематической и целенаправленной тренировки. Однако традиционный подход, при котором учитель является единственным источником и контролером этой работы, не способствует развитию учебной автономии. **Третий модуль «Учимся тренироваться самостоятельно»** призван решить эту задачу, обеспечивая поэтапный переход ученика от репродуктивного выполнения упражнений к самостоятельной организации своей практической деятельности. Модуль следует рассматривать как инструмент для развития языковых навыков, практической задачей которого является освоение умения самостоятельно работать

над лексикой, грамматикой, иероглификой и произношением. Это напрямую способствует повышению мотивации к самосовершенствованию и формирует ответственность за результаты обучения.

На этапе низкого уровня автономии (5–6-е классы) самостоятельная работа управляется точными установками и предоставленными опорами. Ученики работают с готовыми списками слов, шаблонами предложений и четкими алгоритмами выполнения заданий (например, «Вставь подходящее слово из списка», «Составь предложение по модели»). Элемент вариативности заключается в выборе конкретных лексических единиц или грамматических структур из предложенного набора. Цель данного этапа — сформировать привычку к самостоятельной тренировке и уверенность при работе с базовыми языковыми конструкциями. Роль учителя в 5–7-х классах — стать архитектором практики, т. е. уметь четко проектировать задания с понятными опорами, демонстрировать образцы выполнения и прививать культуру регулярной самостоятельной работы.

На этапе среднего уровня автономии (8–9-е классы) обучающиеся переходят к продуктивно-творческой деятельности. Они больше не ограничиваются готовыми списками слов, а учатся самостоятельно находить подходящую по теме лексику, используя дополнительные справочные материалы (словари, онлайн-ресурсы). На данном этапе ключевым становится анализ грамматических особенностей и сознательный выбор правильной структуры для выражения собственных мыслей. Целью становится развить языковую догадку и умение самостоятельно решать коммуникативные задачи, выходя за рамки данных на уроке моделей. В 8–9-х классах учитель является консультантом по ресурсам, а именно знакомит учеников с различными типами словарей и онлайн-платформ, стимулирует их к эффективному поиску информации, поощряет эксперименты с языком и тактично корректирует ошибки.

На этапе высокого уровня самостоятельности (10–11-е классы) обучающиеся демонстрируют полную автономию в организации своей учебной деятельности. Количество внешних установок сокращается до минимума, а степень свободы в выборе лексики и грамматических структур значительно возрастает. Ключевой особенностью этапа является способность учащихся не только выполнять задания, но и разрабатывать собственные упражнения для отработки необходимого им материала. Цель этапа — сформировать метаумение самостоятельно выявлять пробелы в знаниях и создавать персонализированную систему для их ликвидации, что является основой для непрерывного самообразования. В 10–11-х классах учитель должен выступать в роли куратора проектов, который побуждает учащихся к созданию собственных учебных материалов (карточек, упражнений, тестов), обсуждает с ними их индивидуальные учебные стратегии и помогают в выборе наиболее эффективных инструментов для отработки сложных тем.

Главное методическое решение в третьем модуле представлено внедрением инструментов самоорганизации («языковой портфель», лексический дневник) и использованием современных техник запоминания (мнемотехники, карточки для запоминания иероглифов и метод интервальной тренировки). Учитель может создать на уроке «станции» для самостоятельной тренировки, на которых одна группа работает над тонами с помощью аудиозаписей, другая отрабатывает написание иероглифов, а третья выполняет интерактивные грамматические упражнения из модуля.

Ключевым результатом обучения любому языку является способность к свободной и эффективной коммуникации. **Модуль «Учимся самостоятельно практиковаться в речи»** завершает формирование учебной автономии ученика, фокусируясь на развитии умения самостоятельно организовывать и осуществлять речевую практику. Главная цель рассматривается как устранение барьера между знанием языка и его практическим использованием, при этом у ученика формируются качества уверенного и самостоятельного собеседника, способного к спонтанному и осмысленному общению на китайском языке. Данный модуль логически вытекает из предыдущих, переводя сформированные навыки работы с материалом в практическую плоскость реальной коммуникации.

В **5–7-х классах** речевая деятельность полностью обеспечивается внешними опорами. Обучающиеся получают четкие инструкции, конкретные примеры диалогов, шаблоны предложений и готовые списки слов. Их самостоятельность проявляется в узких рамках: выборе, о чем говорить или писать в пределах заданной темы, и отборе подходящих опор из предложенного учителем набора. Цель этапа — снять страх говорения и письма, формируя ощущение успеха и уверенности при работе по готовому плану. При этом учитель выступает в качестве сценариста и режиссера, который четко прописывает «роли» в диалогах, предоставляет карточки-подсказки, моделирует произношение и интонацию, т. е. дает прочный каркас для высказывания.

Учащиеся **8–9-х классов** переходят к умеренно самостоятельной практике. Они активно используют различные источники (речевые шаблоны, образцы диалогов, схемы), а также учатся самостоятельно выбирать тему для высказывания из предложенного перечня, ориентируясь на личные интересы. Это ключевой шаг к персонализации речи. Обучающиеся уже не просто воспроизводят, а осознанно комбинируют заученные элементы для выражения собственных мыслей в рамках знакомых ситуаций. Цель данного этапа автономии — развитие умения адаптировать речевой ресурс под личные коммуникативные намерения. При этом учитель становится модератором дискуссий, который стимулирует выбор тем, предлагает разнообразные речевые клише, организует ролевые игры и мини-дебаты, где обучающиеся могут применить свои наработки.

Ученики старших классов (**10–11-е классы**) демонстрируют полную коммуникативную автономию. Они самостоятельно выбирают темы, основываясь на личных интересах и учебных целях, сами определяют необходимый языковой инструментарий и разрабатывают план своего высказывания. На этом этапе закладываются умения проектной деятельности: ученики могут адаптировать задания, вносить в них изменения и решать более сложные коммуникативные задачи. Ключевой компетенцией становится способность к самокоррекции — самостоятельному поиску и исправлению ошибок в речи и на письме. Цель данного этапа самостоятельности — подготовить ученика к реальному межкультурному общению, сформировав у него навык спонтанной, аргументированной и грамотной речи. При этом учитель выступает в роли фасилитатора и экспертного консультанта, т. е. поощряет самостоятельный выбор сложных и спорных тем для обсуждения, инициирует проекты (создание подкаста, видеоблога, проведение экскурсии на китайском) и дает обратную связь по стратегиям самокоррекции.

Завершающий **модуль «Готовимся к ЕГЭ»** представляет собой системный инструмент для подготовки к ЕГЭ, который трансформирует итоговое повторение из процесса, направляемого учителем, в осознанную, самоуправляемую деятельность ученика. Модуль предназначен для учащихся **10–11-х классов**

и нацелен не только на успешную сдачу экзамена, но и на достижение высшего уровня учебной автономии, когда школьник становится архитектором собственной образовательной траектории. Если предыдущие модули поэтапно формировали способность к самостоятельности, то данный предоставляет пространство для их полной реализации в условиях, максимально приближенных к реальной экзаменационной ситуации. Его ключевая цель — научить обучающихся самостоятельно систематизировать знания, развивать все виды речевой деятельности и эффективно готовиться к формату ЕГЭ, превращая подготовку в глубокий и осмысленный процесс самообразования.

Работа строится на самоуправлении, самоорганизации и глубокой саморефлексии без постоянного внешнего контроля. Обучающиеся сами определяют тематику для тренировки, выходя за рамки предложенного списка и выбирая сложные, актуальные темы (глобализация, цифровизация, этические дилеммы), соответствующие их собственным интересам и потребностям. Школьники самостоятельно определяют необходимые ресурсы и стратегии, ставят перед собой конкретные микроцели и активно ищут аутентичные источники для их достижения. Обучающиеся автономно решают, как выполнять задание: разрабатывают индивидуальный план, выбирают приоритеты (устная практика или письмо), распределяют время, подбирают материалы и форму представления результата, адаптируя типовые форматы под свои потребности. Роль учителя в рамках данного модуля претерпевает финальную трансформацию от консультанта до наставника (тьютора), который курирует процесс самоуправляемого обучения. Главные методические рекомендации по организации учебного процесса — не предоставлять готовые списки источников, а научить обучающихся находить их и критически оценивать. Следуя современным тенденциям в лингводидактике, заключающимся в том, что «в настоящее время ученые адаптируют существующую методологию к обучению на основе ИИ, расширяя дидактическое и лингводидактическое наполнение многих современных конструкций» [4, с. 1], учителю можно совместно с учениками создавать «живую» базу данных ресурсов (онлайн-словари, корпуса текстов, новостные сайты, подкасты), которую они будут самостоятельно пополнять и рецензировать.

Представленная в статье модульная система формирования учебной автономии на уроках китайского языка является комплексным и эффективным ответом на выявленные потребности современной образовательной практики. Разработанное для платформы МЭШ электронное пособие «Сам себе учитель», состоящее из пяти последовательных модулей, предлагает целостный методический подход, который позволяет системно и поэтапно развивать у школьников с 5-го по 11-й класс способность к самостоятельному управлению своей учебной деятельностью.

Таким образом, модульный подход, реализованный в пособии «Сам себе учитель», представляет собой не просто набор разрозненных заданий, а целостную методическую систему. Она предлагает учителю структурированный алгоритм для воспитания автономной, мотивированной и рефлекслирующей личности, способной не только успешно овладеть сложным материалом китайского языка, но и самостоятельно ставить образовательные цели и достигать их в постоянно меняющемся мире. «Субъект эпохи цифровой экономики должен быть готов к постоянному развитию своего потенциала, смене профессиональной специализации, возможно, к кардинальным переменам среды обитания» [7, с. 87], и предложенная система направлена на формирование именно таких качеств.



Литература

1. **Колесников А. А.** Интеллектуально ориентированное направление развития языкового образования // Иностр. языки в школе. — 2023. — № 1. — С. 6–14.
2. **Колесников А. А.** Самостоятельная работа при обучении иностранному языку в условиях учебной автономии // Иностр. языки в школе. — 2019. — № 9. — С. 2–11.
3. **Соловова Е. Н.** Методическая подготовка и переподготовка учителей иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: моногр. — М.: Глосса-Пресс, 2004. — 336 с.
4. **Сысоев П. В., Твердохлебова И. П.** Актуальные вопросы интеграции генеративного искусственного интеллекта в обучение иностранным языкам // Иностр. языки в школе. — 2025. — № 2. — С. 2–3.
5. **Тарева Е. Г.** Личностно развивающий потенциал учебного пособия по иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. — 2007. — № 538. — С. 49–58.
6. **Тарева Е. Г., Тарев Б. В., Савкина Е. А.** Полиподходность и междисциплинарность — peripetum mobile развития лингводидактики // Язык и культура. — 2022. — № 57. — С. 274–291.
7. **Тарева Е. Г.** Цифровая эпоха и педагогические профессии // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. — 2018. — № 3 (27). — С. 85–90.

Анисова Оксана Леонидовна, канд. пед. наук, доцент кафедры китайского языка Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: anisovaol@mgpu.ru

Дубровская Кристина Эдуардовна, канд. филол. наук, доцент кафедры китайского языка Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: kocikke@mgpu.ru

Солянка Екатерина Анатольевна, канд. пед. наук, доцент кафедры китайского языка Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: solyankoe@mgpu.ru

Сведения
об авторах

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ



Аннотация

В статье понятие «педагогический дизайн» рассматривается в контексте преподавания иностранных языков. Особое внимание уделяется практическим инструментам педагогического дизайна и цифровым ресурсам для проектирования уроков иностранного языка, обеспечивающих активное вовлечение обучающихся, осмысление и применение ими изученного материала.



Abstract

THE APPLICATION OF INSTRUCTIONAL DESIGN MODELS AND DIGITAL TOOLS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article explores the concept of 'instructional design' in the context of foreign language teaching. Special attention is paid to the tools of instructional design and digital resources for creating foreign language lessons that foster active engagement, comprehension and practical application of the studied material.



Ключевые
слова

**педагогический дизайн, лингвопедагогический дизайн,
модель педагогического дизайна, цифровые технологии,
роль учителя, урок иностранного языка**



Keywords

instructional design, linguistic instructional design, instructional design model, digital tools, teacher's role, foreign language lesson

В условиях быстро меняющегося мира современный учитель сталкивается с рядом вызовов, таких как: активное внедрение цифровой среды и искусственного интеллекта в образование, преобладание активных/интерактивных методов обучения, переход к метапредметности, формирование универсальных учебных действий, функциональной грамотности. Одной из задач учителя становится подготовка ученика к жизни в быстро меняющемся мире. Соответственно, роль учителя в учебном процессе становится гораздо шире: теперь это и наставник, и фасилитатор, и медиатор, и вдохновитель, и проводник в мир инноваций и технологий. Учитель работает в условиях многозадачности на стыке различных дисциплин и областей знания, что требует от него интегрированного подхода в проектировании образовательной среды. Данные вызовы подталкивают учителя к постоянному поиску эффективных методов, технологий и приемов, позволяющих решить большой комплекс задач, стоящих перед ним.

Ряд исследователей (Т. В. Асламова, Н. А. Никитюк, Е. М. Рожнева, Е. В. Чернобай и др.) предлагают использовать педагогический дизайн в качестве одного

из инструментов, способствующих реализации актуальных целей обучения и воспитания [1; 3; 4; 5; 7]. В настоящее время педагогический дизайн применяется при создании онлайн-курсов и образовательных программ в различных сферах, в том числе в высшем образовании. Необходимо отметить, что эмпирически доказанная эффективность использования педагогического дизайна обусловила появление магистерских программ по педагогическому дизайну в ведущих университетах страны и, соответственно, новой специальности «Педагогический дизайнер». В то же время использованию моделей педагогического дизайна в общеобразовательной школе посвящено не так много исследований.

В данной статье мы рассмотрим понятие педагогического дизайна в контексте преподавания иностранных языков, его модели, а также конкретные практические инструменты и цифровые технологии, способствующие более эффективной реализации стоящих перед преподавателем задач.

Обратимся к понятию педагогического дизайна в отечественных и зарубежных исследованиях. Сам термин был заимствован из англоязычных научных работ и имеет ряд синонимов: *instructional design* («проектирование инструкций»), *learning design* («проектирование обучения»), *learning activities design* («проектирование учебной деятельности»), *learning experience design* («проектирование образовательного опыта»). В российских источниках в качестве синонимов используются такие термины, как «педагогический дизайн», «дизайн обучения», «педагогическое проектирование».

Основоположниками педагогического дизайна считаются М. Мерилл, Л. Дрейк, М. Лейси и Дж. Пратт, которые дают следующее определение этому понятию: «Педагогический дизайн — это технология, которая воплощает известные и проверенные стратегии обучения в учебном процессе, делая приобретение знаний и навыков более эффективным, результативным и привлекательным» [9, с. 6]. Впервые в отечественных исследованиях термин «педагогический дизайн» был использован А. Ю. Уваровым в 2003 г.: «систематическое (приведенное в систему) использование знаний (принципов) об эффективной учебной работе (учении и обучении) в процессе проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов» [6, с. 3].

Е. В. Чернобай, Е. А. Ефимова, Ю. Н. Корешникова, М. А. Давлатова считают, что педагогический дизайн является «системой процедур по разработке способов доставки учебного содержания (учебных продуктов) учащимся, создаваемой с целью помочь им развить у себя требуемые компетенции» [7, с. 8].

М. В. Луканина, С. Г. Меркулова рассматривают термин «педагогический дизайн» в трихотомии: 1) область науки / корпус знаний; 2) процесс; 3) инструмент или технология разработки материалов [2, с. 153]. Это еще раз подчеркивает многогранность данного понятия.

Обратимся к использованию педагогического дизайна непосредственно в школьной практике применительно к преподаванию иностранных языков. Н. А. Никитюк, А. А. Прохорова, А. И. Четкина предлагают использовать термин «лингвопедагогический дизайн» — так данные исследователи характеризуют инструмент, «который позволяет выбрать, адаптировать и внедрить наиболее подходящие технологии, методики и фреймворки для обучения иностранным языкам» [4; с. 36]. Такой инструмент, по мнению авторов, является связующим компонентом между различными областями знаний, а именно педагогикой, психологией, лингвистикой, методикой преподавания и цифровыми технологиями.

Таким образом, анализируя вышеперечисленные подходы, мы рассматриваем педагогический дизайн как интегративный инструмент проектирования целостной образовательной среды урока. Применительно к преподаванию иностранных языков его ценность представляется в возможности преодолеть фрагментарность планирования, обеспечив смысловую и деятельностьную целостность урока, где цели, задания, формы работы и оценивание объединены единым замыслом, а цифровые ресурсы являются не дополнением, а органичным элементом среды.

Среди наиболее распространенных моделей педагогического дизайна можно выделить:

- **ADDIE** (*analysis/анализ — design/дизайн — development/разработка — implementation/внедрение — evaluation/оценка*) [11];
- **UDL** (*universal design for learning / универсальный дизайн обучения*), в основе которой лежат три принципа: создание разных способов вовлечения, использование разнообразных способов подачи информации и предоставление разных способов демонстрации результата [12];
- **4C/ID** (*four-component instructional design / четырехкомпонентная модель педагогического дизайна*), включающую четыре компонента: учебные задачи, вспомогательную информацию, последовательность действий, практику отдельных элементов учебной задачи [15];
- **PBL** (*project-based learning design / проектно-ориентированное обучение*), состоящую из пяти этапов: запуск проекта, запрос и исследование, создание продукта, презентация и обмен опытом, рефлексия и оценивание [13];
- **таксономию Блума**, представляющую собой иерархию образовательных целей и включающую шесть этапов (знание — понимание — применение — анализ — синтез — оценка) [8];
- **4C's** (*critical thinking / критическое мышление — communication/коммуникация — collaboration/взаимодействие — creativity/креативность*) [14].

Данные модели универсальны и могут применяться в обучении практически любому предмету, в том числе иностранным языкам.

В качестве одного из ключевых практических инструментов педагогического проектирования рассмотрим модель педагогического дизайна **5E instructional model** (пятиэтапная модель проектирования обучения) [9]. Данная модель выбрана нами не случайно: изначально разработанная с целью улучшения преподавания естественных наук (в конце 1980-х), она идеально отвечает современным вызовам благодаря своей конструктивистской основе и поэтапной циклической структуре. Модель **5E** позволяет решать задачи вовлечения, поисковой и исследовательской деятельности, применения знаний в новых контекстах и комплексной оценки — то есть именно те задачи, которые стоят перед современным учителем в условиях активной образовательной среды.

Модель получила свое название по первым буквам пяти последовательных этапов (*engage/вовлечение — explore/исследование — explain/объяснение — elaborate/развитие — evaluate/оценка*).

Проектирование урока иностранного языка по данной модели может помочь учителю ответить на ряд важных вопросов, которые могут ускользать от его внимания при стандартном планировании, и спроектировать урок с учетом современных вызовов и актуальных целей обучения. Следует отметить, что проектирование урока по модели **5E** не отменяет стандартного планирования урока по ФГОС с использованием технологической карты, а обогащает его, предлагая

учителю четкий алгоритм для создания интерактивного образовательного пространства.

Представим адаптацию данной модели применительно к обучению иностранным языкам, которая включает опорные вопросы для каждого этапа, подсказки/инструменты для учителя и примеры цифровых инструментов.

На **этапе вовлечения (engage)** осуществляется вовлечение обучающихся через использование небольших коротких заданий, которые актуализируют имеющиеся знания по теме и пробуждают интерес. Опорные вопросы и подсказки / инструменты для учителя, используемые на этапе вовлечения, представлены в таблице 1.

Табл. 1

Этап вовлечения

Опорные вопросы	Подсказка / инструмент для учителя
Как стимулировать познавательный интерес с первых минут урока?	Создать «момент удивления», интригу, предложить мини-игру или привести неожиданный факт
Какие цифровые ресурсы и визуальные инструменты использовать?	Видео, интерактивные презентации, анимации, AR/VR, инфографика
Как связать вводную часть с реальными жизненными ситуациями?	Использовать примеры из повседневной жизни, истории учеников, новости, факты из области культуры
Какие приемы активного и интерактивного обучения использовать?	Геймификация, мини-дебаты, мини-опросы, проблемные задания
Как выявить и актуализировать уже имеющиеся знания по теме?	Мозговой штурм, ассоциации, быстрые вопросы, квиз

На **этапе исследования (explore)** учащиеся изучают новую информацию в рамках предложенной темы под руководством учителя. Здесь присутствует элемент открытия новых знаний учеником, а не просто подача готового материала. Опорные вопросы и подсказки / инструменты для учителя, используемые на этапе исследования, представлены в таблице 2.

Табл. 2

Этап исследования

Опорные вопросы	Подсказка / инструмент для учителя
Какие задания позволяют эффективно исследовать тему?	Мини-исследования, проекты, кейсы, ролевые игры
Как организовать групповую и индивидуальную работу?	Задания на стимулирование взаимодействия и коммуникации, индивидуальное исследование, парная работа, четкие инструкции
Как использовать проблемное обучение и активные методы?	Кейсы, ролевые игры, геймификация, обсуждения
Как сделать изучение материала интересным и значимым?	Связать задания с реальной жизнью, практическими ситуациями, актуальными событиями

На **этапе объяснения (explain)** учащимся предоставляется возможность обсудить и осмыслить свои наблюдения, а затем учитель дает объяснение нового материала. Опорные вопросы и подсказки / инструменты для учителя, используемые на этапе объяснения, представлены в таблице 3.

Табл. 3

Этап объяснения

Опорные вопросы	Подсказка / инструмент для учителя
Как стимулировать учеников формулировать объяснения и делать выводы?	Задавать вопросы на рассуждение, просить сформулировать вывод самостоятельно, попросить закончить выводы, вставить недостающую теоретическую информацию там, где оставлены пропуски
Какие цифровые ресурсы помогут сделать объяснение интерактивным?	Видео, анимации, презентации, AR
Как объяснить материал так, чтобы можно было применять его в разных контекстах?	Приводить практические примеры, показывать употребление языковых единиц в разных контекстах, предлагать ролевые игры, симуляции, шаблоны и речевые образцы
Как обеспечить связь объяснения с развитием гибких навыков?	Обсуждения, анализ примеров, формирование аргументации

Опорные вопросы	Подсказка / инструмент для учителя
Какие примеры из культуры и реальной жизни использовать?	Истории, видео, новости, кейсы
Как поддерживать активное слушание и вовлеченность?	Вопросы, интерактивные задания, обсуждения
Как использовать обратную связь для корректировки понимания?	Вопросы, мини-тесты, устная проверка

На **этапе развития (elaborate)** происходит углубление знаний и совершенствование навыков. Опорные вопросы и подсказки / инструменты для учителя, используемые на этапе развития, представлены в таблице 4.

Табл. 4
Этап развития

Опорные вопросы	Подсказка / инструмент для учителя
Какие практические задания использовать для применения знаний в новом контексте?	Ролевые игры, мини-проекты, презентации
Как связать задания с реальными ситуациями использования языка?	Кейсы, проблемные задания, обсуждение реальных ситуаций
Какие возрастные и психологические особенности учитывать?	Адаптация материала и заданий в соответствии с уровнем, интересами, потребностями и личностными особенностями учеников
Как интегрировать междисциплинарные темы?	Экология, история, культура, STEM
Какие интерактивные и цифровые инструменты интенсифицируют процесс обучения?	Проекты, видеопрезентации, совместные онлайн-доски

На **этапе оценки (evaluate)** осуществляется оценка понимания учащимися материала, рефлексия и обратная связь от преподавателя. Опорные вопросы и подсказки / инструменты для учителя, используемые на этапе оценки представлены, в таблице 5.

Табл. 5
Этап оценки

Опорные вопросы	Подсказка / инструмент для учителя
Какой способ проверки знаний/навыков наиболее эффективен?	Тестовый контроль, проекты, устные ответы
Какой формат саморефлексии позволит почувствовать успех и выявить зоны для улучшения?	Листы рефлексии, 3-2-1, опрос
Как вовлечь учеников в оценку их работы и результатов обучения?	Самооценка, парная и групповая обратная связь, обсуждение результатов

Рассмотрим некоторые цифровые ресурсы, которые можно использовать при планировании урока в рамках модели 5E.

1. Интерактивные игры и задания

Цифровые инструменты: *Quizizz, Baamboozle, Wordwall, Learning Apps*.

Описание: использование игр для вовлечения обучающихся, изучения нового материала, повторения изученного, оценки знаний.

Применение: викторины, геймификация, интерактивные задания.

Этапы: *engage, explore, evaluate*.

2. Интерактивные презентации и визуализация

Цифровые инструменты: *Genially, Power Point, Miro*.

Описание: создание интерактивных презентаций с мультимедийными элементами для объяснения, расширения знаний и разработки проектов.

Применение: презентации, инфографика, анимация.

Этапы: *explain, elaborate*.

3. Интерактивные платформы для создания и анализа контента

Цифровые инструменты: *Quizlet, Udoba, Yandex Forms, ESL Collective*.

Описание: платформы для создания различных типов заданий, обсуждения и анализа информации.

Применение: создание тестов, игр, опросов, заданий для исследования.

Этапы: *explore, evaluate*.

4. Ролевые игры и симуляции

Цифровые инструменты: *ESL Collective, Genially, PowerPoint*.

Описание: использование ситуаций и сценариев, в которых студенты играют определенные роли, чтобы развивать навыки коммуникации, принятия решений и применения языка.

Применение: симуляции реальных ситуаций, ролевые игры, дебаты.

Этапы: *engage, explain, elaborate*.

5. Вдохновляющие изображения и идеи

Цифровые инструменты: *Pinterest, Genially, Freepik*.

Описание: использование визуальных материалов для вовлечения, мотивации и вдохновения учеников на изучение темы.

Применение: изображения, инфографика, фотографии, визуальные истории.

Этапы: *engage, explain*.

7. Совместные онлайн-доски и инструменты для работы в группе

Цифровые инструменты: *Miro, VK-доска*.

Описание: онлайн-платформы для совместной работы, создания проектов и визуальных материалов.

Применение: совместное создание схем, таблиц, презентаций.

Этапы: *explore, elaborate*.

8. Видео и анимация

Цифровые инструменты: *Genially, ESL Collective*.

Описание: использование видео- и анимационных материалов для визуализации информации и усиления понимания.

Применение: показ видеороликов, анимационных вставок для объяснения теории.

Этапы: *explain, elaborate*.

9. Инструменты для проверки знаний и обратной связи

Цифровые инструменты: *Quizizz, Yandex Forms, Wiser.me, Live worksheets*.

Описание: платформы для создания тестов, опросов и получения обратной связи.

Применение: проверка знаний, анализ работы учеников, сбор обратной связи.

Этапы: *evaluate*.

10. Социальные и культурные ресурсы

Цифровые инструменты: *Pinterest, News in Levels, ESL collective (Art)*.

Описание: инструменты, которые позволяют связывать материал с реальной жизнью, культурой и современными событиями.

Применение: работа с событиями, культурным аспектом, текущими новостями.

Этапы: *engage, explore, explain*.

В заключение хотелось бы отметить, что инструменты педагогического дизайна обладают большим дидактическим потенциалом в обучении иностранным языкам. Они структурируют процесс планирования и являются удобной опорой для учителя, в то же время позволяют переосмыслить урок иностранного языка и выйти за рамки привычных моделей и шаблонов, а также строить занятие в соответствии с актуальными требованиями ФГОС и вызовами нового времени.



Литература

1. **Асламова Т. В.** Педагогический дизайн и обучение иностранному языку в вузе // Образование. Наука. Научные кадры. — 2021. — № 1. — С. 132–134.
2. Луканина М. В., Меркулова С. Г. Модель ADDIE в педагогическом дизайне: практический опыт НИТУ МИСИС // Высшее образование в России. — 2023. — Т 32. — № 10. — С. 151–166.
3. **Никитюк Н. А.** Лингвопедагогический дизайн как эффективный инструмент внедрения новых подходов к обучению иностранным языкам в школе // Гуманитарные исследования: Педагогика и психология. — 2024. — № 18. — С. 48–55.
4. **Никитюк Н. А., Прохорова А. А., Четкина А. И.** Педагогический дизайн в работе учителя-плюрилингва: методические и цифровые инструменты // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 9. — С. 33–40.
5. **Рожнева Е. М.** Педагогический дизайн как инструмент совершенствования учебной деятельности студентов при обучении иностранному языку // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2023. — Т. 52. — № 4. — С. 215–221.
6. **Уваров А. Ю.** Педагогический дизайн // Информатика: Прил. к газ. «Первое сентября». — 2003. — № 30. — С. 2–31.
7. **Чернобай Е. В., Ефимова Е. А., Корешникова Ю. Н., Давлатова М. А.** Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка // Современная аналитика образования. — 2022. — Т. 63. — № 3. — 44 с.
8. **Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., et al.** Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. — New York: David McKay Company, 1956. — 403 p.
9. **Bybee R. W., Taylor J. A., Gardner A., et al.** The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. — Colorado Springs, 2006. — 43 p.
10. **Merrill M. D., Drake L., Lacy M. J., et al.** Reclaiming instructional design // Educational Technology. — 1966. — № 36 (5). — P. 5–7.
11. **Molenda M.** In Search of the Elusive ADDIE Model // Performance Improvement. — 2003. — Vol. 42. — № 5. — P. 34–37.
12. **Rose D. H., Meyer A.** Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. — Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002. — 216 p.
13. **Thomas J. W.** A Review of Research on Project-Based Learning. — San Rafael, CA: Autodesk Foundation, 2000. — 49 p.
14. **Trilling B., Fadel C.** 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. — San Francisco: Jossey-Bass, 2009. — 243 p.
15. **Van Merriënboer J. J. G.** Training Complex Cognitive Skills: A Four-Component Instructional Design Model for Technical Training. — Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1997. — 338 p.

Резникова Александра Ивановна, канд. пед. наук, учитель МБОУ СОШ № 17 г. о. Коломна, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы.

E-mail: reznikova-aleksandra@mail.ru



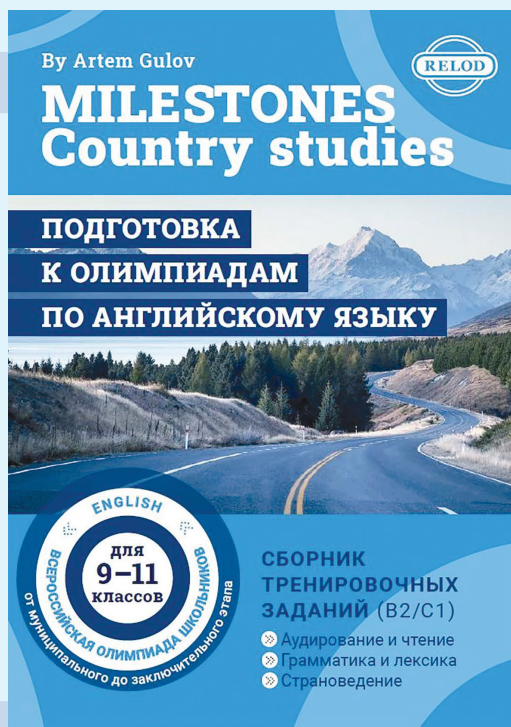
Сведения об авторе



Готовимся к ВсОШ по английскому с MILESTONES Country studies



А. П. Гулов,
доктор пед. наук, доцент МГИМО,
учитель высшей категории, обладатель
CELTA и TKT, CPE (C2), автор учебно-
методических пособий и научных
статей, учитель-наставник победителей
и призеров ВсОШ по английскому языку



18–19 февраля 2026 года состоится региональный этап Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку. Предлагаем пособие издательства RELOD, которое охватывает все ключевые аспекты подготовки – от языковых навыков до социокультурного контекста.

MILESTONES Country Studies by Artem Gulov

Сборник тренировочных заданий в олимпиадном формате для школьников 9–11 классов. Пособие подходит как для работы в классе, так и для самостоятельной подготовки.

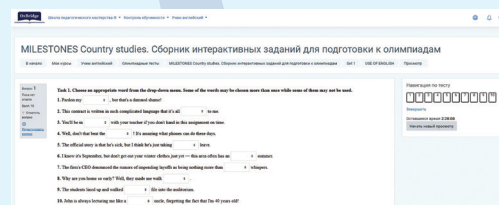
В сборнике 5 комплектов по 12 заданий уровня B2–C1 на аудирование и чтение, страноведение, лексику и грамматику, в том числе творческие задания: кроссворды, паззлы, анаграммы.



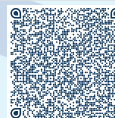
Узнать подробнее
и приобрести

Два формата на выбор

- Бумажный формат — для тех, кто любит работать с печатным материалом, делать пометки и отслеживать прогресс вручную.
- Интерактивный формат с автопроверкой — те же 60 заданий на платформе LMS с мгновенной автоматической проверкой (5 попыток прохождения каждого из 5 сетов) и доступом к электронной книге.



Узнать подробнее
и приобрести



Смотрите ассортимент учебных пособий на сайте интернет-магазина **shop.relod.ru**

+7 (495) 783-94-10

Магазин иностранной литературы в Москве:
Последний пер., д. 26 (вход с Б. Головина пер.)

ПОДПИСЫВАЙТЕСЬ НА ЖУРНАЛ «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ»

В ПЕЧАТНОМ ФОРМАТЕ:

- Интернет-магазин RELOD shop.relod.ru (раздел «Подписка на журнал»)
- «Почта России» podpiska.pochta.ru (индекс ПА562: на полгода, индекс ПП206: на год)
- Агентство «Урал-Пресс» ural-press.ru (подписка через обращение в отделение, см. Контакты)
- Агентство «Книга-Сервис» akc.ru
- Агентство «Пресс-Информ» presskiosk.ru

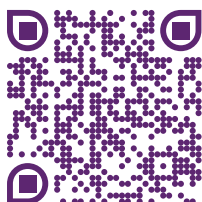
В ЭЛЕКТРОННОМ ФОРМАТЕ ДЛЯ ЮРЛИЦ:

- Научная электронная библиотека eLibrary elibrary.ru (подписка и постатейная покупка).
NB! Постатейная покупка материалов в номерах не текущего года дороже, чем приобретение полного номера на iyash.ru
- Агентство «Урал-Пресс» ural-press.ru (подписка через обращение в отделение, см. Контакты)
- Агентство «ИВИС» ivis.ru (sales@ivis.ru, 8 (495) 777-65-57, доб. 122)
- Агентство «Книга-Сервис» akc.ru
- На платформе «РУКОНТ» rucont.ru/efd/721279 (для организаций (например, для вузов или библиотек), где предполагается электронный доступ к журналу для всех членов организации (например, для студентов или читателей))

В ЭЛЕКТРОННОМ ФОРМАТЕ ДЛЯ ФИЗИЦ:

Доступна в любой момент, без привязки к началу полугодия или года iyash.ru/subscribe/

- Полугодовая (5 номеров, дает скидку 15% на стоимость каждого номера)
- Годовая (10 номеров, дает скидку 15% на стоимость каждого номера и бесплатный доступ к вебинарам авторов журнала)



ПОДПИСКА ОФОРМЛЯЕТСЯ:

- индивидуально
- на образовательную организацию
- на библиотеку



**ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ «ИЯШ» — ЭТО ДОСТУП К СОВРЕМЕННЫМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ И МЕТОДИКАМ**