

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ



06 • 2026



ТЕМА НОМЕРА:

ВОСТОКОВЕДЕНИЕ
И ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ



Присоединяйтесь к вебинарам авторов «ИЯШ» на LMS oxbridgeschool.ru

Ведущие эксперты в области преподавания иностранных языков, доктора и кандидаты наук, ученые-исследователи, преподаватели МГУ, СПбГУ, МГИМО, МГЛУ, МПГУ, МГПУ, РУДН, ВАВТ, МИСиС, ТГУ им. Г. Р. Державина и других ведущих вузов делятся проверенными методиками, готовыми к применению в учебном процессе.

Вебинары позволяют лучше понять современные подходы к обучению иностранным языкам и внедрить их в практику.

ВЕБИНАРЫ О ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКАХ И КУЛЬТУРАХ

oxbridgeschool.ru: ШПМ® → Вебинары в записи →
Методические вебинары в записи → Вебинары
авторов журнала «Иностранные языки в школе»

задайте поиск



На сайте вы можете найти интересующий
вас вебинар по имени автора, теме или языку.



Трансформация языка, ценностей и идентичности в современном Китае

Барабоскин Константин Евгеньевич,
канд. филол. наук,
заведующий кафедрой
китайской филологии ИСАА МГУ
имени М. В. Ломоносова

Функциональные преимущества электронного учебника корейского языка по обучению школьников письму

Воронина Людмила Александровна,
канд. пед. наук,
доцент кафедры китайского языка
ИИЯ МГПУ

Корейские народные сказки в обучении чтению (из опыта разработки учебного пособия)

Ден Анна, канд. пед. наук,
заведующий кафедрой восточных
языков и лингводидактики Института
востоковедения РГПУ им. А. И. Герцена

Диалог культур в обучении школьников китайскому языку

Малых Оксана Андреевна,
канд. пед. наук, и.о. заведующего
кафедрой китайского языка ИИЯ МГПУ

Создание иммерсивной образовательной среды для изучения английского и китайского языков с помощью VR и AI

Петрова Марина Георгиевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры теории
и практики иностранных языков
ИИЯ РУДН им. Патриса Лумумбы,
тьютор и автор курсов
повышения квалификации в РУДН

Этимологические раскопки, или Чему могут научить идиомы японского языка

Савинская Анна Викторовна,
заместитель заведующего
кафедрой японского языка
ИИЯ МГПУ по учебной работе

...и другие.



№6–2026

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 30.06.26

Формат 170 × 240 1/16

Бумага офс. № 1. Цифровая печать

Усл.-печ. л. 7,8

Тираж 1000 экз. Заказа 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.

Востоковедение и подготовка учителя:

от научного знания к педагогической практике 2

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Методика

Тарева Е. Г.

Подготовка учителя-востоковеда: мечта или реальность? 5

Барабоскин К. Е.

От изучения языка и культуры к взаимодействию:
социокультурные ориентиры подготовки преподавателя
китайского языка 11

Воронцова М. В.

«Поворот на Восток» в преподавании английского:
основные тенденции и вызовы 17

Рунгш Н. А.

Семь стратегий запоминания китайских иероглифов 22

Ден А.

Лингводидактический потенциал иероглифических
средств в обучении корейскому языку на начальном уровне 27

Лингвокультурология

Карасик В. И.

Динамика развития лингвокультурных концептов 35

Наши юбиляры

Призвание служить школе и науке.

К юбилею педагога-новатора и методиста В. П. Кузовлева 42

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Из опыта школы

Еникеева А. И., Фахрутдинова Р. А.

Цифровые технологии в обучении лексике китайского
языка на уровне основного общего образования 43

Из опыта зарубежной школы

Бокова Т. Н., Замковая М. А.

Подход CLIL в обучении английскому и русскому языкам
в сербской школе как модель реализации билингвального образования 48

Педагогический вуз – школе

Макарова Т. С., Молчанова М. А., Морозова Е. А.

Проблемы обучения иностранному языку для специальных
целей в современной школе 56

Жильцова О. О.

Психолого-педагогические классы как среда формирования
готовности к профессии учителя иностранных языков 62

Из опыта вуза

Сергеева А. А.

Формирование образа России на китайском языке:
обзор инновационного учебного пособия
«Россия: история и современность» 68

Фирсова С. П., Хэ О. А.

Чат DeepSeek: конкурент или помощник?
Анализ эффективности курса китайского языка
с использованием нейросетей 75

Внеклассная работа

Миронова О. А., Стесикова С. Г.

Формирование гражданской идентичности обучающихся
через проектную деятельность на иностранном языке 80

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Слово молодым ученым

Фомина А. Д.

Смешанное обучение студентов страноведческому материалу:
синергия электронных курсов и традиционных методов 86

ИНФОРМИРУЕМ ЧИТАТЕЛЯ

Санникова С. В., Умеренков С. Ю.

Ассоциация НАПАЯЗ вступает в новое десятилетие 95

ВОСТОКОВЕДЕНИЕ И ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ: ОТ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

Настоящий выпуск «ИЯШ» открывает уже второй тематический номер, подготовленный редакцией в логике специального научно-методического осмысления актуальной образовательной проблематики преподавания восточных языков в российской школе и вузах. Если первый тематический опыт¹ показал значимость объединения исследований вокруг единой смысловой рамки, то нынешний номер продолжает эту линию, обращаясь к теме «Востоковедение и подготовка учителя» как к пространству встречи фундаментального знания, методики и педагогической практики.

¹ Инстр. языки в школе. — 2025. — № 6 («Восточные языки: новые лингвообразовательные ориентиры»).

Востоковедение в современном образовательном поле предстает как область научного исследования и как важнейший ресурс формирования профессиональной компетентности современного учителя и преподавателя иностранного языка. Обращение к востоковедческой тематике позволяет увидеть, как историческое, культурологическое, лингвистическое и методическое знание переходит в плоскость подготовки учителя, способного работать в условиях межкультурного диалога, расширяющейся образовательной повестки «поворота на Восток» и возрастающей потребности в гуманитарной рефлексии.

Содержание и логика выпуска демонстрируют, что востоковедческая проблематика сегодня не может быть сведена только к академической специализации. Она естественно соединяется с вопросами школьного и вузовского преподавания, с поиском эффективных моделей подготовки будущего учителя, с осмыслением регионального, культурного и исследовательского контекста образования. Материалы номера объединены общей установкой на рассмотрение востоковедения как живой развивающейся области, тесно связанной с образовательной практикой: авторов объединяет стремление показать востоковедение как дисциплину, находящуюся в постоянном взаимодействии с практикой обучения и воспитания. Это взаимодействие особенно значимо сегодня, когда образовательные системы все чаще ориентируются на междисциплинарность, культурную чувствительность и умение работать с разнообразием научных и региональных контекстов. Для нашего журнала особенно важно, что в публикуемых статьях востоковедческое знание раскрывается через конкретные методические решения, исследовательские наблюдения и профессиональный опыт авторов. Такой подход делает выпуск полезным как для специалистов-востоковедов, так и для преподавателей, методистов, студентов педагогических направлений, всех, кто рассматривает образование как сферу культурного посредничества.

Отдельного внимания заслуживает тот факт, что востоковедческая тематика, наряду с темой образа России во внешнем мире и статусом РКИ, в данном номере рассматривается не изолированно, а в связи с более широкими проблемами педагогики, методики преподавания и профессионального становления учителя. Тем самым журнал «ИЯШ» последовательно утверждает мысль о том, что

качество педагогического образования определяется не только объемом знаний, но и способностью включать эти знания в целостную систему научного мышления и современную экосистему методической культуры.

Хочется подчеркнуть, что для сегодняшней подготовки учителя особенно важны публикации, в которых научная проблематика соотносится с вопросами обучения, воспитания и профессионального самоопределения. В этом смысле востоковедение выступает не как узкая специализация, а как источник содержательных, культурных и ценностных ориентиров, необходимых педагогу XXI века. Оно помогает формировать уважение к иному культурному опыту, развивает способность к сравнительному анализу и усиливает методическую гибкость преподавателя.

Особую значимость в этом номере приобретает статья профессора **Е. Г. Таревой**, в которой предлагается новая концепция подготовки учителей восточных языков с дополнительной квалификацией «востоковед» с опорой на интегрированный подход к формированию двух квалификаций. Лингвистический и культурологический аспект выпуска раскрывается в статье профессора **В. И. Карасика**: рассмотрение эволюции и инволюции лингвокультурных концептов позволяет увидеть, как меняются способы осмысления действительности в языке и культуре. Для журнала «ИЯШ», ориентированного на методическое осмысление языкового образования, этот сюжет важен как теоретическое основание понимания того, каким образом язык отражает и формирует культурные смыслы. В статье заведующего кафедрой китайского языка ИСАА МГУ **К. Е. Барабошкина** показано, что подготовка преподавателя китайского языка сегодня требует владения языковым материалом и понимания социокультурных ориентиров современного Китая. Продолжая тему, начатую ранее², автор подчеркивает значимость связи обучения языку с формированием способности к культурно точному и профессионально адекватному взаимодействию. В исследовании заведующего кафедрой западноевропейских языков ИСАА МГУ им. М. В. Ломоносова **М. В. Воронцовой** анализируется смещение внимания страноведения на страны Азии и Африки и показывается, что в условиях многополярного мира включение в учебные материалы сведений об истории, культуре и традициях этих стран способствует повышению мотивации студентов. Такой подход расширяет горизонты преподавания английского языка и одновременно укрепляет его межкультурную направленность. Практическую значимость для преподавателей китайского языка имеет статья **Н. А. Рунгш**. Автор предлагает способы осознанного запоминания иероглифов, опираясь на логическое комбинирование слов и предложений по общему признаку. Не менее значима работа **А. Ден**, в которой обосновывается необходимость знакомства студентов с иероглифами как важной частью изучения корейского языка, поскольку значительный пласт лексики имеет сино-корейское происхождение.

Заметное место в данном выпуске занимает рубрика «Из опыта зарубежной школы», где представлена статья **Т. Н. Боковой** и **М. А. Замковой** о предметно-языковой интеграции в обучении английскому и русскому языкам в сербской школе. Авторы рассматривают подход *CLIL* как модель реализации билингвального образования и показывают, что интеграция языкового и предметного содержания способствует развитию коммуникативных навыков, познавательной активности и критического мышления школьников.

Наш журнал всегда уделяет внимание обучению иностранным языкам во внеклассной деятельности. Статья **О. А. Мироновой** и **С. Г. Стесиковой** о формировании гражданской идентичности обучающихся через проектную

² Барабошкин К. Е. Трансформация языка, ценностей и идентичности в современном Китае // Иностр. языки в школе. — 2025. — № 6. — С. 25–35.

деятельность на иностранном языке показывает на примере Всероссийского проекта *LinguaFest-2026*, как проектная деятельность позволяет интегрировать образовательные и воспитательные цели. В рубрике «Из опыта вуза» публикуем статью **А. А. Сергеевой** о формировании образа России на китайском языке на материале учебного пособия «Россия: история и современность». Тему цифровой трансформации образования продолжает статья авторов **А. И. Еникеевой** и **Р. А. Фахрутдиновой**, посвященная использованию цифровых технологий в обучении лексике китайского языка на уровне основного общего образования. Ценно, что цифровые инструменты здесь не противопоставляются традиционной рукописной практике, а дополняют ее.

Хочется подчеркнуть, что для сегодняшней подготовки учителя особенно важны публикации, в которых научная проблематика соотносится с вопросами обучения, воспитания и профессионального самоопределения. В рубрике «Педагогический вуз — школе» размещена статья авторского коллектива (**Т. С. Макарова, М. А. Молчанова, Е. А. Морозова**) о проблемах обучения иностранному языку для специальных целей в современной школе. Материал посвящен теоретико-методологическим основам и педагогическим условиям обучения ИЯСЦ в предпрофессиональных классах и может быть использован при разработке программ, элективных курсов и методических пособий. Также в этой рубрике опубликована статья **О. О. Жильцовой** о психолого-педагогических классах как среде формирования готовности к профессии учителя иностранных языков. А в рубрике «Слово молодым ученым» — статья автора **А. Д. Фоминой**, которая рассматривает смешанное обучение страноведческому материалу как синергию электронных курсов и традиционных методов.

Представленные в выпуске публикации убеждают, что разговор о Востоке в научно-методическом журнале — это разговор о расширении горизонта учительской подготовки, а также о том, как научная традиция, исследовательская добросовестность и методическая точность могут работать на обновление образовательной практики. Именно в этом видится одна из главных задач номера: показать, что востоковедческое знание имеет не только академическую, но и выраженную образовательную ценность.

Редакция благодарит всех авторов, предоставивших свои материалы, и надеется, что новый тематический выпуск «Востоковедение и подготовка учителя» будет востребован читателями, работающими в сфере педагогики, методики, гуманитарного образования и научного просвещения.

Желаю нашим читателям и авторам дальнейшего плодотворного диалога науки и образования, строящегося на уважении к исследовательской традиции и на ясном понимании современных педагогических задач!

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



Сведения
об авторе

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ-ВОСТОКОВЕДА: МЕЧТА ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?



Аннотация

В статье рассматривается проекция новой концепции подготовки учителей восточных языков (китайского, корейского, японского) с дополнительной квалификацией «востоковед». Экспериментальная программа разработана в рамках реализации пилотного проекта реформирования высшего образования в России, инициированного и сопровождаемого Министерством образования и науки РФ. В концепции образовательной программы нашел отражение интегрированный подход к подготовке специалиста с двумя квалификациями, предполагающий дифференциацию и одновременно синхронизацию содержательных и дидактических векторов организации процесса. В статье описываются три компонента такой программы: два — ориентированные на специфику каждой из квалификаций и, соответственно, нацеленные на освоение студентами особых компетенций, один — направленный на тесное взаимодействие двух квалификаций и освоение интегративных по своему содержанию компетенций, которые необходимы учителю-востоковеду.



Abstract

TEACHER-ORIENTALIST TRAINING: DREAM OR REALITY?

The article examines a projection of the new concept for training teachers of Eastern languages (Chinese, Korean, Japanese) with an additional qualification as an 'Orientalist'. The experimental program has been developed within the framework of implementing the pilot project for reforming higher education in Russia, initiated and overseen by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. The concept of the educational program reflects an integrated approach to training a specialist with two qualifications, which involves both differentiation and simultaneous synchronization of the content-related and didactic vectors of the organizational process. The article describes three components of such a program: two of which are oriented towards the specificity of each qualification and, accordingly, aimed at students' acquisition of special competencies, and one focused on the close interaction of the two qualifications and the acquisition of integrative competencies in their content, which are necessary for a teacher-orientalist.



Ключевые слова

подготовка учителя-востоковеда, реформирование высшего образования, образовательная программа, компетенции учителя-востоковеда



Keywords

training of an Eastern languages teacher with Orientalist qualifications, reforming higher education, curriculum, teacher-orientalist competencies

Введение. Подготовка востоковедов в нашей стране — особый исследовательский вектор деятельности ученых — представителей различных областей научного знания: историков, лингвистов, педагогов, специалистов в области методики обучения иностранным языкам [1; 2; 3; 4; 7]. При наличии немалого количества исследований в этой области многие вопросы остаются открытыми; среди них — те, что связаны с характеристикой востоковеда как профессионала особого профиля.

Интерес представляет набор способностей, отличающих представителей этой профессии от специалистов иного профиля, владеющих языками для различных профессиональных целей. Среди компонентов таких способностей выделяются знание социокультурно обусловленных моделей речевого поведения в азиатских странах, понимание парадигм Востока как особой лингвокультурной цивилизации. Как пишет А. С. Павлова, «востоковеды и регионоведы, используя язык, в большей степени нацелены на постижение культуры изучаемой страны. При этом, помимо изучения фактов о „профильной“ (изучаемой) стране, они должны быть осведомлены о других странах Востока, разбираться в культуре, обычаях и отношениях между ними» [6, с. 513]. Это специалисты с широким кругозором, востребованные во множестве сфер профессиональной деятельности: от экономики и международных отношений до филологии и политологии.

Проведенное сравнение образовательных стандартов и программ подготовки востоковедов и лингвистов со знанием восточных языков [6] показало, что направление «Лингвистика» отличается от направления «Востоковедение и африканистика». В первом случае подготовка ведется в большей степени в направлении изучения студентами системных языковых знаний, областей функционирования языковых явлений, а также осмысления лингвокультурных параметров процесса вербального и невербального взаимодействия представителей различных государств. При подготовке востоковедов направленность иная: осваивая язык, они нацелены на постижение культуры изучаемой страны / изучаемого региона.

Одновременно исследование показало, что подготовка востоковедов традиционно не предполагает педагогической специализации: востоковед — это не преподаватель языка, соответствующая профилизация у него отсутствует. Соответственно, классический образ востоковеда не соотносится с его педагогической деятельностью. Выявленный факт, как представляется, нуждается в верификации с позиций современных потребностей в подготовке современных профессионалов в области преподавания иностранных (в том числе восточных) языков, в переориентации направления подготовки учителя восточного языка с глубоким знанием специфики региона, страны и всего Востока в целом. Это способно сделать процесс обучения языку творческим, насыщенным исследовательскими практиками, особыми технологиями поиска, экспертного анализа и интерпретации фактов и событий, значимых для понимания взаимоотношений России и восточных стран. Именно в интеграции подготовки учителя-востоковеда видится решение вопроса повышения качества подготовки учителей современной школы.

Трансформация подготовки востоковедов: кейс Московского городского педагогического университета. Институт иностранных языков Московского городского педагогического университета (МГПУ) является признанным в Российской Федерации центром подготовки востоковедов, владеющих китайским и японским языками. Обучение специалистов этой области осуществляется на стыке востоковедения и регионоведения с акцентом на обучение языку, культуре, коммуникации. В этом статусе университет активно взаимодействует с различными вузами востоковедческой направленности подготовки, в том числе он стал партнером альянса университетов, обеспечивающих реализацию федеральной программы развития востоковедных исследований. В рамках такого сотрудничества проводятся стратегические сессии с элементами форсайт-исследования, посвященные перспективам развития профессии востоковеда, уточняются

сферы деятельности такого специалиста с позиций актуальных потребностей государства.

Ежегодно институт выпускает немало бакалавров — востоковедов со знанием китайского и японского языков. Они готовы к деятельности в различных сферах: экспертно-аналитической, научно-исследовательской, проектной работе. При этом педагогическая сфера деятельности не включена в программу их подготовки, не давая им возможность самовыразиться в профессии педагога, поделиться с обучающимися накопленными знаниями и опытом исследования Востока.

Начиная с 2026 г. формат приема в Московский городской педагогический университет изменился по требованию учредителя — Правительства Москвы. На первый курс абитуриенты принимаются исключительно на программу «Педагогическое образование», предполагающую подготовку в ИИЯ учителей иностранных языков для новой московской школы. Следовательно, обучение востоковедов согласно классической модели их подготовки стало невозможным, что потребовало принятия нестандартных решений и разработки образовательной программы, специфической для имеющегося в России опыта обучения восточным языкам.

Выход был найден. МГПУ включен в группу 17 вузов, участвующих в пилотном проекте по разработке новых проектов базового и специализированного высшего образования. В рамках обозначенной проектной логики институт заявил о создании новаторской образовательной программы базового высшего образования (продолжительностью в пять лет) «Учитель восточных языков с дополнительной квалификацией „Востоковед“». Именно в сочетании двух квалификаций видится возможность повышения качества подготовки специалистов — учителей восточных языков. Такая программа, судя по ее инновационному потенциалу, не может быть простым суммированием содержания программ подготовки учителя и востоковеда — она должна представлять собой особую лингвообразовательную сущность, отличную от традиционной подготовки либо преподавателя восточного языка, либо востоковеда со знанием восточного языка.

Программа подготовки учителя-востоковеда: новые смыслы и проекция реализации. При разработке концепции образовательной программы виделись два возможных направления. Можно было условно разделить подготовку по двум квалификациям и предусмотреть отдельные временные слоты для каждой из них: например, 2,5 года посвятить подготовке учителя восточного языка, а оставшиеся 2,5 года — подготовке востоковеда со знанием восточного языка. Однако этот путь при всей очевидной привлекательности из-за простоты решения не был бы оптимальным: обе квалификации присваиваются одному студенту, а значит, он должен освоить компетенции двух квалификационных профилей, гармонично сочетающихся, взаимодополняющих и дополняющих друг друга.

С учетом этих факторов было принято решение идти другим путем. Итоговая программа была разработана в проекции теснейшего взаимодействия двух квалификационных профилей, которые при всем своем различии имеют во многом общее содержание, обусловленное общим объектом овладения — восточным языком. Конфигурация концепции содержания и технологической реализации программы подготовки учителя-востоковеда отражена на рисунке 1.



Рис. 1
Конфигурация логико-содержательной проекции интегративной образовательной программы подготовки учителя-востоковеда

На схеме наглядно представлены три компонента программы. Базовое ядро (расположено в левой части рисунка) отражает последовательное приобретение студентами первой квалификации — профессии учителя восточного языка. Этому полностью посвящены два года образовательной программы. Подготовка направлена на освоение общегуманитарного содержания, а также педагогического и методического компонентов обучения; последнее, что очевидно, максимально приближают студентов к видам деятельности, необходимым для профессии учителя. Этот период наполняется объемной и разнообразной языковой подготовкой (не менее десяти часов в неделю восточного языка и восьми — второго (английского) языка), вписывающейся в традиционный контекст языкового погружения будущих учителей, формирования у них мощной языковой базы, обеспечивающей готовность как к общению с представителем страны/стран изучаемого языка, так и к передаче этой способности ученикам. В этой же части проекта программы предполагаются различные виды практики, постепенно и неуклонно готовящие студентов к профессии учителя иностранного языка.

В средней части схемы отражен компонент программы, являющийся интегративным по своей природе. Он призван объединить в компетентностном наборе студента две квалификации в их единстве и взаимном пересечении. Этому способствуют такие модули, как «История и культура изучаемого языка», «Восточная лингвокультура как основа профессии учителя китайского языка». В этой части программы запланирован немалый объем часов на совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов, а также на практику и выполнение уникальных проектных заданий по заказу Департамента образования и науки города Москвы.

Справа на рисунке представлен компонент программы, отвечающий за освоение студентами второй — востоковедческой — квалификации. Он

наполнен специфическими дисциплинами, призванными подготовить полноценного востоковеда — специалиста, обладающего широким кругозором и одновременно блестяще ориентирующегося в политике, культуре, специфике изучаемого региона. При этом педагогическая подготовка студентов не прекращается, но продолжает углубляться по линии их активного вовлечения в реальную лингвообразовательную деятельность. Знания и умения, приобретаемые в ходе освоения востоковедческих дисциплин и прохождения других видов практик, дополняют педагогический опыт студентов новыми стратегиями, дающими им возможность включать в образовательный процесс информацию о регионе и о Востоке в целом.

Согласно концепции программы в рамках освоения второй квалификации на третьем курсе подготовки студентам предлагается сделать самостоятельный мотивированный выбор либо в пользу регионоведческой специализации с ориентиром на глубокое постижение особенностей страны изучаемого восточного языка в ее экономическом, политическом, культурном развитии, либо в пользу специализации в области переводческой деятельности, осваивая наиболее востребованные виды перевода с учетом перспектив развития этой профессиональной сферы, а также ситуаций, которые могут возникнуть в ходе профессионально-педагогической деятельности (например, при редактировании машинного перевода иноязычного текста; об этом подробнее см. [5]).

Закключение. В своем целостном виде образовательная программа имеет мощный позитивный потенциал. Во-первых, она монолитна и интегративна по своей природе, делая процесс обретения будущим учителем-востоковедом двух квалификаций органичным и спаянным. Во-вторых, программа непротиворечива и не предполагает дублирования входящих в нее компонентов. В-третьих, благодаря своеобразной конфигурации программы происходит углубление и диверсификация профессиональных действий учителя восточного языка, который будет способен глубоко разбираться как в востоковедческой, так и в регионоведческой специфике. Одновременно произойдет усиление квалификации «востоковед», поскольку студенты получают возможность максимально комфортного взаимодействия с представителями иной страны, приобретения стратегий влияния на партнера по общению. Иными словами, профессии востоковеда и учителя смогут дополнять друг друга.

Благодаря этому выпускник освоит сложный комплекс взаимосвязанных компетенций. Как учитель этот специалист будет свободно владеть восточным языком на профессиональном уровне, необходимом для реализации образовательных и академических целей, а также современными методиками преподавания восточного языка, психолого-педагогическими и методическими технологиями работы с детьми разного возраста. Как востоковед он будет обладать комплексным пониманием изучаемого региона в проекциях его исторических, политических, социально-экономических и культурных процессов, сможет осуществлять научно-исследовательскую работу с применением современных технологий, используемых в востоковедческих исследованиях.

Уникальность и конкурентоспособность такого специалиста будут заключаться во взаимодействии комплекса способностей, обеспечивающих его умение разрабатывать и сопровождать междисциплинарные проекты, организовывать исследовательскую деятельность учащихся с использованием

восточных языков, целенаправленно формируя у школьников исследовательские умения. Именно такой специалист способен сформировать у учеников объемное, контекстное понимание изучаемого региона. Его воспитательная и просветительская миссия будет заключаться в том, чтобы через знакомство с культурой Востока привести учеников к осознанию ценности и уникальности собственной — российской — культуры.



Литература

1. **Акимов А. В., Белокреницкий В. Я., Молодякова Э. В.** Российское востоковедение: история, достижения и перспективы // Восток. Афро-азиатские общества: история и современность. — 2011. — № 2. — С. 135–139.
2. **Бадмаев В. Н.** Востоковедение как философский дискурс знания о Востоке // Вестник Калмыцкого университета. — 2020. — № 1 (45). — С. 84–90.
3. **Веденеев И. Н.** Востоковедение (ориентализм) как наука и идеологический дискурс: краткий обзор // Востоковедение: история и методология. — 2022. — № 2. — С. 130–134.
4. **Зеленев Е. И.** Современное востоковедение, европоцентризм и «Восточный вопрос» // Российское китаеведение. — 2023. — № 3 (4). — С. 14–32.
5. **Коробко Д. А.** Постредактирование как новая дискурсивная деятельность переводчика // Бизнес. Образование. Право. — 2025. — № 2 (71). — С. 547–552.
6. **Павлова А. С.** Профессия «Востоковед» в аспекте лингводидактического исследования // Бизнес. Образование. Право. — 2022. — № 4 (61). — С. 510–514.
7. **Пахомова М. А.** Востоковедение в системе научного и практического знания // Востоковедение: история и методология. — 2020. — № 2. — С. 9–10.

Сведения
об авторе

Тарева Елена Генриховна, доктор пед. наук, профессор, директор Института иностранных языков МГПУ.
tarevaeg@mgpu.ru

ОТ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА



Аннотация

В статье рассматриваются социокультурные ориентиры подготовки преподавателя китайского языка в условиях расширения российско-китайского сотрудничества. Показано, что языковая и страноведческая подготовка должны дополняться умением интерпретировать речевое поведение, статусные сигналы, не прямое согласие или отказ, логику доверия и цифровые формы коммуникации. Особое внимание уделяется современному Китаю, платформенной культуре, экономике ванхун и использованию аутентичных материалов в учебном курсе.



Abstract

FROM STUDYING LANGUAGE AND CULTURE TO INTERACTION: SOCIOCULTURAL GUIDELINES FOR CHINESE LANGUAGE TEACHER TRAINING

The article examines sociocultural guidelines for Chinese language teacher training amid expanding Russian-Chinese cooperation. It argues that language and country studies should be supplemented by the ability to interpret speech behavior, status signals, indirect agreement or refusal, trust-building practices, and digital forms of communication. Special attention is paid to contemporary China, platform culture, the wanghong economy, and the use of authentic materials in language teaching.



Ключевые слова

китайский язык, социокультурная подготовка, преподаватель, межкультурная коммуникация, российско-китайское сотрудничество, деловое общение, аутентичные материалы, цифровая культура



Keywords

Chinese language, sociocultural training, teacher education, intercultural communication, Russian-Chinese cooperation, business communication, authentic materials, digital culture

Расширение российско-китайского сотрудничества меняет общественный запрос к специалистам со знанием китайского языка. Формула «поворот на Восток» все чаще обозначает уже сложившуюся практику: совместные образовательные программы, академическую мобильность, работу предприятий, контакты между регионами, перевод и увеличение количества деловых переговоров. В 2024–2025 учебном году в университетах России обучалось более 56 тыс. граждан Китайской Народной Республики (КНР), а в университетах Китая — свыше 21 тыс. россиян [4]. В мае 2026 г. были открыты Годы российско-китайского сотрудничества в области образования

2026–2027 гг. [5]. Эти данные показывают, что взаимодействие с Китаем становится устойчивой частью образовательной и профессиональной среды.

Языковая подготовка не может ограничиваться фонетикой, грамматикой, лексикой и иероглификой, а страноведение — сведениями о географии, истории, праздниках и символах. Необходим еще один уровень: умение соотносить языковую форму с отношениями между участниками общения, статусом говорящего, местом встречи и последствиями речевого поступка. Цель статьи состоит в определении социокультурных ориентиров, которые помогают преподавателю связать изучение языка и культуры с реальной российско-китайской коммуникацией.

Различие между страноведческим знанием и социокультурной готовностью хорошо видно на уровне речевого действия. Учащийся может знать правила проведения Праздника весны (*Чуньцзе* 春节) и значения традиционных символов, но эти сведения сами по себе не объясняют, как истолковать приглашение, данное из вежливости, когда повторно подтвердить договоренность или почему вопрос передается через посредника. Преподаватель должен направлять внимание на контекст: отношения между говорящими, последовательность реплик, невербальные сигналы, институциональные ограничения и предполагаемый следующий шаг.

Первый ориентир связан с долгосрочным характером российско-китайского взаимодействия. Сама формула «поворот на Восток» может быть использована в учебной аудитории как материал для анализа не только внешнеполитической, но и коммуникативной ситуации. В российском употреблении она обычно обозначает изменение приоритетов и расширение азиатского направления. Китайский собеседник, однако, может услышать в ней и другой смысл: интерес к Китаю появился теперь, после долгого периода дистанции, и потому нуждается в проверке временем. В такой реакции важно не искать недоверие, а увидеть различие критериев. Российская сторона часто ссылается на масштаб соглашений, официальных визитов и образовательных программ. Китайский партнер, как правило, обращает внимание на повторяемость контактов, качество подготовки специалистов, знание китайской среды и готовность поддерживать связь после первой встречи или первого проекта.

Эта логика заметна и в официальном китайском дискурсе, где российско-китайское сотрудничество описывается через устойчивость, взаимное уважение и практическую результативность. Перечень сфер взаимодействия — от торговли, энергетики и сельского хозяйства до образования, кино, туризма, спорта и межрегиональных связей — показывает, что речь идет не об одном политическом жесте, а о множестве профессиональных ситуаций [7]. Для преподавателя китайского языка это особенно важно: каждая такая сфера требует собственной терминологии, жанров и моделей поведения. Инженеру нужны формулы технического объяснения и обсуждения условий; управленцу — язык документов, ведомственной структуры и согласования; предпринимателю — переписка, презентация, переговоры и фиксация договоренностей. Поэтому общий языковой курс не может оставаться только набором грамматических тем. Он должен постепенно подводить учащегося к тем речевым задачам, с которыми тот столкнется в будущей профессиональной среде.

Следующий методический ориентир связан с осторожным отношением к национальным схемам. Понятия *гуаньси* (关系), *мяньцзы* (面子), иерархии и гармонии действительно помогают понимать китайскую коммуникацию, но они не превращаются в готовую инструкцию на все случаи. Молодая технологическая компания в Шэньчжэне, государственная корпорация в Пекине, провинциальная администрация и семейное предприятие будут по-разному распределять роли,

принимать решения и оформлять несогласие. На поведение влияют возраст, регион, образование, отрасль, зарубежный опыт и положение человека внутри организации. Поэтому преподавателю важно не сообщить учащемуся набор правил о «китайском характере», а научить его задавать проверочные вопросы: кто говорит, от чьего имени, при каких полномочиях, в присутствии кого и с каким ожидаемым продолжением.

Особенно наглядно это проявляется в деловом общении. Исследователи отмечают различия в выражении просьбы, несогласия, критики и отказа [3]. Российский участник нередко ожидает прямого ответа и быстро обозначает собственную позицию. Китайский собеседник может выбрать более обходной путь: паузу, уточнение, ссылку на необходимость согласования, предложение вернуться к вопросу позднее. Поэтому фраза «этот вопрос требует дальнейшего изучения» не должна автоматически восприниматься ни как согласие, ни как отказ. В одном случае она действительно означает внутреннюю консультацию, в другом — отсутствие полномочий у участника встречи, в третьем — осторожное сомнение или приглашение изменить условия. Ее смысл проясняется не самими словами, а ситуацией: кто произнес реплику, кто присутствовал при разговоре, какие договоренности уже были достигнуты и появился ли после встречи конкретный следующий шаг.

Категорию «лица» также целесообразно объяснять через конкретные эпизоды, а не через общее требование быть вежливым. Замечание старшему по должности при свидетелях, резкая оценка работы коллеги или требование немедленного ответа могут восприниматься как попытка лишить собеседника уважительного положения. Российскому участнику такая реакция порой кажется чрезмерной: он хотел лишь быстрее решить проблему. Но именно это различие и должно стать предметом учебного разбора. Одну и ту же цель можно оформить по-разному: сказать об ошибке наедине, задать вопрос о расхождении в цифрах, сослаться на документ, перенести обсуждение в письмо или выделить недостаток решения от оценки человека. В этом случае учащийся видит, что речь идет не о декоративной вежливости, а о способе сохранить рабочий канал и не потерять содержание сообщения.

Понятие *гуаньси* также нуждается в современном и неэкзотизирующем объяснении. Механический перевод словом «связи» легко вызывает у русского читателя ассоциацию с неформальным решением вопроса в обход правил. Между тем в китайской деловой культуре важна другая сторона этого явления: отношения становятся рабочим ресурсом тогда, когда человек или организация многократно подтверждают надежность. Совместный обед, внимание к биографии партнера, обмен небольшими знаками уважения, поздравление с праздником или короткое сообщение после завершения проекта имеют значение не сами по себе. Они показывают, что контакт не был одnorазовым и что за ним стоит готовность продолжать взаимодействие. В современной профессиональной среде *гуаньси* не отменяет договор, юридическую процедуру и прозрачность. Напротив, оно приобретает деловой смысл только тогда, когда подкреплено компетентностью, аккуратностью документов, соблюдением сроков и выполненными обещаниями. Поэтому в обучении *гуаньси* следует показывать не как экзотический обычай и не как обход правил, а как длительное накопление доверия, которое проверяется в совместной работе.

Отношение ко времени и процедуре принятия решения образует еще одну зону возможного недопонимания. Китайские переговоры могут продвигаться медленно из-за внутреннего согласования, многоуровневой структуры организации, юридической проверки, банковского сопровождения или необходимости получить позицию отсутствующего руководителя. После закрепления обязательств те же партнеры могут ожидать высокой точности и соблюдения сроков. Поэтому учебный

кейс должен учить не просто терпению, а диагностике процесса: где именно остановилось решение, кто должен его подтвердить, какой документ нужен, какие сроки реалистичны и каким письмом следует зафиксировать следующий шаг.

Третий ориентир обращен к современному Китаю. Предыдущая статья автора была посвящена трансформации языка, ценностей и идентичности в КНР [1]; ее выводы связаны и с подготовкой преподавателя. Молодежная речь, цифровые привычки и модели самопрезентации входят в академическую и профессиональную коммуникацию. Китайские студенты обсуждают культуру *gocha* (国潮), компьютерные игры, анимацию, косплей, видеоблоги; в их речи появляются интернет-неологизмы и отсылки к платформенной культуре. Исследование китайских пользовательниц социальных сетей в возрасте 18–35 лет связывает практики фильтрации и ретуши с алгоритмами платформ, сравнением внешности, самонаблюдением и затратами времени, денег и усилий на соответствие доминирующим эстетическим нормам [9].

Эти явления, конечно, нельзя переносить на всех молодых китайцев, однако они показывают, насколько повседневная культура ушла от набора традиционных реалити, привычного для старых учебников. Косплей и гик-культура дают материал для разговора о глобальных заимствованиях и локальной переработке: японские, корейские, европейские и китайские источники могут соединяться с ханьфу, мифологией, исторической драмой и национальной игровой индустрией. Учащийся видит, что внешняя форма не просто копируется, а включается в собственную символическую систему.

Цифровая культура Китая важна не только как молодежная среда самовыражения. Она становится пространством экономического действия. Поэтому преподавателю необходимо знакомить учащихся с блогингом, короткими видео, прямыми эфирами, комментариями, официальными аккаунтами компаний и экономикой *ванхунов* (网红). *Ванхуны* — это интернет-персоны, вокруг которых складываются аудитории, модели влияния и каналы продвижения товаров и услуг. Исследования показывают, что связь *ванхунов* и электронной коммерции стала частью платформизации экономики: социальное общение, развлечение и покупка товара соединяются в модель *social commerce* [7]. Для будущего специалиста перевод рекламного текста уже недостаточен. Нужно понимать, кто говорит, на какой платформе, какой аудитории и какой механизм доверия использует.

Такой материал помогает по-новому объяснить и традиционные категории китайской коммуникации. *Гуаньси* в цифровой среде не исчезает, но получает дополнительные формы: рекомендация, подписка, репост, участие в закрытой группе, комментарий лидера мнений или поддержка известного аккаунта могут работать как сигналы доверия и принадлежности к определенному кругу. При этом цифровая репутация не тождественна личным отношениям. Она зависит от устойчивости образа, качества контента, корректности коммуникации, реакции аудитории и способности автора или бренда не нарушать культурные и платформенные ожидания.

Аутентичные видеоблоги, университетские каналы, объявления о стажировках, материалы компаний и публикации в социальных сетях позволяют включить эти процессы в учебный курс. Работа с ними требует отбора и медиаграмотности. Официальная публикация показывает нормативную терминологию; личный видеоблог передает разговорную речь и бытовые ожидания; комментарии раскрывают реакцию аудитории; коммерческий аккаунт демонстрирует соединение культурного образа, доверия и продвижения. Перед включением материала полезно выяснить дату публикации, автора, аудиторию, платформу, жанр и характер обратной связи.

Четвертый ориентир связан со встречным образом России. Обучающиеся обычно хорошо знают российские цели сотрудничества и реже задаются вопросом, как Россию описывают китайские средства массовой информации, студенты и предприниматели. В китайской среде сохраняются представления о России как о сильной державе, стране высокой культуры, сложного климата и богатых ресурсов; вместе с уважением встречаются сомнения в устойчивости деловых решений, скорости административных процедур и готовности российских партнеров глубоко изучать Китай. Анализ таких представлений помогает будущему специалисту заранее увидеть ожидания собеседника.

Именно здесь понятие стереотипа приобретает методическую ценность. Представление о «молчаливом китайце», «чрезмерно прямом русском», «китайской медлительности» или «российской необязательности» легко превращается в ошибочную оценку конкретного человека. Полностью игнорировать подобные представления также нельзя, потому что они влияют на ожидания участников до начала общения. Методически важным становится переход от схемы «китайцы такие-то, русские такие-то» к рабочей карте поведения: культурный сигнал — риск интерпретации — возможное действие.

Пятый ориентир переводит описанные наблюдения в методическую организацию курса. Практическая направленность формируется постепенно: сначала учащиеся осваивают названия организаций и должностей, формы обращения, приглашение и благодарность; затем — запрос информации, уточнение сроков, перенос встречи, мягкое несогласие, обсуждение условий и завершение контакта. На продвинутом уровне подходят переговорные кейсы, фрагменты договоров, протоколы совещаний, публичные выступления руководителей, университетские презентации и конфликтные ситуации. Каждый материал должен отвечать на вопрос, в какой социальной среде произносится фраза и какое действие ожидается после слов.

Сценарная организация задания помогает соединить языковую форму и социальное действие. Учащимся можно предложить ситуацию подготовки совместной конференции: китайская сторона просит изменить программу, российская команда ограничена сроками, окончательное решение принимает руководитель, который отсутствует на встрече. Сначала группа определяет интересы участников и возможные риски, затем подбирает формулировки для устного обсуждения, письма и последующего сообщения в цифровом канале. После ролевого эпизода анализируются паузы, формы обращения, степень прямоты, реакция адресата и качество письменной фиксации договоренностей.

Роль преподавателя в такой модели расширяется. Он продолжает отвечать за произношение, грамматику, лексику и иероглифику; к этой работе добавляются отбор актуальных источников, объяснение институционального контекста, сопоставление коммуникативных стратегий и развитие рефлексии. Межкультурный подход в обучении китайскому языку уже получил теоретическое описание в отечественной методике [2]. Культуроведческое обогащение учебных материалов также рассматривается как условие коммуникативной подготовки [6]. Современный этап сотрудничества придает этим положениям прикладную направленность.

Оценка социокультурной готовности должна соответствовать этой задаче. Обычный тест проверяет знание термина или правила, однако мало говорит о способности действовать в неоднозначной ситуации. Более показательны комментарии к видеозаписи переговоров, выбор ответа из нескольких вежливых формулировок, исправление неудачного письма, объяснение возможной реакции партнера и письменная рефлексия после ролевой игры. Учащийся должен обосновать свой

выбор и указать, какие данные контекста повлияли на решение. Такой формат позволяет оценивать язык вместе с пониманием социальной ситуации и готовностью сохранить рабочие отношения.

Переход от изучения языка и культуры к взаимодействию меняет конечный результат подготовки. Учащийся должен уметь понять позицию китайского собеседника, заметить статусные и речевые сигналы, задать уточняющий вопрос, выбрать форму несогласия, проверить смысл перевода и зафиксировать договоренность. Для этого нужны языковая глубина, культурная осведомленность, медиаграмотность и опыт анализа реальных ситуаций. Российско-китайские связи уже вышли за пределы отдельных проектов; подготовка преподавателей должна соответствовать этому масштабу.



Литература

1. **Барабошкин К. Е.** Трансформация языка, ценностей и идентичности в современном Китае // *Иностр. языки в школе*. — 2025. — № 6. — С. 25–35.
2. **Гурулева Т. Л.** Специфические принципы обучения китайскому языку в межкультурной парадигме языкового образования // *Иностр. языки в школе*. — 2020. — № 7. — С. 54–61.
3. **Ли Янь.** Межкультурная русско-китайская бизнес-коммуникация: лингвистические и культурные аспекты // *Человек. Культура. Образование*. — 2023. — № 1 (47). — С. 26–37.
4. Россия и Китай продолжают укреплять сотрудничество в сфере высшего образования // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. — 2025. — 25 августа. — URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/98380/> (дата обращения: 27.06.2026).
5. Церемония открытия Годов российско-китайского сотрудничества в области образования // Президент России. — 2026. — 20 мая. — URL: <https://kremlin.ru/events/president/news/79789> (дата обращения: 27.06.2026).
6. **Шупин Чжао.** Актуальные вопросы культуроведческого обогащения учебных материалов для обучения китайских студентов русскому языку как иностранному // *Иностр. языки в школе*. — 2023. — № 9. — С. 88–96.
7. **Guan Z., Zhou O. T.** Wanghong e-commerce in/as China's economic transformation: A case study of beauty wanghong // *Global Media and China*. — 2025. — Vol. 10. — No. 3. — P. 391–406.
8. President Xi Jinping Holds Talks with Russian President Vladimir Putin // Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China. — 2025. — May 8. — URL: https://www.fmprc.gov.cn/eng/zy/jj/xjpdelsjxgswcxjnsjwggzslqd/202505/t20250509_11617679.html (дата обращения: 27.06.2026).
9. **Sun H., Wu R.** Filters, algorithms, and the 'imagination tax': the dilemma of aesthetic self-objectification among Chinese young women on social media // *Frontiers in Psychology*. — 2025. — Vol. 16. — Article 1651435.

Барабошкин Константин Евгеньевич, канд. филол. наук, заведующий кафедрой китайской филологии Института стран Азии и Африки Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.
kanglaoshi@iaas.msu.ru

Сведения
об авторе

«ПОВОРОТ НА ВОСТОК» В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ВЫЗОВЫ



Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме — роли страноведения в преподавании английского языка. Цель исследования — показать полезность смещения акцента в содержании текстов на английском языке на культурные и антропологические особенности стран Азии и Африки, что неизбежно связано с возникновением многополярного мира и изменением роли этих стран в современном мире. В статье анализируется роль английского как международного языка и языка межнационального общения. Основной вывод таков: включение в учебные материалы сведений об истории, культуре и традициях стран Азии и Африки способствует повышению мотивации студентов и позволяет сформировать у них необходимый уровень коммуникативных компетенций для эффективной профессиональной деятельности. В процессе исследования были получены данные о повышении мотивации студентов при изучении английского языка с использованием учебных пособий *Diving into the Asian and African World*.



Abstract

THE 'TURN TO THE EAST' IN TEACHING ENGLISH: KEY TRENDS AND CHALLENGES

The article is devoted to the current problem of the role of country studies in teaching English. The purpose of the paper is to show the advantage of shifting the focus of teaching country studies in English to the region of Asia and Africa, which is inevitably related to the emergence of a multipolar world and the changing role of the Asian-African region countries in the modern world. The author analyzes the role of English as an international language and as a language of interethnic communication. The main conclusion of this study is that introducing information about the history, culture, and traditions of the countries of Asia and Africa into the educational materials information field helps to increase students' motivation and makes their communicative competencies more predictable and effective for their future professional activities. The study has provided data on the increase in students' motivation when learning English using the *'Diving into the Asian and African World'* textbooks.



Ключевые слова

преподавание английского языка, страноведение, мотивация, страны Азии и Африки, коммуникативные компетенции



Keywords

teaching English, country studies, motivation, countries of Asia and Africa, communicative competencies

Изменения в геополитике, глобальной экономике, социальной и культурной сферах, произошедшие за последние двадцать-тридцать лет, привели к усилению роли и значимости стран глобального Юга, т.е. стран Азии и Африки. Немаловажную роль сыграла в этом и глобализация — усиление контактов

между странами и народами, расширение мобильности и создание крупных транснациональных корпораций, переключение фокуса внимания на культуры и традиционную медицину стран Востока, распространение интернета и искусственного интеллекта как основы для взаимодействия народов вне зависимости от их географической удаленности. Однако для налаживания контакта необходима единая база — язык, который понятен всем. Такую роль в мировом контексте взял на себя английский язык в его международном (или глобальном) варианте. Еще более двадцати лет назад Дэвид Кристал писал о том, что число людей, для которых английский не является родным, но при этом регулярно использующих его для общения, в несколько раз превышает количество носителей английского как родного [4, с. 93].

Английский стали применять как язык не только международного, но и межнационального общения в тех странах, где живут носители многих языков: например, в Индии, Пакистане, в ряде стран Африки. Носители разных языков протестовали против навязывания языка соседей как единого государственного: например, истоком многих протестов в Индии была попытка сделать хинди единым государственным языком, обязательным для изучения всеми гражданами страны, при этом «чужой» английский такого отторжения не вызывал.

Роль английского как языка межгосударственного и межнационального общения привела к созданию так называемого международного стандарта английского, широко распространяемого через систему учебников, выпускаемых издательствами *Cambridge University Press*, *Oxford University Press* и другими. В этих учебниках четко определен стандарт владения языком на каждом конкретном уровне [8].

Распространение английского по всему миру способствовало развитию его вариативности — прежде всего в области фонетики и лексики. Наслаивание фонетических особенностей родного языка на английский неизбежно привело к фиксации так называемых вариантов, а вторжение в лексическую систему слов родного языка, особенно обозначающих реалии местной культуры, привело к появлению целого ряда новых слов, произносимых на английский манер, неизвестных и с трудом понимаемых даже носителями английского. Безусловно, значительную роль в развитии вариативности сыграла система английского языка, в которую при практическом отсутствии парадигматики легко интегрировались новые слова и понятия.

Возникла новая лингвистическая область, фиксировавшая изменения системы в различных разновидностях английского [6] (за ней закрепилось название «вариантология», не совсем правильное с нашей точки зрения). Повлияло ли и должно ли влиять возникновение разновидностей английского на его преподавание? И да и нет. В составе некоторых УМК начиная с уровня *B1–B2* стали появляться аудиозаписи, фиксирующие речь не носителей английского, а дикторов, например, из Индии или некоторых африканских стран. Основная цель такого подхода — показать, что английский не везде звучит одинаково и это, в свою очередь, создает значительные сложности в его восприятии на слух. Для перцепции это, безусловно, очень важное нововведение, принимаемое, однако, не всеми методистами. «Плохой» образец, по их мнению, не должен звучать на занятиях английским [7]. Но в реальности образцом для нормативного произношения является, как правило, речь преподавателя, который, будучи профессионалом, в достаточной степени владеет произносительными нормами английского.

Что касается лексических вторжений родного языка в английский, они непосредственно связаны с географией, историей и культурой страны, жители которой используют его наряду со своим родным языком. Одиннадцать азиатских государств

объявили английский своим государственным или вторым официальным языком, а в Африке таких государств двадцать пять.

Связь языка с культурой его носителей — аксиома всех современных теорий коммуникации [9]. Зависимость степени понимания иностранных партнеров от того, насколько они знают особенности культуры общения собеседника, неоднократно была доказана исследователями в области межкультурной коммуникации. Создание и повсеместное распространение курсов межкультурной коммуникации явилось трендом последних десятилетий.

«Поворот на Восток» ставит новые задачи в преподавании английского. Если традиционно язык привязывался к культуре его носителей, т.е. в случае английского — к культуре Британии и Америки, то интенсивное расширение контактов со странами Азии и Африки неизбежно приводит к созданию «нового лингвострановедения», основным содержанием которого является изучение культурных и антропологических особенностей народов этих стран на основе английского. Безусловно, изучение восточного языка значительно увеличивает возможности понимания культуры этих стран. Однако огромное количество языков, сложность и временные затраты на их изучение, изменчивость глобальной геополитики делают английский основным языком общения в странах Азии и Африки.

Что это означает для преподавания английского? Новую взаимосвязь языка и культуры [1; 2]. «Поворот на Восток» подчеркивает необходимость включения минимального набора культурно-антропологических сведений о культурах разных стран Азии и Африки в преподавание английского языка. Именно на английском будет чаще всего осуществляться общение большинства будущих выпускников университетов в странах Азии и Африки вне зависимости от того, учили ли они восточный язык. Особенно это актуально для Африканского континента, где есть четыре основных языка, являющихся государственными: суахили, хауса, амхарский и арабский (на севере Африки), — наряду с множеством самых разных языков, родных для определенных групп населения, но не изучающихся даже в африканских школах. Во многих странах Африки языком общения между соседними группами населения является английский.

Культурное разнообразие стран Азии и Африки ставит перед исследователями и преподавателями непростую задачу. Выделить во множестве культур стран Азии и Африки признаки, характерные для всех или многих из них, невозможно: слишком разное восприятие пространства и времени, социального и личного, разные верования, праздники, традиции.

Как же подойти к включению в практику преподавания английского элементов культур стран Азии и Африки? Культура как понятие предполагает два главных элемента: сведения о стране или этносе и повседневные стандарты поведения, включающие восприятие времени, пространства, семьи, общества, вкусовые предпочтения. Стандартные образцы поведения, безусловно, объяснимы историей того или иного народа, иногда — географией региона его проживания (обычно выделяют горные и равнинные регионы, островные культуры), наличием одной национальности или смешением разных культур на одной территории. Стандартные образцы поведения трудно, а часто просто невозможно преподавать людям, не имевшим доступа к этим культурам ни в реальности, ни через соответствующий язык. Однако преподаватель английского вполне может вместе со своими студентами или учениками изучать историю, географию, культурное наследие определенного восточного региона. Именно эти сведения и будут включать максимальное количество лексики из других языков, интегрированной

в английский. Правильное произнесение терминов другой культуры важно с точки зрения эффективной коммуникации не только для партнера по диалогу, но и для адекватного восприятия самим говорящим.

Одним из основных маркеров культур стран Азии и Африки является включение множества элементов традиционных культур. Однако и современность в значительной степени проявляется в визуальных образах восточных стран. Азия — это смесь традиций и современности. Например, невозможно представить себе Китай, Корею, Японию, Индию без современных технологий, без их влияния на мировую экономику в целом. Вот почему сведения об успехах в науке или экономическом развитии восточных стран, безусловно, должны являться одним из элементов курса английского в университетах.

Интересно, что язык рекламы или презентаций различных компаний играет роль маркера культуры. В Японии, например, есть два типа кофеен: если надпись у входа сделана на японском языке, то и интерьер, подача напитка, способ его приготовления будут японскими; если же название кофейни приведено на английском, готовьтесь к стандарту, привычному для европейцев или американцев, без японского изыска [5]. В рекламу в Китае часто вторгаются английские слова, чем рекламодатели стараются подчеркнуть современность и соответствие того или иного товара глобальной культуре [2]. В Индии, как ни парадоксально, невзирая на колониальное прошлое, нет отторжения английского языка — возникло даже представление об английском языке как об элементе культуры высшего общества и аристократии. Степень владения английским влияет на стратификацию общества. В Юго-Восточной Азии уровень владения английским среди населения еще не очень высок, однако есть множество школ и университетов, где преподавание ведется на английском (это, как правило, частные и очень дорогие учебные заведения). Владение английским здесь становится маркером принадлежности семьи к обеспеченному слою общества.

Несмотря на сложность феномена восточной культуры для преподавателей английского, в современных условиях все же представляется важным включение в курс английского текстов, аудио- и видеозаписей о странах Азии и Африки, поскольку в будущей профессиональной деятельности выпускников его использование будет наиболее вероятным. Основные сведения о разных странах, необязательно систематические, характерные черты традиционной культуры (праздники, еда, поздравления) могут стать интегрированной частью курсов английского начиная с уровня B1.

Кафедра западноевропейских языков Института стран Азии и Африки МГУ им. М. В. Ломоносова создала серию учебных пособий (пять частей в настоящее время) под названием *Diving into the Asian and African World*, в которых содержатся тексты, ссылки на аудио- и видеозаписи, включающие некоторые (не всегда полные) сведения о практически всех странах Азии и об Африке (к сожалению, этот континент пока представлен очень кратко). В пособии есть игровые элементы: квизы, кроссворды, страноведческие тесты на английском. Уровень знания языка, необходимый для работы с этими пособиями, — B1–B2. Результаты опросов показали заинтересованность студентов в данной тематике. Их вовлеченность продемонстрировало желание самим выступать с презентациями и докладами об отдельных странах или тематически развивать содержание текстов. Особую сложность при работе с пособием вызывает фонетика — произнесение географических названий, терминов, названий достопримечательностей и т.п. — и специфическая лексика, абсолютно не представленная в общих учебных пособиях.

Опыт работы с такими пособиями, включение данных о восточных странах и соответствующих проблемах современности в дискурс на английском языке

повышает мотивацию студентов, их активизацию как на занятиях, так и при самостоятельной работе. Своеобразное соединение Запада и Востока, безусловно, должно повысить уровень коммуникативной компетентности выпускников университетов.



Литература

1. **Барабошкин К. Е.** Трансформация языка, ценностей и идентичности в современном Китае // Иностр. языки в школе. — 2025. — № 6. — С. 25–35.
2. **Барабошкин К. Е.** Взаимовлияние западных и национальных языков в странах Азии и Африки. — Иностранные языки в странах Азии и Африки. Взаимодействие языков и культур / Е. О. Акимушкина, М. Т. Амири, Я. О. Аникина и др. — Москва: КДУ, 2026. — С. 24–78.
3. **Воронцова М. В.** Глобальный английский и национальные варианты: лингвистический и политический аспекты. — Иностранные языки в странах Азии и Африки. Взаимодействие языков и культур / Е. О. Акимушкина, М. Т. Амири, Я. О. Аникина и др. — Москва: КДУ, 2026. — С. 17–24.
4. **Кристал Д.** Английский язык как глобальный. — М.: Издательство «Весь мир», 2001. — 240 с.
5. **Наливайко О. А.** Лингвострановедение в курсе английского языка: о влиянии географического фактора на формирование японского менталитета // Ломоносовские чтения. Востоковедение и африканистика (Москва, 27 марта — 3 апреля 2025 г.) / Под ред. Т. А. Барабошкиной, А. В. Бочковской, М. В. Воронцовой и др. — М.: МГУ имени М. В. Ломоносова, ИСАА, 2025. — С. 89–90.
6. **Прошина З. Г.** Лингводидактические аспекты контактной вариантологии // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 6. — С. 4–10.
7. **Quirk R.** Language varieties and standard language // English Today. — 1990. — № 1. — P. 3–21.
8. **Seidlhofer B.** Understanding English as a lingua franca. — Oxford: Oxford University Press, 2011. — 244 p.
9. **Ter-Minasova S.** Challenges of Intercultural Communication: A View from Russia // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2017. — № 4. — P. 9–19.

Воронцова Марина Владимировна, канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой западноевропейских языков ИСАА МГУ имени М. В. Ломоносова.
mworonzowa@iaas.msu.ru

Сведения
об авторе

СЕМЬ СТРАТЕГИЙ ЗАПОМИНАНИЯ КИТАЙСКИХ ИЕРОГЛИФОВ



Аннотация

В статье рассматриваются эффективные способы запоминания иероглифов китайского языка. Автор раскрывает семь стратегий, позволяющих осознанно подойти к запоминанию слов. В статье описаны алгоритмы логического комбинирования групп слов, а также целых предложений по общему признаку, что способствует более быстрому усвоению лексики.



Abstract

SEVEN STRATEGIES FOR MEMORIZING CHINESE CHARACTERS

The article examines effective ways to memorize Chinese characters. The author reveals seven strategies that allow remembering words consciously. The article also shows algorithms for the logical combination of groups of words, as well as entire sentences based on a common feature, which contributes to faster word acquisition.



Ключевые слова

китайский язык, иероглифы, омофоны, омографы, декомпозиция



Keywords

Chinese language, characters, homophones, homographs, decomposition

Данная статья является продолжением описания авторской методики фасилитации изучения китайского языка и представляет собой разбор техник запоминания иероглифов на основе их комбинации по общему признаку. В рамках данной статьи мы разберем семь основных техник, а именно: декомпозицию иероглифов, объединение по общему детерминанту, составление паутин слов, группировку омофонов, группировку омографов, композицию монотонных предложений, создание легенд (для запоминания тона).

Первая стратегия касается осознанного восприятия слова уже на этапе ознакомления с ним. Наиболее частая ошибка, допускаемая учащимися, состоит в том, что они пытаются выучить китайские иероглифы, опираясь на те же алгоритмы, которые использовались ими при работе с английскими (французскими, немецкими) словами. Однако в случае с китайским языком этого недостаточно. Можно прописать иероглиф сто раз и не узнать его, отвлекшись, через пять минут. Китайский иероглиф требует осознанности с первой секунды знакомства с ним. Для этого необходима *декомпозиция*, т.е. разбор иероглифа на составляющие его элементы по ключам и графемам. Это действие предполагает инвестицию временного ресурса; однако время, потраченное на декомпозицию каждого иероглифа, способствует осознанному восприятию его структуры, что обеспечивает его прочное сохранение в долговременной памяти.

Объединение изучаемых иероглифов по общему радикалу (ключу) — базовый принцип осмысленного изучения китайского языка: иероглифы объединяются по смысловой категории общего детерминанта. К сожалению, часто можно

столкнуться с тем, что начинающие китаисты не используют таблицу радикалов, пытаются запомнить написание иероглифов как набор хаотичных черт. Также довольно распространен метод, при котором ученики придумывают свои наименования ключей, составляя при этом истории в ходе прописывания иероглифов. Подобная практика, возможно, может являться рабочей для нескольких десятков иероглифов, однако не подойдет для оперирования большим количеством лексических единиц. Использование классической таблицы, содержащей 214 ключей, позволяет систематизировать иероглифы по группам.

Учащимся рекомендуется использовать общую тетрадь в клетку, в которой на каждой странице сверху будет записан ключ (радикал), а иероглифы, объединенных им, — указаны ниже. Поскольку из этой таблицы, включающей 214 ключей, на долю наиболее «плодовитых» приходится примерно 25 %, будет достаточно тетради в 48 листов.

Возьмем в качестве примера иероглифы, содержащие в себе общий детерминант — ключ 水 (*shuǐ* — «вода»), прописываемый в левой части как 氵. Это довольно многочисленная группа, к которой относятся слова, принадлежащие различным частям речи:

- «река» (河 — *hé*); «море» (海 — *hǎi*); «озеро» (湖 — *hú*); «ручей» (溪 — *xī*); «слеза» (泪 — *lèi*) и т.д.;
- «мыть» (洗 — *xǐ*), «плавать» (游泳 — *yóu yǒng*);
- «глубокий», а также «тщательный», «основательный» (深 — *shēn*); «скользкий» (滑 — *huá*) и т.д.

Одновременно с написанием иероглифа необходимо помнить, каким тоном произносится слово. Для этой цели все слова, записываемые под рубрикой «Общий ключ», необходимо выделять тем или иным цветом, т.е. речь идет о цветовом кодировании.

Метод цветового кодирования значительно облегчит восприятие и запоминание иероглифов для обучающихся с ведущей визуальной системой восприятия (в психологии таких людей называют визуалами). Поскольку сегодня жизнь приобрела цифровой формат, каждый человек активно задействует зрительный канал восприятия в повседневной жизни. Для цветового кодирования тонов китайских иероглифов можно использовать собственный набор цветов или воспользоваться принятыми в электронных словарях. Например, наиболее часто используемый электронный словарь *Trainchinese* обращается к следующим цветам для кодировки: красный — для слов первого тона, желтый — второго, зеленый — третьего, синий — четвертого.

Тем, кто мало опирается на зрительный канал восприятия, рекомендуется использовать авторскую методику ассоциативных легенд. Суть метода состоит в том, что, запоминая слова с определенным тоном, мы выстраиваем в голове ассоциативный ряд, включающий слова-ориентиры, которые выполняют роль «настраивания» на определенный тон.

Поскольку первый тон характеризуется такими признаками, как «высокий» и «ровный», и занимает самую верхнюю позицию, для иероглифов с первым тоном в ассоциативной легенде используются следующие слова-ориентиры: «перманентный», «постоянный», «неизменный», «устойчивый», «прочный», «высокий», «главствующий», «неподвижный», «лежать» и т.д. Например, для запоминания слова с первым тоном в первом слоге 妈妈 (*mā ma* — «мама») подойдет следующая ассоциация: мама является первым человеком в жизни, готовым

всегда поддержать ребенка, и неважно, сколько ему лет. Слово «всегда» в данном случае является помощником для запоминания иероглифов с первым тоном.

Слова со вторым тоном произносятся с восходящей интонацией, напоминающей вопросительную или интонацию удивления в русском языке. Для построения ассоциаций в запоминании таких слов можно опираться на следующие слова-ориентиры: «*рост*», «*путь наверх*», «*подъем в гору*», «*восхождение*», «*развитие*», «*взор, направленный в небеса*» (с благодарностью или просьбой) и т.д.

Например, чтобы запомнить, что существительное 竹 (*zhu* — «бамбук») относится к словам, произносимым вторым тоном, можно использовать словосочетание-ориентир «расти, устремляясь к небу». Разумеется, таким образом растет не только бамбук, но он занимает первое место среди всех по скорости (до метра в сутки при идеальных условиях!). А учитывая особое значение, которое имеет это растение в китайской культуре (входит в «четверку благородных растений»), можно дополнительно пофантазировать на тему второго тона.

Для запоминания иероглифов третьего тона словами-опорами будут: «*меняться*», «*непостоянный*», «*переменчивый*», «*качели*», «*капризный*», «*женщина*» (поскольку часто меняет свое мнение), «*многофункциональный*» (поскольку тон одновременно включает в себя и нисходящий, и восходящий элементы). Например, для запоминания слова 海 (*hǎi* — «море») в качестве опоры можно использовать визуализацию волн, которые то приближаются, то отдаляются от берега, на которых можно качаться.

Четвертый тон характеризуется интонацией приказа и имеет нисходящий рисунок. Ориентиры для ассоциативной легенды: «*диктаторство*», «*движение вниз*», «*взгляд на землю*», «*опускание*», «*падение*» в прямом и переносном смысле. В контексте, когда одно лицо или предмет идет в паре с другим, в случае уместности подойдет идея о том, что второй объект *ниже* или *меньше* (*младше*) первого. Также здесь возможна ассоциация со словом «*опора*» (или «*база*», «*фундамент*»), поскольку она располагается внизу. Так, запоминая слово «*дерево*» (树 — *shù*), следует визуализировать дерево с корнями и на этих корнях сделать акцент.

Чтобы запомнить четвертый тон на примере иероглифа 愛 (*ài* — «любить»), можно использовать ассоциацию с идеей *фундаментальной основы* существования (подойдет для любителей философии). Более простая идея для запоминания — «любовь до гроба» (которому путь в землю).

Следующая стратегия запоминания иероглифов, обозначенная нами как «*со-ставление паутин слов*», заимствует тот же принцип, который использовался в алгоритме группировки по общему ключу, однако в данном случае центральным элементом выступает не радикал, а графема или полноценный иероглиф. Также к методу «паутинок» относится любое объединение слов по общей теме. Приведем пример: 美国 (*měi guó* — Соединенные Штаты Америки), 法国 (*fǎ guó* — Франция), 德国 (*dé guó* — Германия), 韩国 (*hán guó* — Южная Корея), 国家 (*guó jiā* — «страна», «государство») и т.д. В данной «паутинке» объединяющим моментом является общий элемент 国 (*guó* — «страна»).

Являясь достаточно скудным с точки зрения фонетики и насчитывая чуть более 400 слогов, раскладывающихся в тоновых вариантах на 1332 слога, китайский язык занимает лидирующее положение по количеству омонимов, которые встречаются как в односложных, так и в двусложных, и в трехсложных словах.

Данная особенность представляет определенную трудность для изучающих язык, потому что диктует необходимость запоминания звучания слова параллельно с его тоном. Если написание иероглифов имеет свою этимологию и достаточно прозрачно вытекает их значения составляющих их элементов, выбор тона для слова происходил неосознанно и ничем не обусловлен.

Следующая стратегия — *группировка омофонов*. Хотя для носителей языка слова, записывающиеся одинаково в системе пиньинь, но имеющие разный тон в произношении, не будут считаться чистыми омофонами, для лиц, использующих нетоновый язык для повседневного общения, различие в тоне не будет считаться существенным дифференцирующим признаком. Вот почему при группировке омофонов рекомендуется записывать все слова, имеющие одинаковое написание в пиньинь, без учета тона. Таким образом, в эту группу войдет большое количество односложных слов, для запоминания которых рекомендуется использовать те же ассоциативные истории и слова-опоры, что используются для запоминания тона.

Приведем в качестве примера слова 书 (*shū* — «книга») и 树 (*shù* — «дерево»), которые являются омофонами и записываются как *shu* с первым и четвертым тоном соответственно. При запоминании тона слова «дерево» мы делаем акцент на том, что внизу у дерева располагаются корни, которые столь важны, потому что являются для него опорой. Для запоминания слова «книга» подойдет визуализация книги, которая ровно лежит на поверхности. Следующий пример омофонов — 花 (*huā* — «цветок»), 滑 (*huá* — «скользкий»), 画 (*huà* — «рисовать»); эти слова имеют первый, второй и четвертый тоны соответственно. Для параллельного запоминания тонов удобно использовать ассоциативные истории-объяснения: цветы — это всегда приятно и красиво (первый тон); рисуя, человек опускает голову (четвертый). Для запоминания слова «скользкий» (второй тон) мы проговариваем историю: человек поскользнулся, и его шапка улетела.

Омонимы (омофоны и омографы), объединенные по общему признаку (пиньинь/иероглиф), следует также записывать в одну общую тетрадь; в данном случае будет достаточно одной тетради для омофонов и омографов.

Следующая стратегия запоминания иероглифов — *объединение омографов*. Омографы в китайском языке не так многочисленны, как омофоны (на их долю приходится примерно одна десятая часть всех слов), однако они требуют особого внимания, потому что часто являются причиной непонимания содержания написанного. Омографы — это иероглифы, которые одинаково пишутся, но имеют разное прочтение (разный тон или пиньинь) и, соответственно, значение. Этим словам необходимо уделить повышенное внимание, чтобы избежать трудностей с пониманием содержания текста. Яркий пример — слово 好 (*hǎo*), которое переводится как «хороший», если произносится третьим тоном, и как «увлекаться», если четвертым. Чаще всего в таком контексте его можно встретить в слове 爱好 (*ài hào*), которое переводится как «хобби». Такие многозвучные иероглифы важно разграничивать с момента их появления в активном словаре пользователя. Другой пример: иероглиф 发 переводится как «отправлять, посылать», если произнести его первым тоном (*fā*), и как «волосы», если четвертым (*fà*). Вышеприведенные примеры являются вариантами омографов, которые одновременно будут и омофонами. Для тщательного закрепления этих слов следует проработать их тональность, используя любой фасилитатор (цветовой, аудиальный, метод ассоциативных легенд).

В качестве следующего примера возьмем слова, которые, будучи омографами, произносятся по-разному. Например, иероглиф 还 переводится как «еще», если в пиньинь прописывается как *hái*, и «возвращать», если как *huán*. Оба слова произносятся вторым тоном.

На начальном этапе изучения китайского языка русскоязычные (или использующие в повседневном общении любой другой язык, в котором отсутствует понятие тона) учащиеся испытывают колоссальную умственную нагрузку, поскольку им необходимо не только выучить и закрепить модель «слово — тон», но и учитывать модуляции тонов, а также соблюдать правильную тональность каждого слова в предложениях. В качестве инструмента, позволяющего верно запомнить тоны сразу нескольких слов, выступает композиция монотонных предложений, т.е. составление и записывание в тетради (блокноте) предложений, которые состоят только из слов с одним тоном, например: 他应该多休息。妈妈应该多喝咖啡。他开车接哥哥。她妈妈喝咖啡。他哥哥喝咖啡。他妈妈开车。今天她妈妈听歌。妈妈吃香蕉。她妈妈穿衣服。 Подобные предложения рекомендуется составлять постоянно: с одной стороны, это стимулирует продуцирование собственной речи, с другой — является упражнением для запоминания слов с сопутствующим им тоном сразу «крупными блоками». Эффективность этой стратегии объясняется тем, что слова запоминаются не просто списком, а как целые предложения с объединяющим фактором (общий тон всех слов, его составляющих), с одной стороны, и необходимостью творчески подходить к этому процессу, с другой.

Последняя стратегия, о которой пойдет речь в данной статье, — составление ассоциативных легенд для сложных слов или устойчивых словосочетаний, в которых присутствуют два тона и более. В качестве примера возьмем устойчивое словосочетание 踢足球 (*tī zú qiú* — «играть в футбол»), которое имеет следующее цифровое кодирование тонов: первый, второй, второй. Для запоминания этих тонов можно проговорить следующее: сначала мяч *неподвижно лежит* на траве, потом игрок *поднимает* ногу, пинает мяч, и тот *взлетает*. В данной истории помощниками для запоминания тонов являются слова «неподвижно», «лежит» (слова-ориентиры для запоминания иероглифов с первым тоном), «поднимает» и «взлетает» (слова-ориентиры для запоминания иероглифов со вторым тоном).

Описанные выше стратегии запоминания иероглифов китайского языка доказали свою эффективность в работе с людьми разных возрастов.



Литература

1. **Дёмина Н. А.** Методика преподавания практического китайского языка. — М.: Издательская фирма «Восточная литература», 2006. — 88 с.
2. **Кочергин И. В.** Очерки методики обучения китайскому языку. Научное издание. — М.: ИД «Муравей», 2000. — 160 с.
3. **Рунгш Н. А.** Реализация холистического подхода на уроке китайского языка // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 5. — С. 62–68.
4. **Han Yueqin.** Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners // Cross-Cultural Communication. — 2013. — Vol. 9, № 1. — P. 5–12.
5. **Zhu Liping.** On the cultivation of cross-cultural communication skills of middle school students in teaching Chinese as a foreign language // Journal of Yunnan Normal University. — 2003. — Vol. 1, № 3. — 56–60 p.

Рунгш Надежда Александровна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.
rungsh1@mail.ru



Сведения об авторе

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЕРОГЛИФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ УРОВНЕ



Аннотация

История корейского алфавита насчитывает около 500 лет. Все исторические письменные источники написаны китайскими иероглифами, которые использовались до появления корейского алфавита. В связи с тем, что лексический состав современного корейского языка состоит также и из слов сино-корейского происхождения, определенный объем знаний иероглифов необходим студентам, изучающим корейский язык. В данной статье представлено исследование, посвященное методам формирования иероглифического навыка, принципам и технологии обучения иероглифам. Автор приводит разработанный комплекс упражнений и заданий, направленный на формирование иероглифического навыка, его компонентов, а также на снижение трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся в процессе освоения иероглифического материала.



Abstract

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF CHARACTERS IN TEACHING KOREAN AT THE INITIAL STAGE

The history of the Korean alphabet dates back about 500 years. All historical written sources are written in Chinese characters, which were used before the creation of the Korean alphabet. Due to the fact that the lexical composition of the Korean language also includes Sino-Korean words, a certain amount of knowledge of characters is necessary for students, which study the Korean language. The article presents the methods of hieroglyphic skill formation, principles and technology of teaching characters. The author conducts a set of exercises and tasks aimed at the determination of hieroglyphic skill, its components, as well as at reducing the difficulties faced by students in the process of learning characters.



Ключевые слова

**графический навык, каллиграфия, иероглиф,
иероглифический навык, корейский язык**



Keywords

**graphic skill, calligraphy, character, hieroglyphic skill,
Korean language**

До создания корейского алфавита (первая половина XV века) входивший в китайский культурный ареал Корейский полуостров с первых веков нашей эры принял китайскую иероглифическую письменность и литературный язык. С конца XIX века официальным языком был провозглашен корейский, хотя обычно сино-корейская лексика записывалась иероглифами, а исконно корейская и грамматические форманты — буквами корейской азбуки [8, с. 116–117]. Знание 漢字/한자 (ханча — китайских иероглифов) важно

для специалистов в области корееведения, в том числе будущих учителей корейского языка [5, с. 161–162], т.к. иероглифы используются в качестве дополнительного средства записи топонимов, имен, омонимичных терминов.

В XX в. неоднократно проводились реформы в области использования национального письма [2, с. 13]. В КНДР с 1949 г. до 1968 г. иероглифы использовались только в специализированной литературе, в словарях. После изучения китайских иероглифов в школах было возобновлено (до 650 знаков). В Республике Корея с 1972 г. общеобразовательный минимум знания иероглифов для учащихся старших классов составляет 1800 знаков. В ряде гуманитарных университетов Республики Корея изучение ханмуна обязательно [5, с. 163].

Вопрос о целесообразности изучения иероглифики в вузах Российской Федерации на начальных этапах освоения корейского языка остается актуальным. В соответствии с основной задачей российской образовательной политики на современном этапе необходимо обеспечение высокого качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Целью профессионального образования является подготовка квалифицированного, компетентного работника, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Актуальным является совершенствование процесса обучения в педагогических вузах, подготавливающих педагогов восточных языков и культур. Одна из задач педагогического вуза заключается в том, чтобы формировать и совершенствовать навык каллиграфии на начальном этапе обучения. Эта задача реализуется в процессе обучения иероглифам в рамках освоения корейского языка на первом году обучения в институте востоковедения Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена.

Перед преподавателями-корееведами стоят следующие задачи:

- ознакомить обучающихся с нормами и требованиями, предъявляемыми к графической правильности иероглифического письма в корейском языке;
- вызвать и поддерживать у студентов педагогического вуза мотивацию к освоению каллиграфии;
- сформировать у будущих специалистов в области обучения восточным языкам представление о дидактическом материале, оснащении, гигиенических условиях, необходимых для обучения иероглифическому письму.

В ходе исследования были определены необходимые условия, способствующие формированию иероглифических навыков:

- готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям стран Корейского полуострова;
- осознание социальной значимости будущей педагогической профессии в области восточных языков;
- способность нести ответственность за результаты своей профессиональной педагогической деятельности.

В результате изучения иероглифов студенты должны знать:

- историю возникновения и развития корейского письма;
- психофизические особенности формирования навыка иероглифического письма;
- современные технологии формирования навыка написания иероглифа.

Навык письма на русском языке рассматривается в трудах И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, И. А. Зимней, А. Н. Леонтьева, А. А. Миролюбова, Е. И. Пассова, С. Ф. Шатилова. Вопрос формирования навыка иероглифического письма на китайском языке изучен в трудах Т. Л. Гурулевой, Н. Б. Лагер, О. А. Масловец; исследованию китайской иероглифики в корейской письменной культуре посвящены работы Ю. В. Болтач; проблема обучения иероглифам в корейском языке исследуется в работах А. Ден.

Письмо на восточном языке представляет собой особую форму общения, при которой элементы фиксируются на бумаге путем начертания графических символов. Иероглифический навык, формируемый в процессе изучения корейского языка, является комплексным. Формирование данного навыка осложнено параллельным формированием графического и орфографического навыков в рамках освоения корейского алфавита.

В рамках обучения иероглифическому письму графический навык можно определить как автоматизированные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные знаки и их соединения.

Иероглифическое письмо имеет сложную психофизиологическую структуру, включающую механизмы артикуляции и слухового анализа, зрительную память и зрительный контроль, зрительно-моторную координацию и моторный контроль, комплекс лингвистических навыков по звуко-иероглифическому анализу.

Таким образом, в процессе обучения иероглифическому письму студентам, изучающим корейский язык, необходимо преодолевать следующие трудности:

- психологический барьер, связанный со сформированным стереотипом особой сложности овладения иероглификой;
- механические (начертательные) трудности, связанные с непривычной формой письменных знаков языка;
- трудность разорванной привычной связи «знак — звучание» и стремление к установлению прямой ассоциации «знак — значение», к постоянному декодированию иероглифического знака и заключенной в нем информации [7, с. 73];
- комплексный характер освоения иероглифической системы и слоگو-буквенного алфавита корейского языка.

Наиболее оптимальной последовательностью в процессе обучения иероглифике является переход от овладения графическим навыком к формированию каллиграфии, далее — к орфографическому навыку.

Графический навык — действие по изображению на письме звуков и звукосочетаний языка, доведенное до автоматизма; один из основных навыков техники письма (буквы, буквосочетания, диакритические знаки) [10, с. 68].

Каллиграфия определяется как способность писать красивым, правильным и устойчивым почерком [1, с. 74]. Учитывая специфику иероглифического письма, необходимо отметить, что каллиграфический навык характеризуется устойчивым навыком писать геометрически пропорциональные знаки с соблюдением правильной и постоянной высоты, ширины и угла наклона элементов в знаке.

Орфографические навыки, формируемые в процессе иероглифического письма, определяются как автоматизированное действие по распознаванию

структурного состава иероглифа, выделению основных компонентов знака, правильному расположению их в структуре иероглифа, а также по определению иероглифического ключа. Сформированность орфографического навыка проявляется в высокой скорости выбора необходимых компонентов для записи иероглифа, скорости письма и правильности написания иероглифов [6, с. 209].

Процесс формирования иероглифического навыка определяется реализацией таких принципов, как: принцип когнитивной направленности процесса обучения; наглядности; системности; поэтапного формирования навыков и умений письма; сознательности (заключается в осознании осваиваемых действий и операций с языковым материалом — черта, графема, — структуры иероглифического знака и создании логических связей между иероглифами).

Для оптимального процесса формирования и дальнейшего совершенствования навыков и умений иероглифического письма целесообразно применение следующих методов обучения.

Копировальный метод заключается в обведении иероглифов. Несмотря на то что обведение готовых образцов представляет собой механическое упражнение и не ведет к сознательному овладению графическим навыком, реализация данного метода необходима на этапе введения иероглифов.

В основе *линейного метода* лежит шрифтовой подход к обучению — соблюдение пропорций высоты и ширины, точных и равных расстояний между элементами.

Генетический метод (И. Г. Песталоцци) в процессе обучения иероглифике заключается во введении более простых по структуре иероглифов, а затем — более сложных по нарастающей графической сложности, количеству черт, ключам в рамках изучаемых лексико-грамматических тем.

Выполнение упражнений в рамках реализации *метода Карстера* способствует развитию навыка определения пространства клетки для вписывания иероглифа, а также развитию легкости движения руки. Этот метод предусматривает прописывание иероглифов после прописывания черт в крупном плане. Черта — минимальная иероглифическая единица — представлена в системе вертикальной и горизонтальной чертами, малыми откидными влево и вправо, большими откидными влево и вправо, крюком и чертой с крюком.

Необходимо отметить, что наиболее эффективным приемом в обучении иероглифическим средствам является списывание иероглифа с готового образца, так как оно представляет собой один из оптимальных методов и активных процессов. Списывание эффективно применять на этапе ознакомления и введения нового иероглифического материала — в этих случаях обучающимся производится как зрительный, так и сравнительный анализ. При этом копировальный способ наиболее эффективен при выполнении домашних заданий, для тренировки и закрепления ранее изученного материала.

Выбор способа проведения анализа формы в процессе введения нового иероглифического материала зависит от того, впервые ли вводится иероглиф или его составной элемент, а также от сложности его написания. В период анализа менее сложного иероглифа можно провести сравнение с уже знакомым более сложным иероглифом, обозначить состав и количество элементов, предупредить о возможных или наиболее частых ошибках в его написании. Необходим также анализ элементов движения сверху вниз и слева направо при письме.

Т. Г. Рамзаевой, М. Р. Львовым выделены качества письма, которые можно адаптировать и использовать в качестве критериев оценивания качества иероглифического письма:

- четкость и разборчивость письма, которые проявляются в правильном и четком начертании иероглифов и иероглифических элементов в соответствии с прописями;
- равнонаклонность, которая в иероглифической письменности проявляется в отсутствии наклона, но при этом параллельности одинаково направленных черт;
- линейность, т.е. соблюдение строки снизу и сверху;
- плавность письма при достаточной скорости;
- равное расстояние между элементами иероглифа, между иероглифами в слове, между словами в строке, а именно равномерное, пропорциональное расстояние;
- одинаковая высота иероглифов.

Невысокий уровень развития каллиграфического навыка является причиной таких трудностей в обучении письму, как: низкий темп письма; быстрая утомляемость; «дрожащая» линия; чрезмерно сильный нажим; затруднения при воспроизведении формы иероглифических элементов; несоблюдение размера отдельных элементов иероглифов, а также наклона при письме; большое количество помарок и исправлений.

Причинами совершения наиболее частых ошибок являются:

- перенапряжение руки;
- отсутствие необходимой пространственной ориентации;
- несовершенство регуляции движений;
- разрыв в развитии двигательных анализаторов;
- недостаточность взаимодействия оптического и глазодвигательного аппарата;
- отсутствие мотивационно-потребностного блока иероглифического письма;
- психофизиологические особенности, проявляющиеся в нечеткости речедвигательных и моторных образов слов в речевой памяти.

В 2025 году было издано учебное пособие «Иероглифика. Корейский язык. Тренажер для начинающих» для студентов первого курса педагогического вуза, обучающихся по основной профессиональной образовательной программе по специальностям 44.03.01 «Педагогическое образование», 45.03.02 «Лингвистика».

С целью отбора учебного материала был проведен количественный анализ активной иероглифической лексики для усвоения на начальном этапе обучения корейскому языку, а именно 639 иероглифических слов [10].

В процессе исследования был проведен опрос, респондентами которого стали 83 студента. Результаты проведенного опроса позволяют утверждать следующее:

- Наиболее сложным аспектом является запоминание чтения и значения иероглифов. На этот результат повлияли основные критерии оценивания, которыми являются достаточный уровень сформированности навыков письма, чтения, умение читать смешанный текст.
- В качестве приемов для запоминания иероглифов респондентами отмечено использование/подбор ассоциативных образов и интервальное повторение.

- В качестве примеров приложений обучающиеся указали *Quizlet*, словарь *Hanja* на платформе *Naver*, приложения *Trainchinise*, *haohan.io* и *Anki*.
- Более 88 % опрошенных отмечают, что знание иероглифов способствует освоению корейского языка, пониманию этимологии слов, повышению уровня знания корейской культуры [4, с. 113].

Технология обучения иероглифическим средствам письменного общения на корейском языке, представленная в учебном пособии, делится на несколько этапов.

Первый этап — ознакомительный. На данном этапе основными способами учения являются следующие: восприятие, поиск и распознавание иероглифических знаков. На этом этапе формируются первичные знания правил каллиграфии, представления об их основных и производных чертах, компонентах и аспектах иероглифической системы, композиционной структуре иероглифических знаков, порядке начертания, пространственном положении и количестве составляющих элементов, их пропорциях, интервалах, последовательности расположения. Необходимо и восприятие иероглифического письма, и распознавание иероглифического материала, т.е. когнитивное восприятие. На этом этапе начинается запоминание материала, интериоризация полученных знаний. Осуществляются идентификация и дифференциация основных и производных черт, графем и иероглифических знаков, устанавливаются ассоциативные связи между иероглифами, происходит организация и группировка иероглифического письма.

Упражнения, выполняемые на данном этапе:

- нахождение знакомых черт в иероглифических знаках простой и сложной структур;
- определение простых и производных черт в иероглифе;
- выписывание новых иероглифов по количеству черт;
- определение правильного варианта написания указанного слова (например, 백 색 — пэксэк: 百色 白色 首色) [3, с. 147];
- передача определенных слов буквами корейского алфавита, перевод на русский язык;
- записывание всех известных иероглифов с чтением (например, 백 — пэк);
- определение иероглифов с одним и тем же элементом (например, 茶: 다방 — табан, 열차 — ёльчха, 마차 — мачха, 주차장 — чучхачжан) [3, с. 148];
- нахождение знакомых ключей в ряде иероглифов.

Второй этап — тренировочно-закрепительный. На данном этапе реализуется воспроизведение основных черт, иероглифических знаков, иероглифических ключей. Осуществляются операции по актуализации различных компонентов и аспектов иероглифов, выбор графических компонентов для записи иероглифических знаков. Задачи этапа: формировать графические и орфографические навыки каллиграфии, способствовать осуществлению операций по актуализации различных компонентов и аспектов иероглифов. На данном этапе обучающиеся используют установленные ранее ассоциативные связи между иероглифическими чертами и целыми иероглифами, выполняют действия по выбору и воспроизведению иероглифов с помощью определенных движений руки, связанные с имитацией и репродукцией.

В качестве примеров упражнений можно предложить следующие:

- прописывание иероглифов с точным соблюдением последовательности написания черт и размера графем в структуре знака;

- записывание иероглифов с определенным фонетическим показателем;
- применение иероглифического материала в новых условиях: осуществляется совершенствование навыков письма, интегрируются полученные декларативные и процедурные знания (повторение и поиск).

На этапе практического применения иероглифического материала совершенствуются графические, каллиграфические и орфографические навыки письма. Обучающийся интегрирует полученные им декларативные и процедурные знания, а также ассоциативные связи, установленные между чертами и иероглифами. На основе этого происходит осуществление практических действий, связанных с оценкой и коррекцией воспроизводимого материала, а также с комбинированием усвоенного материала в новых условиях.

Упражнения:

- составление возможных слов с предложенными иероглифами;
- составление перечня иероглифов к определенному ключу;
- соотнесение ключа и иероглифов;
- дополнение предложения иероглифами, подходящими по смыслу (например, 유럽 사람들은 주로 紅茶를 마시고 아시아 사람들은 주로 ____ 마시요 — юроп сарамдырын чуро хончхарыль масиго асия сарамдырын чуро ____ масёё) [3, с. 149];
- чтение смешанного текста;
- определение места в тексте для определенного предложения (например, 2층에서는 兒童服과 韓服, 運動服이 판매 합니다 — и чхынэсонын адонбокква ханбок, сүёнбоги пханмэ хамнида) [3, с. 150].

В заключение необходимо отметить, что исследований, связанных с обучением иероглифам будущих корееведов или специалистов в области обучения корейскому языку и корейской культуре, немного. Однако лингводидактический потенциал обучения иероглифическим средствам позволяет оптимизировать процесс обучения не только корейскому языку и корейской культуре. В РГПУ им. А. И. Герцена реализуется обучение вьетнамскому языку как второму иностранному. Со второго курса обучающиеся бакалавриата изучают вьетнамский язык, лексическую основу которого составляют иероглифы. Студенты отмечают, что изучение иероглифов на первом курсе в рамках освоения корейского языка во многом способствует усвоению лексического состава второго восточного языка — вьетнамского.

Будущим педагогам корейского языка и корейской культуры знание иероглифов, способность писать и читать смешанные тексты позволяет не только тренировать, закреплять лексические навыки, навыки письма и чтения иероглифов, но и расширять фоновые знания. К тому же систематическое написание иероглифов, плавные и ритмичные движения, в том числе кистью или пером, способствуют укреплению нейронных связей, повышению концентрации внимания, развитию чувства метроритма и приобретению других навыков, необходимых для реализации будущей профессиональной деятельности.

1. Агаркова Н. Г., Агарков Ю. А. Азбука. Обучение грамоте и чтению: 1 кл.: методическое пособие. — М.: Академкнига/Учебник, 2012. — 208 с.
2. Гурьянова Д. Д., Канаматова Л. Р. Использование ханча в современной Корее // Корееведение в России: направление и развитие. — 2021. — № 3. — С. 13–17.
3. Ден А., Геворкян А. В., Романова И. С. Иероглифика. Корейский язык. Тренажер для начинающих: учебное пособие. — Санкт-Петербург: КАРО, 2025. — 208 с.



Литература

4. **Ден А., Романова И. С., Геворкян А. В.** Обучение иероглифике студентов педагогического вуза: опыт разработки учебного пособия по иероглифике корейского языка // Научное мнение. — Санкт-Петербург. — 2025. — № 4. — С. 108–114.
5. **Концевич Л. Р.** Китайские иероглифы в корейском языке: Графические и фонетические особенности ханмуна // Российское корееведение. Альманах. — М.: Восток — Запад. — 2007. — № 5. — С. 159–228.
6. **Лагер Н. Б.** Основные этапы формирования навыков китайского иероглифического письма // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 1. — С. 208–210.
7. **Макарова И. В., Павлова А. С.** Китайская иероглифика как методическая проблема // Иностр. языки в школе. — 2021. — № 1. — С. 71–78.
8. **Сухинин В. Е.** Иероглифическая письменность в современной Корее // Филологические науки в МГИМО. — 2020. — № 2 (22). — С. 116–118.
9. **Шукин А. Н.** Лингводидактический энциклопедический словарь. — М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2008. — 746 с.
10. **한국어기초사전** (Словарь корейского языка. Базовый уровень) / 문화체육관광부 국립국어원. — URL: <https://krdict.korean.go.kr/kor/mainAction> (дата обращения: 20.02.2025).



**Сведения
об авторе**

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

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ



Аннотация

В статье рассматривается динамика лингвокультурных концептов, которая проявляется как их эволюция, состоящая в смысловом расширении, и инволюция, которая проявляется как смысловое сжатие. Эволюция предметных концептов представляет собой перенос характеристик прежнего объекта на новый, при этом прежний объект получает дополнительное уточняющее наименование. Инволюция таких концептов протекает как размывание их семантики, их содержание превращается в отсылку к некоторой предметной области. Эволюция абстрактных концептов проявляется как распространение индивидуальных представлений в смысловое пространство всего сообщества и создание новых моделей осмысления действительности. Инволюция этих концептов представляет собой растворение их предметно-образного содержания и разрастание их оценочного компонента. Эволюция регулятивных концептов состоит в повышении значимости определенных норм поведения, возникновении новых норм на основе прежней типовой ситуации. Инволюция этих концептов имеет место в случае изменения оценочной картины мира, в которой определенные образцы поведения становятся неактуальными.



Abstract

THE DYNAMICS OF LINGUOCULTURAL CONCEPTS EVOLUTION

The paper deals with the dynamics of linguocultural concepts manifested as their evolution, consisting of semantic expansion, and involution, treated as semantic compression. The evolution of object-based concepts involves the transfer of characteristics from an old object to a new one, while the old object receives an additional, clarifying name. The involution of such concepts occurs as their semantics become blurred, and their content becomes a reference to a specific subject area. The evolution of abstract concepts manifests itself as the spread of individual perceptions into the semantic space of the entire community and the creation of new models for understanding reality. The involution of these concepts is the dissolution of their objective-figurative content and the growth of their evaluative component. The evolution of regulatory concepts consists in increasing the significance of certain norms of behavior and the emergence of new norms based on the same typical situation. The evolution of these concepts takes place in the case of a change in the evaluative picture of the world, in which certain patterns of behavior become irrelevant.



Ключевые слова

**концепт, смысловое расширение, смысловое сжатие,
нормы поведения, ценности**



Keywords

**concept, semantic expansion, semantic contraction, norms
of behavior, values**

Лингвокультурные концепты — ментальные образования, получающие воплощение в языке, — привлекают к себе внимание многих современных исследователей [1–8]. Концепты подвержены изменениям. Эти изменения в известной мере соответствуют описанным в лингвистической литературе процессам расширения, сужения и модификации значения слов. Но поскольку концепты являются фактами индивидуального и коллективного сознания, представляется

правомерным рассматривать смысловые изменения в двух аспектах: соотношение между индивидуальным и коллективным пониманием концепта и между исходным и развивающимся содержанием концепта.

Динамика смысла в интервале между индивидуальным и коллективным пониманием концепта представляет собой движение от синкретичного, размытого и нечеткого ментального образования к относительно определенному коллективному содержательному минимуму и затем — в определенных сферах бытия и общения — к глубокому и вариативному осмыслению действительности в индивидуально-авторском сознании. А. А. Потебня говорил о движении от ближайшего к дальнейшему значению слова, имея в виду уточнение коллективного смысла множеством конкретных деталей, осознанных и переживаемых человеком в той сфере, где соответствующий фрагмент опыта освоен более детально, чем другие фрагменты опыта.

Коллективное осознание в силу своей природы выбирает минимум содержательных признаков, посредством которых действительность фиксируется в памяти. Это осознание противопоставлено двум типам индивидуального осмысления реальности: синкретичному и дифференцированному. Синкретичная концептуализация свойственна ребенку, когда тот или иной фрагмент действительности характеризуется максимальной широтой и гибкостью ассоциаций; дифференцированная концептуализация свойственна представителю интеллектуальной элиты, обладающему способностью и умением артикулированно выражать понимание множества оттенков смысла. На уровне обиходного общения человеку достаточно содержательного минимума или даже указания либо замещения этого минимума синкретичным образованием (обычно используется междометие или его эквивалент). На уровне бытийного общения необходим тонко дифференцированный концептуальный аппарат, свойственный мелкоючаеистому типу сознания и вырабатываемый путем специального обучения.

Динамика смысла в интервале между исходным и развивающимся содержанием концепта проявляется как эволюция и инволюция концепта, т.е. смысловое расширение и сжатие. Мы говорим об эволюции концепта, если концептуализируемая область важна для языкового сообщества, если имеется потребность дробно и дифференцированно обозначать оттенки концепта. В современной действительности, например, очень детально обозначаются и осмысливаются разновидности различных технических устройств. Это явление соотносимо с фактом семантической или номинативной плотности концептов. Обратное движение имеет место в том случае, когда та или иная сфера действительности уходит из круга важнейшего ежедневного бытия людей. Так, например, в сознании многих современных горожан — носителей русской лингвокультуры теряется смыслоразличительный потенциал, свойственный миру живой природы вокруг нас. Мы слабо ориентируемся в названиях растений, рыб, птиц, воспринимаем обозначения масти лошадей (*гнедой*, *буланый*, *каурый* и др.) только как знак тематической отнесенности. Такое растворение смысла представляет собой инволюцию концепта.

Эволюция предметных концептов проявляется в случае переосмысления значения и функциональных характеристик того или иного объекта, как неодушевленного, так и одушевленного. Например, возникла необходимость уточнить тип часов: механические, кварцевые либо электронные. В этом смысле концепт «механические часы» представляет собой выражение пресуппозиции, которая раньше была само собой разумеющейся, хотя люди знали, что часы могут быть песочными, солнечными и водяными, помимо механических. Аналогичным

образом мы теперь противопоставляем электрическую и акустическую гитары. Развитие медицины привело к тому, что концепт «мать» получил уточнение: в сознании носителей современной культуры противопоставляются женщины, рожающие ребенка естественным образом, и женщины, в силу особых причин передающие эмбрион для вынашивания другой женщине. В современном сознании дифференцируются родители, давшие жизнь детям и воспитавшие чужих детей как собственных (в первом случае используется концепт «биологические родители», подразумевается, что они не приняли участия в воспитании детей).

Инволюция предметных концептов связана с уходом из нашей практики определенных предметов. Это касается, например, артефактов. Представители современного поколения вряд ли смогут объяснить, что такое примус и керогаз, башлык и гимнастерка. Мы читаем у А. С. Пушкина, что Онегин пригласил Ольгу в котильон и это вызвало ярость у Ленского. В словаре иностранных слов находим, что это был своеобразный танец-игра, состоящий из серии элементов. Остается только догадываться, какие движения могли допускать партнеры в начале XIX столетия в этом танце. Воссоздание предметных концептов в полной мере невозможно, лишь историки и культурологи могут рассказывать о них, неизбежно допуская искажения. В художественной литературе, живописи и кинематографии ушедшие предметные концепты реконструируются, однако в массовом сознании они воспринимаются только как декоративный фоновый компонент сюжета.

Эволюция абстрактных концептов проявляется как расширение и детальное усложнение в коллективном сознании тех или иных идей, которые ранее были достоянием отдельных личностей. Например, экология как система знаний об окружающей среде и понимание необходимости принимать определенные меры для защиты этой среды — явление сравнительно новое. Так, отношение к крупным диким животным в истории человечества осмысливалось в нескольких аспектах: эти животные воспринимались как угроза для жизни, либо как пища, либо как проявление красоты и величественности природы. Экологический подход к животным привел к выделению новых идей, которые дополняют ранее существующие.

Абстрактные концепты включают не только теории, но и характеристики бытия. Широкое распространение компьютеров привело к тому, что характеристики виртуальной действительности и принципы функционирования компьютеров стали расширительно переноситься на реальную жизнь. Например, известно, что в случае программного сбоя, зависания компьютера его нужно перезагрузить. Идея самовосстановления ситуации стала применяться к тем обстоятельствам, которые не подлежат подобному возвращению на исходные позиции. Это касается, прежде всего, человеческих отношений. В художественной литературе и кинематографии распространились сюжеты, включающие в качестве ключевых эпизодов манипулирование с памятью людей: героям стирают память или в их память механически вносятся какие-то новые данные. Это явление можно было бы обозначить как инструментальную экспансию: людям свойственно расширительно трактовать функции инструментов, метафорически перенося их на новые области и забывая о границах приложения той или иной метафоры.

Инволюция абстрактных концептов имеет место в случае растворения определенных идей или теорий, осмысленных под именем того или иного концепта. Носители современной русской культуры вряд ли знают, в чем состоит суть старообрядчества как религиозной ереси или троцкизма как политического течения. Абстрактные концепты проходят несколько стадий в своем развитии: вначале

они представляют собой взаимосвязанную систему взглядов одного человека или нескольких людей, затем эти взгляды приобретают форму концепции или верования и начинают транслироваться, неизбежно упрощаясь. В составе каждого концепта есть ценностная составляющая, благодаря которой концепт и возникает. Специфика абстрактных концептов состоит в том, что по мере их распространения в обществе их оценочная составляющая начинает гипертрофически разрастаться, вытесняя понятийную и образную составляющие. Так, например, концепт «демократия» в своем исходном содержании характеризует особый тип государственного устройства в Древней Греции, когда власть принадлежала демосу — свободным жителям страны, которым противопоставлялась аристократия, с одной стороны, и рабы, с другой. Демос составлял большинство. Со временем демократия стала обозначать систему демократических институтов и процедур, обеспечивающих выборную власть в лице представителей народа. В сознании носителей современной американской культуры концепт «демократия» превратился в недифференцированное оценочное образование, содержанием которого является положительная оценка американского образа жизни (демократия — это свобода, равные права, защита граждан государством и т.д.) [9]. Инволюция абстрактных концептов заключается в том, что они либо становятся достоянием узкого круга специалистов, либо превращаются в расплывчатые образования с оценочным знаком. Этот знак может быть отрицательным («терроризм») или положительным («демократия»). Если предметные концепты исчезают вместе с исчезающими предметами, то абстрактные концепты могут возрождаться, когда в обществе возникает интерес к тем или иным идеям. Так, например, в разные периоды истории люди испытывают интерес к астрологии, хиромантии, различным мистическим практикам. Затем этот интерес гаснет и через некоторое время избирательно возрождается.

Наряду с предметными и абстрактными существуют регулятивные концепты, содержанием которых являются нормы поведения. Определенные качества людей стабильно оцениваются как положительные или отрицательные (смелость и трусость, щедрость и скупость, ум и глупость), другие качества обнаруживают динамику в меняющемся мире.

В китайской коммуникативной культуре поведение личности регулируется совокупностью норм, в центре которых находятся иерархичность, коллективистская ориентация, ритуализированность общения, сохранение «лица» и система гуаньси. Эти регулятивные концепты обеспечивают социальную согласованность и предсказуемость взаимодействия, однако в межкультурном сопоставлении с русской культурой могут восприниматься как избыточная формальность, дистанцированность и недостаточная прямота. Наиболее заметным различием выступает высокая значимость статусно-иерархических отношений, вследствие чего коммуникативное поведение определяется возрастом, должностью и социальным положением собеседника; для русской культуры, где сильнее выражены личная непосредственность и коммуникативное равенство, такая регламентация нередко кажется чрезмерной. Особую роль играет концепт «лица», предполагающий избегание публичной критики, прямого отказа и открытого несогласия, что в русскоязычной среде может интерпретироваться как уклончивость или неискренность. Существенное значение имеет и гуаньси как система личных связей и взаимных обязательств, задающая модель длительной лояльности и взаимопомощи; в иной культурной логике подобная зависимость от отношений может вызывать неоднозначную оценку. Таким образом, потенциальная неприязнь к отдельным регулятивным концептам китайского поведения обусловлена не ценностной несовместимостью культур, а различием их коммуникативных кодов, что в методическом плане требует специального внимания к формированию межкультурной компетенции обучающихся.

Говоря об эволюции регулятивных концептов в англоязычной культуре, приведем резкое изменение отношения к женщинам и представителям расовых и национальных меньшинств. Идеологи постиндустриального общества активно внедряют в сознание населения правила политкорректности. Эти правила состоят в подчеркнутом признании равенства всех граждан страны и упреждающем устранении любой дискриминации по отношению к меньшинствам. Такая установка направлена на гармонизацию отношений в обществе, хотя в ряде случаев эти регулятивные нововведения выглядят необычно и странно. Например, рекомендуется менять гендерно маркированные слова на нейтральные: *chairman* — *chairperson*, *housewife* — *homemaker*. В немецком языке существительные, обозначающие человека, в официальных документах приводятся с двойными суффиксами: мужского и женского рода.

Эволюционирует отношение к врагу. Архаичное отношение к врагам, закрепленное в фольклорных текстах, является утилитарным по своей сути: врага следует уничтожить или, по крайней мере, проучить. Враг осмысливается как опасное живое существо, от которого нельзя ждать пощады. Такое осмысление возникло не на пустом месте, поскольку древние войны были большей частью войнами, направленными на лишение противника всех ресурсов, на завоевание территории, на уничтожение всех тех, кто оказывал сопротивление. Плен и рабство явились шагом вперед в том плане, что у побежденных появилась возможность остаться в живых. Эволюционировало и отношение к пленникам: победители рассматривали их как рабочую силу, как денежный эквивалент для возможного выкупа, как символический капитал, свидетельствующий о могуществе. Представители побежденной стороны относились к своим солдатам, попавшим в плен, двояко: с позиций повседневной обычной жизни таких людей жалели, желали им освобождения, встречали их с радостью; с позиций идеологических канонов пленники считались предателями, потерявшими честь и сохранившими жизнь ценой унижения. Известно, что существовал неписанный кодекс офицерской чести, согласно которому офицер не должен был сдаваться живым. Этот кодекс действовал вплоть до Второй мировой войны. Много, конечно, зависело от конкретных обстоятельств: Петр Первый устроил пир после победы над шведами, и побежденные (по-видимому, не рядовые) были на этом пиру почетными гостями. В дальнейшем была выработана международная конвенция об отношении к пленным; тот факт, что эта конвенция неоднократно нарушалась, не перечеркивает ее значимость. В условиях ожесточенной войны отношение к пленению резко меняется в худшую сторону. Примером может послужить известный Приказ Ставки Верховного Главнокомандования Красной армии «Об ответственности военнослужащих за сдачу в плен и оставление врагу оружия» № 270 от 16 августа 1941 года, в котором сказано: *«Командиров и политработников, во время боя срывающих с себя знаки различия и дезертирующих в тыл или сдающихся в плен врагу, считать злостными дезертирами, семьи которых подлежат аресту как семьи нарушивших присягу и предавших свою Родину дезертиров. Обязать всех вышестоящих командиров и комиссаров расстреливать на месте подобных дезертиров из начсостава»*¹. Этот текст показателен как документ, выражающий нормы общества по отношению к врагам и своим. Обратим внимание на дифференциацию карательных мер по отношению к семьям командиров и политработников и семьям рядовых красноармейцев.

¹ <https://www.kommersant.ru/doc/4318180> (дата обращения: 26.06.26).

Радикальное изменение в отношении к врагу выражено в евангельском требовании: «Любите врагов ваших, благословляйте проклинающих вас, благотворите ненавидящим вас и молитесь за обижающих вас и гонящих вас» (Матф., 5:44). Это требование осталось недостижимым идеалом. Декабрист Кондратий Рылеев писал: *«Прощаешь ты врагам своим — / Я не знаком с сим чувством нежным / И оскорбителям моим / Плачу отмиценьем неизбежным»*.

Существенное изменение в отношении к врагу возникло в рыцарском кодексе чести. Враг воспринимался как соперник, поединок с ним был элементом рыцарского турнира, и по правилам рыцарской чести нельзя было бить лежащего врага. Следует отметить, что победитель, помогая поверженному сопернику встать, делал это не из соображений сострадания, а «по правилам игры», по канону рыцарского поведения.

Эволюционировало и отношение к врагу во время вооруженного столкновения. Исходная позиция состояла в том, что в борьбе все средства хороши. Наличие преимущества в бою считалось плюсом. Герой мог быть неуязвимым, и это несколько не снижало радость его победы. Заколдованное оружие или ороговевшая кожа, которую не пробивает сталь, не осуждаются в фольклорных текстах. Рыцарский кодекс требовал равенства участников поединка: если выяснялось, что победитель имел преимущества либо действовал нечестно, он терял уважение.

В «Большом толковом словаре русского языка» (далее — БТС) концепт «враг» определяется следующим образом: 1) «тот, кто находится в состоянии вражды (вражда — отношения и действия, проникнутые неприязнью, взаимной ненавистью), борьбы с кем-л.; противник»; 2) «военный противник, неприятель»; 3) «принципиальный противник чего-л.»; 4) «о том, что приносит вред, зло»; 5) «дьявол, черт» (разг.). Основу содержания этого концепта составляет чувство ненависти. В «Русском ассоциативном словаре» (далее — РАС) самой частотной является ассоциация «враг народа». Эволюция норм поведения, закодированных в содержании концепта «враг», состоит в разрастании идеологического компонента, с одной стороны, и постепенном признании врага человеком, с другой стороны, однако в ситуации смертельной угрозы враг воспринимается как дикий или бешеный зверь.

К числу уходящих регулятивных концептов в русской лингвокультуре относится кротость: кроткий — незлобивый, уступчивый, покорный (БТС). Этот концепт выражает нормы поведения, резко противоречащие утилитарным нормам выживания в условиях борьбы за существование. В своей основе этот концепт является религиозным предписанием. На практике кротость часто была показной. В советское время приветствовалась инициатива людей, направленная на всеобщее благо и на личное счастье («и хочется счастья добиться» — не дожидаться, а именно добиться). В наше время на первый план выступает борьба за личное благосостояние — модус существования общества, живущего по законам рыночной экономики. Соответственно, кротость как нравственный ориентир поведения людей, образцом которого выступает князь Мышкин, вызывает насмешку подавляющего большинства населения нашей страны. Имя этого концепта практически неизвестно школьникам, в качестве реального имени для данного поведения чаще всего выбирается слово «забитый». Инволюция регулятивных концептов отражает смену ориентиров поведения в обществе.

Резюмирую. Лингвокультурные концепты подвержены эволюции, состоящей в смысловом расширении, и инволюции, которая проявляется как смысловое сжатие. Эволюция предметных концептов представляет собой перенос характеристик прежнего объекта на новый, при этом прежний объект получает дополнительное уточняющее наименование. Инволюция таких концептов протекает как размывание их семантики, их содержание превращается в отсылку к некоторой предметной области. Эволюция абстрактных концептов проявляется как распространение индивидуальных представлений в смысловое пространство всего сообщества и создание новых моделей осмысления действительности.

Инволюция этих концептов представляет собой растворение их предметно-образного содержания и разрастание их оценочного компонента. Эволюция регулятивных концептов состоит в повышении значимости определенных норм поведения, возникновении новых норм на основе прежней типовой ситуации. Инволюция этих концептов имеет место в случае изменения оценочной картины мира, в которой определенные образцы поведения становятся неактуальными.

1. **Воркачев С. Г.** Воплощение смысла: *conceptualia selecta*. — Волгоград: Парадигма, 2014. — 331 с.
2. **Дементьев В. В.** Коммуникативные ценности русской культуры: категория личности в лексике и прагматике. — М.: Глобал ком, 2013. — 336 с.
3. **Демьянков В. З.** «Концепт» в философии языка и в когнитивной лингвистике // Концептуальный анализ языка: современные направления исследования: сборник научных трудов. — М.; Калуга: Кошелев А. Б., 2007. — С. 26–33.
4. **Карасик В. И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — М.: Гнозис, 2004. — 390 с.
5. **Красавский Н. А.** Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: Монография. — М.: Гнозис, 2008. — 374 с.
6. **Куссе Х.** Культуроведческая лингвистика / Пер. с нем. — М.: Гнозис, 2022. — 536 с.
7. **Слышкин Г. Г.** Лингвокультурные концепты и метаконцепты. — Волгоград: Перемена, 2004. — 340 с.
8. **Степанов Ю. С.** Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. — 824 с.
9. **Филиппова М. А.** Идеологический концепт «демократия» (на материале лингвокультуры США): автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Волгоград, 2007. — 22 с.



Литература

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



**Сведения
об авторе**

ПРИЗВАНИЕ СЛУЖИТЬ ШКОЛЕ И НАУКЕ

К юбилею педагога-новатора и методиста В. П. Кузовлева



Научно-методический журнал «Иностранные языки в школе» сердечно поздравляет с 75-летним юбилеем Владимира Петровича Кузовлева, кандидата педагогических наук, профессора, лидера авторского коллектива УМК по английскому языку, члена редколлегии «ИЯШ». От лица редакции, редколлегии и наших читателей выражаем глубокую благодарность за его многолетний профессиональный труд и вклад в развитие методической науки и образования в России.

Владимир Петрович Кузовлев — Почетный работник высшего профессионального образования РФ, автор знаменитого учебника английского языка *English*, который в течение многих десятилетий используется во всех регионах России. Под его руководством коллектив ученых успешно воплотил в жизнь научные идеи профессора Е. И. Пассова, создав предметную линию учебно-методического комплекта по английскому языку для средней школы.

Профессор Кузовлев — один из самых успешных и талантливых авторов России, блестящий методист и выдающийся популяризатор методической науки, способный делать сложные педагогические концепции доступными для тысяч преподавателей. Доказательством тому является признание коллег, учителей и учащихся. Примечательно, что он первым из авторов отечественных УМК начал проводить выездные методические семинары. Этот инновационный подход позволил напрямую знакомить учителей из разных регионов нашей страны с передовыми методиками преподавания английского языка, значительно повысив качество образования.

Путь В. П. Кузовлева от выпускника Елецкого педагогического института (диплом с отличием, 1970 год) до руководителя кафедры учебников английского языка и Липецкого филиала издательства «Просвещение» (2004–2014 годы) демонстрирует исключительную преданность делу. Он продолжает преподавать, выступать на методических форумах, передавать молодым поколениям ученых свой богатый опыт.

Как член редакционной коллегии нашего журнала, профессор Кузовлев активно участвует в сохранении его традиций и продвижении новаторских идей, обеспечивая высокое качество публикаций и развивая авторитет издания «ИЯШ» как площадки для дискуссий, обмена опытом и плодотворного сотрудничества.

Дорогой Владимир Петрович! Пусть крепкое здоровье, вдохновение, энергия и оптимизм сопровождают Вас в реализации всех идей и проектов! Желаем долгих лет плодотворной профессиональной жизни, актуальных и востребованных результатов исследований, талантливых последователей, счастья и успехов!

С уважением и искренней признательностью,
редакция и редколлегия «ИЯШ»

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ



Аннотация

В статье представлено теоретико-обзорное обоснование роли цифровых технологий в обучении лексике китайского языка на уровне основного общего образования, что позволяет не только расширить доступ обучающихся к аутентичным ресурсам, но и создавать новые формы коммуникации. Это особенно актуально при изучении иероглифического языка, требующего запоминания сложной письменной формы. Описаны особенности усвоения китайской лексики и современные подходы к ее преподаванию с помощью цифровых технологий. Основное внимание уделено технологии дополненной реальности (AR) для семантизации иероглифов и тренировки лексики, а также интеграции традиционной рукописной практики с цифровыми средствами, что в сочетании с классическими подходами обеспечивает более эффективное и устойчивое усвоение лексики китайского языка в школе.



Abstract

DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING CHINESE LEXIS AT LOWER SECONDARY LEVEL

The article presents a theoretical and analytical review of the role of digital technologies in teaching Chinese vocabulary at the lower secondary education level. It is shown that the use of digital tools not only expands students' access to authentic resources but also creates new forms of communication. This is particularly relevant when learning a logographic language that requires memorizing complex written forms. The article describes the specific features of mastering Chinese lexis and modern approaches to its teaching through digital technologies. Special attention is given to augmented reality (AR) technology for the semanticization of characters and vocabulary training, as well as to the integration of traditional handwriting practice with digital tools, which, when combined with classical methods, ensures more effective and sustainable vocabulary acquisition in Chinese language education at school.



Ключевые слова

китайский язык, лексика, иероглифическая письменность, цифровые технологии, дополненная реальность (AR)



Keywords

Chinese language, vocabulary, logographic writing, digital technologies, augmented reality (AR)

В последние годы в России заметно возрос интерес к китайскому языку и культуре, чему способствует активизация российско-китайского сотрудничества в образовании, науке, бизнесе, политике и других сферах [8, с. 366]. Китайский язык включается в образовательные программы на уровне основного общего образования. Одновременно исследователи отмечают, что существующие подходы к обучению китайскому языку в отечественной методике устарели

и «демонстрируют как минимум 20-летнее отставание» от современных лингводидактических достижений [3, с. 116]. Одним из перспективных путей обновления является использование цифровых технологий в учебном процессе. Как подчеркивают О. Л. Анисова и А. Н. Злобина, «применение информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения китайской иероглифике позволяет повысить мотивацию и эффективность усвоения материала за счет интерактивности и наглядности» [1, с. 67].

Применение цифровых технологий способно существенно обогатить процесс обучения иностранному языку: расширить доступ обучающихся к аутентичным ресурсам, создать новые формы интерактивной коммуникации, повысить мотивацию и персонализировать обучение. Это особенно актуально для китайского, который относится к иероглифическим языкам. Иероглифическая письменность отличается высокой сложностью графического облика, и значение слова в китайском языке передается на письме особым знаком — иероглифом, состоящим из графем (ключей) и определенного набора черт [5, с. 183]. Для овладения лексикой китайского языка обучающимся необходимо запоминать не только звучание и значение, но и сложную письменную форму каждого иероглифа, что традиционно достигается посредством длительной рукописной практики и многократных повторений. Таким образом, внедрение цифровых технологий в обучение китайской лексике на уровне школы призвано решить сразу две задачи: с одной стороны, обеспечить более эффективное усвоение иероглифов и слов благодаря наглядности, интерактивности и мнемонической поддержке, с другой — повысить интерес учащихся и актуализировать методику за счет использования цифровых технологий.

Как отмечает Д. П. Задорожных, в современной методике идет поиск «наиболее легкого и продуктивного способа овладения» иероглифическим письмом на начальном этапе изучения языка [5, с. 182]. Классические методисты подчеркивают необходимость развития у обучающихся зрительной памяти и навыков письма иероглифов от руки, без чего невозможно прочное запоминание лексики [4; 7]. Вместе с тем недостаточная эффективность одних лишь традиционных методов побудила исследователей искать новые средства, способные облегчить и ускорить процесс освоения китайской лексики.

Российские и зарубежные специалисты активно изучают способы интеграции цифровых ресурсов в процесс обучения китайскому языку. Е. Р. Фахрутдинова в обзорной работе выделяет несколько категорий цифровых технологий, используемых при обучении китайской лексике студентов и школьников. Во-первых, это объяснительно-иллюстративные ресурсы, электронные учебные материалы с аутентичными текстами, изображениями и видео на китайском языке, отобранные с учетом интересов обучающихся. Во-вторых, *контекстуальные технологии* создают эффект погружения в культуру: например, образовательные каналы (в частности, популярный блог *Li Ziqi* с видео о традиционной китайской кухне и ремеслах) служат для обогащения лексики и формирования лингвострановедческой компетенции. К этой же группе относятся виртуальные экскурсии по Китаю, онлайн-карты и туры, позволяющие познакомиться с реалиями страны и одновременно выучить новые слова в контексте. В-третьих, *интерактивные технологии* — разнообразные онлайн-тренажеры, обучающие игры и *web-квесты*. Они стимулируют активное участие учащихся: например, на платформах вроде *Quizlet* или *StudyStack* школьники могут тренировать лексику с помощью флеш-карт, кроссвордов, головоломок и мини-игр. Элементы геймификации присутствуют и в известных приложениях для самостоятельного изучения языков (*Duolingo*, *Memrise* и др.), где лексический материал подается

через игровые задания и соревновательные механики. В-четвертых, выделяются *мнемонические технологии* — цифровые средства, облегчающие запоминание и автоматизацию лексики. Сюда относятся электронные флеш-карты, системы интервального повторения слов, а также просмотр видео с субтитрами на изучаемом языке. Они позволяют задействовать зрительную и слуховую память учащихся, укрепляя ассоциации между формой и значением слов. Наконец, *социальные технологии* включают в себя языковые социальные сети, чаты и сообщества для общения с носителями языка или другими изучающими его. Например, приложения *HelloTalk*, *Tandem* и им подобные позволяют найти собеседника-носителя китайского для переписки или разговорной практики, что способствует активному усвоению современной лексики в живом общении [8, с. 370]. Интересно, что на помощь ученикам приходит даже искусственный интеллект: созданные в Китае чат-боты вроде *Xiaoice* («Сяоайс») имитируют диалог на китайском языке, позволяя практиковаться в лексике без боязни ошибиться [8, с. 367–370].

Таким образом, исследования свидетельствуют о широком спектре цифровых инструментов, пригодных для обучения китайской лексике. Однако их эффективность зависит от методически грамотного использования и сочетания с традиционными практиками. Современные исследователи сходятся во мнении, что оптимальный результат достигается при комбинировании инновационных технологий с классическими подходами, учитывающими специфику иероглифической письменности [11].

Технология дополненной реальности представляет особый интерес для преподавания лексики китайского языка. *AR* позволяет с помощью камеры и экрана накладывать виртуальные объекты (изображения, *3D*-модели, анимации) на объекты реального мира в режиме реального времени. В образовательном процессе это дает возможность визуализировать абстрактные языковые элементы, делая их более понятными и запоминающимися. Как отмечают исследователи, *AR*-технология обладает такими свойствами, как наглядность, интерактивность, контекстность и персонализированность, которые открывают новые возможности для обучения [11]. В области освоения китайской иероглифики применение *AR* направлено в первую очередь на *семантизацию* — раскрытие значения иероглифа через образ. Иероглиф часто несет в своей графической форме подсказку о смысле (например, за счет ключа-радикала), но школьникам бывает трудно распознать эту связь. Дополненная реальность помогает установить связь между образом и значением иероглифа гораздо эффективнее традиционных объяснений.

В экспериментальном исследовании, проведенном в Москве, технология *AR* была использована для обучения пятиклассников и шестиклассников китайскому письму. Учащимся экспериментальной группы предлагались специальные задания с использованием маркеров-иероглифов и подобранной коллекции трехмерных моделей. Когда ученик наводил камеру планшета на распечатанный иероглиф (маркер), на экране появлялась *3D*-модель, отражающая смысл данного иероглифа, — визуальный образ, связанный с его значением. Например, при наведении на иероглиф 山 («гора») программа отображала объемную модель горы, для иероглифа 火 («огонь») — анимацию пламени и т.д. Школьники выполняли упражнения по сопоставлению иероглифов с их значениями, поиску иероглифа по заданному значению, а также сами пробовали создавать простые *3D*-модели для визуализации значений новых знаков. Важным элементом методики стало сочетание цифровой визуализации с традиционными действиями: учащиеся *тактильно манипулировали распечатками иероглифов, формировали*

их зрительные образы и смысловые ассоциации [2, с. 10–13]. Иными словами, дети продолжали работать с бумажными карточками иероглифов (обводили их пальцем, раскладывали и группировали), но при этом видели живые образы, «оживающие» на экране. Такой подход интегрирует моторную память (двигательные навыки письма) с визуально-смысловой, что чрезвычайно эффективно для запоминания иероглифической лексики.

Результаты эксперимента подтвердили высокую эффективность технологии дополненной реальности при изучении китайской лексики. Как сообщают В. В. Гриншкун и А. С. Григорьева, дети, занимавшиеся с AR-приложением, *быстрее и правильнее ориентировались* при опознании иероглифов и определении их значений по сравнению с контрольной группой. У учащихся экспериментальной группы сформировались прочные визуальные и смысловые ассоциации, облегчающие долгосрочное запоминание нового материала. Это значит, что дополненная реальность позволила связать сложную графическую форму иероглифа с его значением в сознании ученика, минуя монотонное механическое заучивание. В заключении работы авторы делают вывод, что предложенный ими AR-подход может сыграть существенную роль в информатизации системы обучения китайскому языку в школе, а создание электронных коллекций иероглифов с виртуальными объектами-пояснениями следует продолжать и развивать [2, с. 15–16].

Эффективность AR в обучении лексике подтверждается и зарубежными исследованиями. Так, группа тайских педагогов разработала мобильное AR-приложение для заучивания китайских слов и показала, что его использование *существенно улучшает запоминание* и повышает интерес учеников к изучению языка [10, р. 270]. В Китае предпринимаются попытки внедрить AR-технологии в курсы международного китайского языка; в одном из экспериментов со студентами-филологами была создана AR-ресурсная база для урока лексики, а по результатам анкетирования все учащиеся высоко оценили реалистичность и интерактивность таких материалов, отметив, что они *помогают лучше запомнить новые слова* и принимать более активное участие в занятии [11]. Несмотря на то что область применения AR в преподавании китайского пока только развивается, уже накопленные данные свидетельствуют о большом дидактическом потенциале данной технологии.

Не менее важными цифровыми инструментами, дополняющими процесс обучения китайскому словарю, являются разнообразные *онлайн-сервисы и приложения*. На сегодняшний день существуют специализированные электронные словари и переводчики с функцией обучения (например, приложения *Pleco*, *Youdao Dictionary* и др.), которые не просто дают перевод слова, но и предоставляют примеры употребления, функцию прослушивания произношения носителем, карточки для повторения. Распространены тренажеры по иероглифике: программы, где ученик может рисовать иероглиф на экране пальцем или стилусом, после чего программа проверяет правильность порядка и формы черт (*Skritter*, *Chinese Writer*), что превращают рутинную отработку написания в интерактивное занятие с элементами игры. *Платформы дистанционного обучения* (*LMS Moodle*, «Российская электронная школа» и др.) позволяют учителям организовать курсы китайского языка с электронными учебниками, тестами, форумами для обсуждений. В условиях смешанного обучения цифровые ресурсы могут использоваться для самостоятельной работы учащихся дома: например, выполнения онлайн-викторин по пройденной лексике, просмотра обучающих видео, участия в языковых мини-играх. Все это разгружает аудиторное время и дает каждому ученику возможность продвигаться в своем темпе, получая необходимую поддержку через цифровую среду [6; 9].

Развитие цифровых технологий открывает новые возможности для обучения лексике китайского языка в основной школе. Опыт и исследования показывают, что использование цифровых инструментов, особенно технологии дополненной реальности (AR), повышает эффективность усвоения иероглифов. Применение AR в сочетании с традиционными упражнениями по письму и чтению способствует формированию устойчивых зрительно-моторных образов и долговременному запоминанию лексики.



Литература

1. **Анисова О. Л., Злобина А. Н.** Использование ИТ при формировании навыков китайского иероглифического письма // Иностр. языки в школе. — 2025. — № 6. — С. 65–71.
2. **Гриншкун В. В., Григорьева А. С.** Использование технологии дополненной реальности для освоения иероглифики как подход к информатизации обучения китайскому языку в основной школе // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. — 2020. — Т. 17, № 1. — С. 7–17.
3. **Гурулева Т. Л.** Подходы к обучению китайскому языку в аспекте формирования межкультурной образовательной парадигмы // Язык и культура. — 2021. — № 54. — С. 113–130.
4. **Дёмина Н. А.** Методика преподавания практического китайского языка. — М.: Восточная литература, 2006. — 88 с.
5. **Задорожных Д. П.** Методика преподавания китайской иероглифической письменности // Вестник науки Сибири. — 2014. — № 1 (11). — С. 182–187.
6. **Козлова Н. Ш.** Цифровые технологии в образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. — 2019. — № 1. — С. 85–93.
7. **Кочергин И. В.** Очерки методики обучения китайскому языку. — М.: Муравей, 2000. — 160 с.
8. **Фахрутдинова Е. Р.** Использование цифровых технологий в процессе обучения китайскому языку студентов неязыковых вузов // Вестник науки. — 2024. — Т. 2, № 4 (73). — С. 366–371.
9. **Golonka E. M., Bowles A. R., Frank V. M., [et al.].** Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness // Computer Assisted Language Learning. — 2014. — Vol. 27, № 1. — P. 70–105.
10. **Uiphanit T., Yimkeatit O., Siriporananon T., Rattanathammarong P.** Using augmented reality (AR) for enhancing Chinese vocabulary learning // International Journal of Emerging Technologies in Learning. — 2020. — Vol. 15, № 17. — P. 268–276.
11. **王子君.** 增强现实 AR 技术在国际中文词汇教学中的实践 // 新教育·综合. — 2024. — № 1. — URL: fx361.com (дата обращения: 01.10.2025).

Еникеева Алина Ивановна, аспирант кафедры татаристики и культуроведения Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета, учитель китайского языка МБОУ «Татарская гимназия № 1 им. Г. Тукая» (г. Казань).
enikchina@gmail.com

Фахрутдинова Резида Ахатовна, доктор пед. наук, профессор Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета.
fahrutdinova@list.ru



Сведения
об авторах

ПОДХОД CLIL В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ И РУССКОМУ ЯЗЫКАМ В СЕРБСКОЙ ШКОЛЕ КАК МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Аннотация

В статье анализируется интеграция предметного и языкового содержания при обучении английскому и русскому как иностранным языкам в сербских школах в рамках билингвального обучения. В качестве методической основы анализируется подход CLIL. Отмечается, что использование данного подхода позволяет применять язык как средство освоения учебного содержания, что способствует развитию коммуникативных навыков, познавательной активности и критического мышления. Особое внимание уделяется развитию билингвального обучения в Республике Сербии и условиям внедрения CLIL в школьную практику. Рассматриваются некоторые трудности реализации данного подхода, в частности недостаток специализированных учебных материалов и методической поддержки педагогов. Подчеркивается значение интеграции предметного и языкового обучения для формирования межкультурной и коммуникативной компетентности учащихся.



Abstract

CLIL IN TEACHING ENGLISH AND RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGES IN SERBIAN SCHOOLS AS A MODEL FOR IMPLEMENTING BILINGUAL EDUCATION

The article analyzes the integration of subject content and language in teaching English and Russian as foreign languages in Serbian schools within the framework of bilingual education. The CLIL approach, which involves the simultaneous study of a foreign language and subject content, is considered as the methodological basis of the study. It is noted that the use of this approach allows the language to be used as a means of mastering academic content, which contributes to the development of communicative skills, cognitive activity, and critical thinking. Particular emphasis is placed on the development of bilingual education in the Republic of Serbia and to the conditions for the implementation of CLIL in school practice. Some difficulties in the implementation of this approach are considered, in particular the lack of specialized teaching materials and methodological support for teachers. The importance of integrating subject and language learning for the development of students' intercultural and communicative competence is emphasized.



Ключевые
слова

**CLIL, Республика Сербия, билингвальное образование,
билингвальное обучение, английский как иностранный,
русский как иностранный**



Keywords

**CLIL, Republic of Serbia, bilingual education, English
as a foreign language, Russian as a foreign language**

Введение. В последние годы в сербской школе отмечается рост интереса к формам обучения, которые позволяют совмещать изучение иностранного языка с освоением содержания других учебных предметов. Развитие билингвального обучения в Республике Сербии отражает более широкие изменения в современной образовательной политике, связанные с усилением роли многоязычия, межкультурной коммуникации и практико-ориентированного владения иностранными языками. В школьном образовании иностранный язык все чаще рассматривается не только как самостоятельный предмет, но и как средство освоения учебного содержания. Такая постановка вопроса особенно значима для билингвальных программ, в рамках которых языковая подготовка учащихся соединяется с изучением неязыковых дисциплин.

Одним из ключевых оснований подобной организации обучения является подход *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*), предполагающий интеграцию предметного и языкового компонентов. Отличительной чертой предметно-языкового интегрированного обучения является двойственная цель изучения интегрированного курса. Во-первых, обучающиеся овладевают иностранным языком — формируют иноязычную коммуникативную компетенцию в профессиональной сфере общения во всем многообразии ее компонентов. Во-вторых, обучение иностранному языку осуществляется на материале одной или нескольких профильных дисциплин [3]. Иными словами, учащиеся осваивают иностранный язык не изолированно, а в процессе работы с учебным материалом: при разборе нового материала, выполнении практических заданий, в ходе проектной работы или при решении предметных задач. Благодаря этому иностранный язык становится инструментом познания, а не только объектом изучения. В методической литературе данный подход обычно описывается через взаимосвязь четырех компонентов: содержания, коммуникации, познания и культуры [7]. Именно эта взаимосвязь позволяет рассматривать *CLIL* как модель, направленную не только на развитие языковых навыков, но и на формирование познавательной активности, критического мышления и межкультурной компетентности учащихся [10].

CLIL является наиболее распространенной моделью билингвального обучения в Сербии, в соответствии с которой 30–45 % предметов преподается на иностранном языке. Пилотные программы двуязычного обучения стартовали в 2004 году в Третьей белградской гимназии и основной школе «Владислав Рибникер» [11]. Однако билингвальное обучение в стране получило нормативное оформление только в 2015 году благодаря принятию свода правил («Правилник о ближим условима за остваривање двојезичне наставе»), который закрепил основные условия реализации двуязычных программ в основной и средней школе. Документ определяет возраст начала обучения, минимальные уровни владения иностранным языком у учащихся, требования к педагогам, а также долю учебного содержания, которое может преподаваться на иностранном языке [15]. Следовательно, в сербском контексте *CLIL* выступает не только как методический подход, но и как институционально закрепленная форма организации билингвального образования.

При этом практическая реализация *CLIL* в школах Сербии сопровождается рядом вызовов. Наиболее существенными являются недостаток специализированных учебно-методических материалов, необходимость адаптации зарубежных пособий к национальной образовательной программе, различие в уровне языковой подготовки учащихся, а также ограниченная методическая поддержка педагогов. Эти проблемы особенно заметны при преподавании неязыковых предметов, поскольку педагогу необходимо сохранять точность предметного

содержания, одновременно подбирая языковые средства, доступные для учащихся. В этой связи успешность *CLIL* во многом зависит от профессиональной подготовки педагога, включающей как предметную, так и языковую и методическую компетентность.

Цель данной статьи состоит в анализе особенностей интеграции предметного и языкового содержания при обучении английскому и русскому как иностранным языкам в рамках билингвального обучения в сербской школе. В статье рассматриваются нормативные условия внедрения *CLIL* в Республике Сербии, основные трудности реализации, а также практический опыт педагогов, преподающих математику и географию в основной школе «Йован Йованович Змай». Такой подход позволяет рассмотреть *CLIL* не только как теоретическую модель, но и как конкретную школьную практику, эффективность которой определяется предметной спецификой, уровнем языковой подготовки учащихся, методической гибкостью учителя и степенью институциональной поддержки.

Обзор литературы. Известно, что билингвизм благоприятен для развития детей, особенно в том, что касается их раннего метalingвистического сознания, то есть способности оперировать языком и обозначать его. Преимущества билингвального подхода заключаются в расширении языковой компетенции учащихся, формировании поликультурной идентичности и развитии навыков межличностного взаимодействия. Как отмечают С. Бейкер и У. Райт, учащиеся получают возможность «переживать опыт двух языковых миров», что способствует формированию открытой личности, способной к социальной гармонии [5].

В отечественной педагогической литературе подход *CLIL* также рассматривается как один из перспективных способов организации билингвального обучения. Так, М. А. Мосина и К. А. Зырянова подчеркивают, что применение *CLIL* позволяет выстраивать обучение не вокруг изолированного изучения иностранного языка, а вокруг содержательно значимой деятельности, в которой языковой материал усваивается через предметный контекст [1].

Исследование П. В. Сысоева и В. В. Завьялова посвящено определению методических принципов предметно-языкового интегрированного обучения, отличающих данный подход от других подходов к обучению профессиональному иностранному языку. Авторы выделяют пять таких принципов: принцип интегративности, принцип профессиональной направленности обучения, принцип преемственности, принцип доминирования проблемных профессионально ориентированных заданий, принцип учета специфики внутрипрофильной специализации [2].

Исследования зарубежных ученых М. Адриан, М. Мангадо [4], Н. П. Ле, П. Нгуен [9] показывают, что относительная новизна данного феномена обуславливает ряд проблем, оказывающих влияние на реализацию метода *CLIL*. В силу сравнительно недавнего внедрения *CLIL* в образовательную практику Сербии не все педагоги обладают необходимыми навыками для работы в рамках данной модели. В этой связи интеграция языка и содержания может оказаться сложной для педагогов с недостаточным уровнем владения языком.

Один из важнейших постулатов метода *CLIL* заключается в увеличении времени *STT* (*student talking time* — время говорения ученика на уроке) и сокращении *TTT* (*teacher talking time* — время говорения учителя на уроке) [6]. Значимость продуктивного использования языка соотносится с гипотезой выхода М. Суэйн, согласно которой необходимость построить высказывание на изучаемом языке

способствует более осознанному овладению языковыми средствами [10]. Кроме того, исследования М. Адриан и М. Мангадо, посвященные устной речи учащихся *CLIL*-классов, показывают, что участие в таком обучении может быть связано с развитием лексического богатства, точности и синтаксической сложности высказывания [4]. Однако согласно результатам опроса, проведенного в начале 2017/2018 учебного года в гимназии «Йован Йованович Змай», где реализуется билингвальное обучение на сербском и русском языках, респонденты чувствуют себя более уверенно при чтении и восприятии информации на слух и наименее уверенно — при письме и говорении [11], что, в свою очередь, не в полной мере соответствует концепции метода *CLIL*, направленного на развитие продуктивных языковых навыков.

Одна из наиболее острых проблем в контексте реализации *CLIL*-обучения в Сербии связана с дефицитом учебных материалов, адаптированных к специфике билингвального образования. В настоящее время педагоги вынуждены обращаться к зарубежным изданиям, содержание которых не всегда соотносится с национальной программой образования, уровнем владения учащимися языком и культурным контекстом. В результате учителям приходится тратить значительное количество времени на адаптацию, сокращение или переработку материала, что, в свою очередь, увеличивает нагрузку и может оказать влияние на качество преподавания. Очевидно, что отсутствие специализированных учебно-методических пособий не только снижает эффективность обучения, но и негативно влияет на мотивацию учащихся, поскольку учебные материалы оказываются либо слишком сложными, либо недостаточно релевантными.

Другим серьезным препятствием выступает недостаток методических рекомендаций и институциональной поддержки педагогов. Исследование, проведенное Н. Лазаревич, показало, что педагоги не получали систематической и структурированной поддержки и большая часть работы по повышению квалификации проводилась исключительно индивидуальными усилиями учителей [8]. Стоит отметить, что успешное внедрение *CLIL* требует от педагогов постоянного обучения и повышения квалификации; это, в свою очередь, является трудоемким процессом, особенно в условиях ограниченных ресурсов и времени.

Кроме того, для эффективного внедрения *CLIL* педагог должен обладать не только языковой компетенцией, но и навыками интеграции иностранного языка в преподавание неязыковой дисциплины. Другими словами, *CLIL*-педагог должен обладать «двойной компетентностью»: языковой и предметной. В условиях отсутствия структурированной подготовки и институциональной поддержки возникает риск формального выполнения требований при недостаточном качестве реализации программы. Это снижает мотивацию участников образовательного процесса, а также ограничивает возможности эффективного использования потенциала билингвального образования.

Правила предусматривают два условия для участия педагогов в билингвальном обучении: согласие самого преподавателя и подтверждение знаний иностранного языка. Учителя могут осуществлять билингвальное обучение в рамках одной из четырех предусмотренных моделей. Право вести занятия самостоятельно имеют: педагоги неязыковой дисциплины с сертификатом уровня *B2*; педагоги неязыковой дисциплины, получившие образование на целевом языке (минимальный допустимый уровень — завершенное среднее образование); а также иностранные педагоги, приглашенные на основании международных соглашений о сотрудничестве. Учителя, имеющие сертификат уровня *B1* по шкале *CEFR*, могут участвовать в обучении на иностранном языке только совместно

с преподавателем иностранного языка. В этой связи возможно предположить, что формальные требования к языковой компетенции педагогов, закрепленные в принятом своде правил, создают лишь минимальный стандарт допуска к билингвальному обучению.

Кроме того, отсутствие обязательной методической подготовки и институциональной поддержки создает риск перегрузки учителей и снижает эффективность применения *CLIL*, даже если они соответствуют формальным критериям участия. Таким образом, существует явное противоречие: нормативные документы фиксируют минимальный стандарт владения языком, тогда как практика *CLIL* требует более высокого уровня компетентности и постоянного совершенствования профессиональных умений.

К положительным сторонам реализации метода *CLIL* следует отнести внеаудиторную работу с учащимися. Согласно данным опроса, 25 из 32 учащихся гимназии «Йован Йованович Змай» (русский + сербский языки) участвуют в различных внеурочных мероприятиях, направленных на активное использование языка (учащиеся упоминают драматический кружок, хор, работу центра «Русский мир») [11]. В июне 2009 года в школе был открыт центр «Русский мир», где школьникам были предоставлены доступ к библиотеке, а также возможность посещать культурные и развлекательные мероприятия (литературные вечера, театральные постановки, концерты, кинопоказы, разговорные клубы).

Согласно данным, представленным школой, выпускники билингвальных классов успешно сдают экзамен на знание иностранного языка. Начальный уровень поступающих на билингвальные образовательные программы (английский + сербский языки) соответствует уровню *A1.1*, однако в дальнейшем учащиеся достигают уровня *B2–C1*, что является неоспоримым преимуществом такого формата.

Методология. Исследование проводилось в мае 2025 года в ходе очного и заочного интервьюирования педагогов, преподающих математику и географию в основной школе «Йован Йованович Змай» (Сремска-Митровица, Республика Сербия). Педагогам было предложено ответить на 11 открытых вопросов, касающихся структуры урока, выбора языка преподавания, используемых методов, трудностей в реализации билингвального подхода и динамики языкового развития учащихся. Полученные результаты позволили рассмотреть практическую реализацию *CLIL* в контексте различных предметных областей, выделить ключевые тенденции и возможные проблемы.

Результаты. Анализ ответов показал, что степень интеграции предметного содержания и иностранного языка зависит от характера учебной дисциплины. В преподавании географии *CLIL* реализуется через постепенное включение учащихся в работу на иностранном языке. Педагоги уделяют особое внимание введению ключевой терминологии, обсуждению содержания темы, проверке понимания и выполнению исследовательских заданий. Отдельно подчеркивается значение групповой проектной работы, в рамках которой иностранный язык выступает не как самостоятельный объект изучения, а как средство взаимодействия и освоения учебного материала.

В преподавании математики билингвальный подход имеет более поэтапный характер. Объяснение сложного материала осуществляется преимущественно на родном языке учащихся — сербском, после чего вводятся соответствующие английские термины и формулировки. Такая организация урока связана

с необходимостью сохранить точность математического объяснения и обеспечить понимание базовых понятий. Вместе с тем педагоги отмечают, что использование *CLIL* в преподавании математики возможно благодаря универсальности математического языка, прежде всего символов, формул и логических связей.

Все педагоги связывают эффективность *CLIL* с уровнем мотивации учащихся, их готовностью использовать второй язык в учебной ситуации, а также с языковой и методической подготовкой самого учителя. К числу основных затруднений были отнесены недостаток адаптированных учебных пособий, ограниченный доступ к методическим материалам и необходимость самостоятельной разработки двуязычных заданий. Сопоставление полученных данных позволяет сделать вывод, что в преподавании географии использование *CLIL* в большей степени опирается на коммуникативные, визуальные и проектные формы работы, способствующие развитию речевой активности учащихся. В преподавании математики данный подход применяется более ограниченно и чаще связан с переводом терминов и сопоставлением понятий на двух языках, что позволяет включать иностранный язык в учебный процесс без снижения предметной точности.

Таким образом, эффективность *CLIL* в значительной степени определяется предметной спецификой, уровнем языковой компетенции учащихся и методической гибкостью педагога. Полученные данные подтверждают, что при адекватной поддержке и подготовке учителя *CLIL* способствует развитию когнитивных, языковых и метапредметных компетенций учащихся, что согласуется с концепцией о четырех *C* модели *CLIL*: *content, communication, cognition, culture* [6].

Выводы. Метод *CLIL* в билингвальном обучении рассматривается как современный педагогический подход, который объединяет изучение предметного содержания с освоением иностранного языка. Подобная организация обучения способствует созданию целостной образовательной среды, в которой одновременно развиваются предметные знания, языковые навыки и когнитивные способности учащихся.

Эффективная реализация *CLIL* предполагает специальную профессиональную подготовку педагога, которая включает не только высокий уровень владения иностранным языком и знание предметной области, но и способность методически грамотно объединять эти компоненты в рамках учебного процесса. Важно, чтобы иностранный язык не усложнял восприятие содержания, а выступал средством его освоения.

Дополнительные трудности связаны с использованием зарубежных учебных пособий. Такие материалы не всегда соответствуют национальным образовательным стандартам, уровню языковой подготовки учащихся и особенностям конкретной учебной группы. В связи с этим существенная часть адаптационной работы (отбор релевантной лексики, модификация заданий, уточнение или упрощение объяснения учебного материала) возлагается на педагога. Все это, в свою очередь, увеличивает профессиональную нагрузку и может отражаться на качестве организации обучения.

Вместе с тем влияние *CLIL* на развитие учащихся в целом оценивается положительно. Данный подход способствует более осознанному использованию иностранного языка, формированию навыков самостоятельной работы с учебным материалом, развитию познавательной активности, аналитического мышления и когнитивной гибкости.

Особое значение в данном контексте имеют внеаудиторные формы работы. Театральные постановки, литературные вечера, разговорные клубы и другие культурные мероприятия создают условия для использования иностранного языка в более естественной коммуникативной среде, выходящей за пределы традиционного урока.

Вместе с тем полноценное внедрение *CLIL* требует системной поддержки на уровне образовательной политики. К необходимым мерам, на наш взгляд, следует отнести:

1. разработку специализированных учебных материалов, учитывающих уровень владения языком и требования национальных образовательных стандартов;
2. методическую поддержку педагогов и регулярные программы повышения квалификации;
3. введение дополнительных мер поддержки для учителей, участвующих в билингвальных программах;
4. включение внеаудиторной и культурной деятельности в общую структуру образовательного процесса.

В долгосрочной перспективе такой подход может способствовать формированию образовательной среды, ориентированной на многоязычие и поликультурное взаимодействие. Для Сербии это особенно важно в контексте расширения международного сотрудничества и более активного участия в глобальном образовательном пространстве.

Таким образом, применение метода *CLIL* в билингвальном обучении выходит за рамки исключительно образовательных задач и приобретает социальное значение. Такой подход позволяет формировать у учащихся открытость к другим культурам, социальную ответственность и готовность к взаимодействию в многоязычной среде. С учетом современных мировых тенденций в сфере образования и растущей потребности в подготовке специалистов, способных к международной коммуникации, развитие и внедрение *CLIL* можно рассматривать как одно из важнейших направлений модернизации образовательной системы Сербии.



Литература

1. Мосина М. А., Зырянова К. А. Применение технологии *CLIL* в билингвальном обучении дошкольников // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. — 2018. — № 14. — С. 148–153.
2. Сысоев П. В., Завьялов В. В. Особенности отбора содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2019. — № 1. — С. 62–72.
3. Сысоев П. В., Твердохлебова И. П. Предметно-языковое интегрированное обучение в России: история вопроса и современные исследования // Иностр. языки в школе. — 2021. — № 5. — С. 2–9.
4. Adrián M. M., Mangado M. J. G. L1 Use, Lexical Richness, Accuracy and Syntactic Complexity in the Oral Production of *CLIL* and Non-*CLIL* Learners of English // Atlantis. — 2015. — № 37. — P. 175–197.
5. Baker C., Wright W. E. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. — 6th ed. — Bristol: Multilingual Matters, 2017. — 495 p.
6. Coyle D., Hood P., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. — Cambridge: Cambridge University Press, 2010. — 184 p.
7. Kokturk Ş., Odacıoğlu M., Uysal N. Bilingualism and Bilingual Education, Bilingualism and Translational Action // International Journal of Linguistics. — 2016. — Vol. 8, № 3. — P. 72–110.

8. **Lazarević N.** CLIL Teachers' Reflections and Attitudes: Surviving at the Deep End // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. — 2019. — P. 571–584.
9. **Le N. P., Nguyen P.** Content and Language Integrated Learning (CLIL) Method and How It Is Changing the Foreign Language Learning Landscape // Open Access Library Journal. — 2022. — № 9. — e8381. — 11 p.
10. **Swain M.** The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue // Sociocultural Theory and Second Language Learning / ed. by J. P. Lantolf. — Oxford: Oxford University Press, 2000. — P. 97–114.
11. **Vasilijević-Valent D.** CLIL nastava na ruskom jeziku u Srbiji: stanje i perspektive // DiSlaw — Didaktik slawischer Sprachen. — 2022. — Vol. 2, № 2. — P. 86–101.
12. **Vučo J.** U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave // Inovacije u nastavi. — 2006. — № 19. — P. 41–54.
13. Правилник о ближим условима за остваривање двојезичне наставе // Службени гласник Републике Србије. — 2015. — № 105. — URL: <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2015/105/2/reg> (дата обращения 02.02.2026).

Бокова Татьяна Николаевна, доктор пед. наук, профессор, профессор РАО, заместитель директора Института иностранных языков, профессор кафедры английского языка и лингводидактики Московского городского педагогического университета.
bokovatn@mgpu.ru

Замковая Мария Александровна, старший преподаватель Школы иностранных языков НИУ ВШЭ.
mzamkovaya@hse.ru



**Сведения
об авторах**

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ



Аннотация

В статье анализируются теоретико-методологические основы, педагогические условия и актуальные проблемы обучения иностранному языку для специальных целей (ИЯСЦ) в предпрофессиональных классах средней школы. Материалы статьи могут быть использованы для разработки учебных программ, элективных курсов и методических пособий по ИЯСЦ для предпрофессиональных классов. Предложенные рекомендации адресованы учителям иностранного языка, методистам, администрации образовательных организаций и разработчикам программ повышения квалификации педагогических кадров.



Abstract

PROBLEMS OF TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN MODERN SCHOOL

The article analyzes the theoretical and methodological foundations, pedagogical conditions, and current problems of teaching English for Specific Purposes (ESP) in pre-professional classes of secondary comprehensive schools. The materials of the article can be used for the development of curricula, elective courses, and teaching aids on ESP for pre-professional classes. The proposed recommendations are addressed to foreign language teachers, methodologists, educational organization administrators, and developers of professional development programs for teaching staff.



Ключевые слова

иностраннный язык для специальных целей (ИЯСЦ), предпрофессиональное образование, профессиональная идентичность, педагогические условия, лингводидактическая компетентность, профессионально-ориентированная коммуникация



Keywords

English for Specific Purposes (ESP), pre-professional education, professional identity, pedagogical conditions, linguodidactic competence, professionally oriented communication

Образование, находящееся на передовом рубеже трансформаций российского общества вместе с наукой, призвано «обучить инновационной деятельности подрастающее поколение» [8, с. 98]. Профессионализация учебного процесса как ответ на запросы современного общества приобретает особую актуальность. Ее цель — научить обучающихся применять теоретические знания в будущей профессиональной деятельности. Хотя формирование профессионального тезауруса личности является одной из целей профессионального образования [1], этот процесс инициируется уже в предпрофессиональных классах, где через содержание и методы обучения начинается формирование профессиональной идентичности и базовых навыков.

Для развития профессиональной идентичности необходимо создание ряда педагогических условий:

1. **интеграция и междисциплинарность** как основа обучения иностранному языку в профессиональных целях [3] предполагают объединение учебного материала вокруг конкретной профессиональной области (междисциплинарность в целом выступает как одна из ведущих тенденций развития лингводидактики [9, с. 287]);
2. **профессиональная коммуникация** — развитие умений общаться в контексте выбранной профессии;
3. **практикоориентированность** — овладение умениями и компетенциями, необходимыми для решения профессиональных задач;
4. **активные методы** — применение технологий проблемного обучения и релевантных форм организации процесса;
5. **индивидуализация** — учет личностных особенностей и траекторий развития каждого обучающегося [10].

Формирование профессиональной идентичности обучающихся предпрофессиональных классов в контексте изучения иностранного языка является комплексной задачей. Ее успешная реализация предусматривает следующие ключевые элементы:

- совмещение языкового обучения с освоением профессионального контента через современные методики [11];
- использование аутентичных материалов и симуляция реальных рабочих ситуаций для погружения в профессиональную среду;
- приоритет профильного обучения: параллельное формирование языковых навыков, профессиональных качеств и осознания своей роли в профессии.

Необходимость такого подхода усиливается партнерством средних общеобразовательных школ с внешними организациями (вузами, научными организациями, потенциальными работодателями) [4] и глобальным контекстом, требующим от специалистов способности к международному диалогу, включающему необходимость представлять профессиональные сообщества Российской Федерации на международной арене. Данные требования институционализированы в ФГОС СОО, который предъявляет к углубленному курсу иностранного языка конкретные требования: достижение обучающимися уровня владения иностранным языком, превышающего пороговый, для эффективного делового общения в рамках избранного профиля, что подразумевает развитие всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и метапредметной) [5].

Современные стандарты образования, особенно в части предпрофессиональной подготовки, предъявляют повышенные требования к результатам обучения, что ставит перед учителями иностранного языка новые профессиональные задачи. Решающим фактором в этой ситуации становится уровень лингводидактической компетентности педагога, которая должна включать знание специфики профессионально-ориентированного языка и принципов организации предпрофессионального обучения, а также методологический компонент, предусматривающий способность реализовывать обучение через синтез четырех ключевых подходов:

- 1) системно-деятельностного, определяющего архитектуру курса обучения ИЯСЦ (от целей до отбора материалов);
- 2) коммуникативно-функционального, обеспечивающего прагматическую направленность обучения, приближенную к реальным профессиональным задачам;
- 3) межкультурного, ставшего приоритетным в обучении иноязычному общению [8, с. 100], интегрирующего социокультурный контекст для формирования способности к межкультурной профессиональной коммуникации;

- 4) личностно-деятельностного, ориентированного на раскрытие потенциала каждого обучающегося в соответствии с профилем обучения, поскольку «образование как способ, состояние и путь постижения мира и себя в мире всегда личностно направленно...» [2, с. 107].

Именно владение этим комплексом компетенций позволяет учителю обеспечить достижение требуемых стандартами образовательных результатов.

Среди принципов обучения ИЯСЦ в предпрофессиональных классах считаем необходимым отметить следующие:

- иноязычная профессионализация;
- коммуникативность;
- системность;
- дифференциация;
- индивидуализация;
- личностная направленность;
- вариативность.

Обучение ИЯСЦ в предпрофессиональных классах осуществляется на трех основных уровнях:

- 1) вербально-семантическом — понимание структуры изучаемого языка и способность применять ее в профессиональном общении;
- 2) когнитивном — владение концептуальным аппаратом и представлениями о профессиональной среде;
- 3) прагматическом — реализация собственных мотивов, целей и интересов в ходе профессиональной деятельности посредством эффективного языкового взаимодействия.

С сугубо практической точки зрения обучение ИЯСЦ включает три составляющие:

- 1) что обычно пишут, читают, говорят специалисты в определенной профессиональной сфере;
- 2) что должны понимать на слух специалисты в данной сфере;
- 3) в чем состоит устная и письменная практика общения в выбранной профессиональной сфере.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод: профессионально-ориентированное обучение ИЯ в предпрофессиональном классе включает овладение умениями в отношении всех видов речевой деятельности с акцентом на различные виды чтения и аудирования как самые эффективные и доступные средства обучения устному и письменному общению в профессиональной сфере.

Обозначив некоторые теоретико-методологические основы обучения ИЯСЦ в предпрофессиональных классах, перейдем к анализу реальной образовательной ситуации и назовем ряд ключевых проблем обучения ИЯСЦ в московской школе.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) дают лишь общие установки, но не предоставляют детальных рекомендаций по внедрению ИЯСЦ на этапах основного и среднего общего образования.

Отсутствуют апробированные учебники и учебные пособия по ИЯСЦ для обучающихся средней общеобразовательной школы. Между тем общеизвестно, что «без использования дидактически целесообразных средств обучение тому или иному предмету обречено на неудачу» [7, с. 53]. Исключением являются медиаклассы, которые частично обеспечены учебными материалами. В некоторых случаях учителя

ИЯ, работающие в предпрофессиональных классах, адаптируют учебные пособия и учебники, предназначенные для высших учебных заведений, однако в большинстве ситуаций используются профессионально-ориентированные иноязычные тексты без коммуникативной составляющей, что практически исключает развитие у обучающихся умений устной иноязычной коммуникации.

На этапе основного образования обучающиеся 7–9-х классов редко имеют четко сформированные профессиональные предпочтения. Как результат, они недостаточно мотивированы в отношении выбора предмета будущей профилизации и, следовательно, не проявляют должного интереса к изучению ИЯСЦ.

Учитель ИЯСЦ должен не только быть филологом-лингвистом, но и иметь представление о специфике целевой специальности (экономика, физика, программирование). В контексте профессиональной подготовки в высшем учебном заведении у преподавателей ИЯСЦ появляется возможность активно взаимодействовать и консультироваться с коллегами из иных профессиональных областей, что частично решает данную проблему, однако в средней общеобразовательной школе такое взаимодействие практически невозможно.

Недостаточно курсов повышения квалификации, которые бы готовили учителей ИЯ к преподаванию, например, *Business English* или *English for IT*. Учитель ИЯ — как правило, филолог по образованию — может чувствовать себя неуверенно, объясняя значение лексических единиц из незнакомой ему профессиональной сферы. Перед учителем ИЯ всегда стоит необходимость использования дифференцированного подхода к обучению иностранному языку. При обучении ИЯСЦ этот вопрос приобретает особую значимость, т. к. от обучающихся требуются дополнительные усилия из-за акцента на иноязычной профессионализации.

Содержание обучения ИЯ в средней общеобразовательной школе насыщено на каждом этапе. Введение элементов курса ИЯСЦ требует дополнительных часов — как аудиторных, так и для самостоятельной работы обучающихся. Учителю необходимо соблюдать баланс между обучением ИЯ и ИЯСЦ, не сокращая обязательную программу и встраивая овладение иноязычной терминологией в учебный процесс, при этом делая его доступным и посильным для обучающихся предпрофессиональных классов.

Наконец, стоит сказать и об отсутствии аутентичных профессионально-ориентированных материалов (статьи, выступления, интервью), которые были бы одновременно актуальными и понятными для обучающихся предпрофессиональных классов с учетом их уровня владения ИЯ.

Таким образом, трудности в сфере обучения ИЯСЦ в московской школе можно обобщенно представить как проблемы организационного, кадрового и лингвометодического характера. Эффективное решение обозначенных задач требует времени и сотрудничества преподавателей высших педагогических учебных заведений с учителями ИЯ/ИЯСЦ московских школ. Примером является успешное сотрудничество преподавателей ИЯ ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет» и учителей московских школ, которые выступают в качестве заказчиков разработки определенных дидактических материалов по обучению ИЯСЦ в предпрофессиональных классах.

В качестве эффективного и оперативного решения обозначенных выше проблем предложим ряд идей. Надеемся, они вызовут отклик, дальнейшее обсуждение в академическом сообществе и найдут конкретное практическое решение.

Во-первых, необходимо обеспечить смещение фокуса с чтения и перевода иноязычных текстов на профессионально-ориентированную устную и письменную коммуникацию: умение подготовить презентацию, написать деловое письмо, принимать участие в дискуссиях на профессиональные темы.

В качестве практической реализации современных подходов к обучению ИЯСЦ важно:

- использовать профессиональные речевые ситуации, создаваемые в процессе обсуждения текстов по специальности и при формировании тезауруса;
- читать и обсуждать научно-популярные тексты на иностранном языке из профессиональной области;
- создавать компьютерные базы данных, содержащие научно-технические тексты и соответствующую терминологию, что позволит будущим специалистам естественным образом погрузиться в профессиональную среду.

Во-вторых, подчеркнем особую значимость чтения профессионально-ориентированной литературы, не ограничивая обучение ИЯСЦ только этим видом речевой деятельности. Чтение на иностранном языке является таким видом речевой деятельности, который позволяет не имитировать, а воспроизводить реальную форму иноязычной коммуникации. В результате чтения осуществляется процесс получения информации, что важно для последующей профессиональной деятельности. Необходимо отметить: терминология профессионально-ориентированных текстов должна соответствовать той, что используется в предметах профилизации. Таким образом, при отборе профессионально-ориентированных материалов следует использовать только те тексты, которые знакомят школьников с основами данной специальности без углубления в изучение конкретных процессов. Такой подход формирует у обучающихся стимул к сознательному овладению иностранным языком.

В-третьих, рекомендуем использовать практико-ориентированные технологии, такие как кейс-метод [12], интеллектуальные (ментальные) карты. Важным также является включение в обучение ИЯСЦ инструментов ИИ [6], внедрение формата интегрированных уроков, позволяющего сбалансировать обучение ИЯ и ИЯСЦ. Не вызывает сомнений эффективность конкурсов на иностранном языке с профессиональным уклоном (например, «Стартап-план на английском», «Научное открытие»).

В-четвертых, педагогическим вузам для оказания методической помощи учителям ИЯ и ИЯСЦ рекомендуется разработать соответствующие городские программы повышения квалификации с привлечением экспертов из разных профессиональных областей.

Наиболее реалистичный путь — *поэтапное переформатирование содержания программы обучения иностранному языку в предпрофессиональных классах* через трансформацию отдельных модулей, разработку элективных курсов и проектную деятельность с обязательной поддержкой и переподготовкой учителей ИЯ.

Таким образом, успешная интеграция ИЯСЦ в предпрофессиональное образование возможна при условии системной модернизации его содержания и методов, целенаправленной поддержки педагогических кадров и создания интегрированной образовательной среды, моделирующей будущую профессиональную деятельность. Это позволит не только сформировать у обучающихся иноязычную компетенцию, но и заложить прочные основы их профессиональной идентичности, отвечающие как личным траекториям развития, так и стратегическим потребностям российского общества в условиях глобального диалога.



Литература

1. **Абдулмянова И. Р.** Формирование профессионального тезауруса личности как цель профессионального образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2010. — № 2 (92). — С. 36–39.
2. **Гончарова В. А.** Тенденции современного образования: от проблем к возможностям // Проблемы современного образования. — 2021. — № 5. — С. 101–115.
3. **Крупченко А. К., Иноземцева К. М.** Интегративность и междисциплинарность как основа преподавания иностранного языка в профессиональных целях // Иностр. языки в школе. — 2013. — № 5. — С. 9–16.
4. Лучшие практики организации системы предпрофессионального образования и профильного обучения в зарубежных странах / С. Н. Вачкова, Е. Г. Тарева, Ю. В. Афанасьева [и др.]. — Москва: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2025. — 48 с.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ Министерства Просвещения РФ от 12.08.2022 № 413. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/f09facf766fbee-182d89af9e7628dab70844966/?ysclid=mqixtqol1l50195170 (дата обращения: 18.06.2026).
6. **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.
7. **Тарева Е. Г.** Личностно развивающий потенциал учебного пособия по иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. — 2007. — № 538. — С. 49–58.
8. **Тарева Е. Г.** Коммуникативный подход: в поисках лингводидактических инноваций // Педагогическое образование и наука. — 2014. — № 5. — С. 98–103.
9. **Тарева Е. Г., Тарев Б. В., Савкина Е. А.** Полиподходность и междисциплинарность — *perpetuum mobile* развития лингводидактики // Язык и культура. — 2022. — № 57. — С. 274–291.
10. **Твердохлебова И. П.** Персонализация учебного образовательного пространства в современном обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. — 2025. — № 3. — С. 2–4.
11. **Lightbown P. M.** Focus on Content-Based Language Teaching. — Oxford: Oxford University Press, 2014. — 174 p.
12. **Tareva E. G., Tarev B. V.** Cases on Intercultural Communication: New Approach to Design // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. — 2018. — Vol. 11, № 10. — P. 1699–1710.

Макарова Татьяна Сергеевна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.
MakarovaTS@mgpu.ru

Молчанова Мария Александровна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.
MolchanovaMA@mgpu.ru

Морозова Елена Александровна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.
MorozovaEA@mgpu.ru

Сведения
об авторах

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КЛАССЫ КАК СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ



Аннотация

В статье рассматривается потенциал психолого-педагогических классов в формировании устойчивой мотивационной готовности старшеклассников к выбору профессии учителя иностранных языков. Анализируются структурные компоненты мотивационной готовности (ценностно-смысловой, когнитивный, эмоционально-волевой и практико-ориентированный) и раскрываются пути их целенаправленного развития в условиях предпрофильной подготовки. Особое внимание уделяется практическим заданиям, способствующим профессиональному самоопределению будущих педагогов.



Abstract

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES AS AN ENVIRONMENT FOR THE FORMATION OF READINESS FOR THE PROFESSION OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

The article examines the potential of psychological and pedagogical classes in the formation of stable motivational readiness of high school students to choose the profession of a foreign language teacher. The structural components of motivational readiness (value-semantic, cognitive, emotional-volitional, and practice-oriented) are analyzed and the ways of their purposeful development in the conditions of pre-professional training are revealed. Special attention is paid to practical tasks that contribute to the professional self-determination of future teachers.



Ключевые
слова

**мотивационная готовность, психолого-педагогические
классы, учитель иностранных языков, интеграция
знаний, учебные задания, информационные технологии**



Keywords

**motivational readiness, psychological and pedagogical
classes, foreign language teacher, knowledge integration,
educational assignments, information technology**

В настоящее время в системе образования прослеживается острая нехватка педагогических кадров, обладающих высоким уровнем профессионализма и определенными компетенциями, а также мотивированных на качественное обучение детей. Проблема видится в противоречии, которое возникает между потребностями государства и желанием самих абитуриентов, поступающих на педагогические специальности, но имеющих низкий уровень мотивации, так как выбор профессии учителя иностранных языков в большинстве случаев происходит спонтанно, необдуманно, что в результате приводит к профессиональному выгоранию и недостатку квалифицированных специалистов в области образования.

Как видно из практики, обучение старшеклассника характеризуется значительной опорой на «сознательность и учебную самостоятельность, учетом его активно формирующихся индивидуальных склонностей, взглядов, мотивов и планов на будущее в социальной и профессиональной перспективах. Ведущую роль начинают играть стремление учащегося к самоопределению и самореализации, потребность в осмыслении своего дальнейшего образовательного, профессионального и — в целом — жизненного маршрута» [2, с. 12].

В связи с этим важная роль в формировании мотивации у будущих педагогов отводится психолого-педагогическим классам, суть которых заключается не только в передаче теоретических знаний по педагогике, психологии и методике преподавания, но и в формировании осознанной, внутренне обоснованной мотивации к педагогической деятельности. Формирование мотивационной готовности к профессии учителя иностранных языков обладает своей спецификой, обусловленной комплексным характером самой дисциплины, сочетающей лингвистический, психологический и межкультурный аспекты.

Для начала рассмотрим сущность данного понятия и его структуру.

Под мотивационной готовностью к профессии учителя понимается «интегративное личностное образование, представляющее собой систему устойчивых мотивов, ценностных ориентаций и осознанной потребности в педагогической деятельности, подкрепленной необходимыми знаниями и первоначальным практическим опытом» [1, с. 37].

Структура мотивационной готовности будущего учителя иностранных языков включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты [4, с. 252–253]:

1. *Ценностно-смысловой компонент*, который подразумевает «понимание социальной значимости профессии учителя, признание ценности образования и воспитания» [4, с. 252]. В данном случае старшеклассник осознает себя в качестве учителя иностранного языка, который выступает как посредник в межкультурной коммуникации; у него возникает интерес взаимодействовать с детьми, передавать знания и способствовать личностному росту учащихся.
2. *Когнитивный компонент*, предполагающий наличие у старшеклассника базовых представлений о возрастной психологии, основах педагогики, методики преподавания, а также уверенное владение иностранным языком на уровне, превышающем школьный стандарт. Данный компонент считается фундаментальным, так как на нем основывается понимание сути педагогической профессии.
3. *Эмоционально-волевой компонент*, который связан с положительным эмоциональным отношением к детям и процессу обучения в целом. Данный компонент подразумевает наличие таких качеств, как эмпатия, толерантность, стрессоустойчивость, готовность к преодолению трудностей в работе учителя, с которыми, безусловно, придется сталкиваться в практической деятельности [4, с. 253].
4. *Практико-ориентированный (рефлексивно-деятельностный) компонент*, заключающийся в наличии первоначального педагогического опыта, состоящего в проведении фрагментов уроков, помощи неуспевающим одноклассникам, а также в готовности к самоанализу и рефлексии своих способностей как потенциала для осуществления педагогической деятельности.

Следовательно, можно сделать вывод, что только развитие всех компонентов в совокупности обеспечивает формирование качественной профессиональной мотивации к педагогической деятельности.

На каждый из вышеперечисленных компонентов целенаправленно влияет уникальная образовательная среда, которая создается посредством психолого-педагогических классов. В данном случае роль таких классов можно рассмотреть с точки зрения их воздействия на каждый компонент мотивационной готовности будущего учителя иностранных языков.

Так, влияние на ценностно-смысловой компонент происходит через изучение истории педагогики и знакомство с биографиями великих педагогов, таких как К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, Я. Корчак, а также посредством встреч с опытными учителями и преподавателями иностранных языков, которые делятся своими историями достижения педагогического успеха, рассказывают о радости от видимых результатов учеников, способствуют формированию позитивного образа профессии.

Влияние на когнитивный компонент подразумевает интеграцию знаний по основам педагогики и возрастной психологии с лингвистикой. Например, на занятиях могут обсуждаться психологические особенности изучения иностранного языка в разном возрасте, когнитивные механизмы усвоения лексики и грамматики, педагогические методы формирования коммуникативной компетенции [3, с. 118].

Влияние на эмоционально-волевой компонент подразумевает включение в учебный процесс для учащихся психолого-педагогических классов психологических тренингов, направленных на развитие эмпатии, коммуникативных навыков, уверенности в себе, управления эмоциями, что помогает старшеклассникам «примерить» на себя роль педагога, а также проигрывание сложных педагогических ситуаций (таких, как нежелание ученика отвечать, конфликт в группе), что позволяет эмоционально подготовиться к будущим вызовам в профессии учителя [5, с. 109].

Влияние на практико-ориентированный компонент подразумевает, что учащиеся психолого-педагогических классов получают возможность не просто наблюдать, но и включаться в педагогический процесс, например, проводить фрагменты уроков в младших классах в день самоуправления, организовывать лингвистические викторины, квесты на иностранном языке, выступать в роли тьюторов для отстающих одноклассников [7, с. 225]. Такой опыт, даже минимальный, является мощным катализатором профессионального самоопределения. Он позволяет проверить свои силы, выявить дефициты и в конечном итоге почувствовать, что значит педагогический труд.

Процесс формирования мотивации к профессии учителя иностранных языков имеет свою специфику, характеризующуюся двойственной природой: с одной стороны, это любовь к языку, а с другой стороны, готовность преподавать. Задача психолого-педагогических классов состоит в объединении этих двух составляющих.

Известно, что многие старшеклассники мечтают стать переводчиками или лингвистами, однако им стоит показать, что профессия учителя не менее творческая и интеллектуально насыщенная. Она требует не только безупречного владения языком, но и искусства донести его до других, сделать живым и понятным инструментом общения.

Кроме того, психолого-педагогические классы призваны научить старшеклассников применять современные информационные технологии при проектировании

учебного процесса. Как известно, современный учитель иностранных языков активно использует цифровые инструменты, проектные методы, игровые технологии. Знакомство с ними и их апробация в условиях психолого-педагогического класса (создание образовательных блогов, подкастов, видеороликов на иностранном языке) значительно повышает привлекательность профессии для цифрового поколения [6, с. 186].

Интеграция знаний и их применение на практике — ключевой принцип работы профильных классов. Ниже представлены примеры заданий, направленных на комплексное развитие мотивационной готовности учащихся психолого-педагогических классов с направленностью «Иностранный язык».

ЗАДАНИЕ 1. АНАЛИЗ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

Цель — развить умение диагностировать виды учебной мотивации и проектировать педагогические воздействия с учетом психологических особенностей учащихся.

Формулировка для учащихся. Представьте, что вы молодой учитель английского языка в 7-м классе. Вы наблюдаете разных учеников с разной мотивацией:

- Анна увлекается британской культурой, смотрит фильмы и сериалы в оригинале, мечтает путешествовать. Всегда выполняет творческие задания.
- Борис старается получать только пятерки, очень расстраивается из-за четверок. Главное для него — быть лучшим в классе.
- Виктор занимается без особого энтузиазма, но выполняет задания, потому что боится наказания от родителей.
- Дарья посещает уроки, потому что ей нравится общаться с одноклассниками в ходе групповой работы, но самой английский язык малоинтересен.

Задание:

1. Определите, какой вид мотивации (внутренняя/внешняя) и какой конкретный тип мотива (познавательный, достижения успеха, избегания неудач, социальный и т.д.) преобладает у каждого ученика. Аргументируйте свой ответ.
2. Выберите одно типовое задание из учебника английского языка для 7-х классов (например, упражнение на грамматику, чтение текста, аудирование).
3. Трансформируйте это задание так, чтобы оно соответствовало потребностям и мотивации каждого из этих учеников (Анны, Бориса, Виктора, Дарьи). Опишите, какие конкретно изменения вы внесли и почему. Например, как можно адаптировать задание для Анны, чтобы использовать ее интерес к британской культуре? Как можно изменить задание для Бориса, чтобы стимулировать его стремление к успеху, не делая акцент только на оценке?

ЗАДАНИЕ 2 (НА ЗНАНИЕ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ). ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФРАГМЕНТА УРОКА

Цель — сформировать первоначальные навыки педагогического проектирования, умения ставить цель и подбирать адекватные методы обучения.

Формулировка для учащихся. Вам необходимо разработать технологическую карту фрагмента урока английского языка (10–12 минут) для 5-го класса по теме *My Daily Routine* («Мой распорядок дня»).

Задание: заполните таблицу, подробно описав каждый этап фрагмента урока (см. табл. 1).

Табл. 1

Технологическая карта урока

№ этапа	Название этапа и его цель	Деятельность учителя (ваши слова и действия)	Деятельность учащихся (что они делают и в какой форме)	Используемые материалы / универсальные учебные действия (УУД)
1.	Мотивационно-целевой (цель — сформировать интерес к теме, сформулировать задачу)			

№ этапа	Название этапа и его цель	Деятельность учителя (ваши слова и действия)	Деятельность учащихся (что они делают и в какой форме)	Используемые материалы / универсальные учебные действия (УУД)
2.	Ознакомление с новой лексикой (цель — ввести и семантизировать 8–10 новых слов/фраз по теме)			
3.	Первичное закрепление (цель — обеспечить усвоение новой лексики в речевых упражнениях)			

Критерии оценки: логичность и последовательность этапов, разнообразие методов и форм работы (индивидуальная, парная, групповая), адекватность целям урока, творческий подход.

ЗАДАНИЕ 3 (НА ЗНАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА): THE TEACHER'S DILEMMA («ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИЛЕММА»)

Цель — совершенствовать языковые навыки (говорение, аудирование) в контексте обсуждения профессионально-педагогических ситуаций.

Формулировка для учащихся. Вам предстоит работа в малых группах (по 3–4 человека). Каждой группе будет предложена одна из описанных ниже педагогических дилемм. Ваша задача — обсудить ее на английском языке и предложить решение.

Дилемма 1. The Error Correction Dilemma

During a speaking activity, a student is telling an interesting story but makes several grammatical errors. If you correct him immediately, you might discourage him and break the flow of his speech. If you don't correct him, he might fossilize the errors.

- *What would you do and why? Discuss the pros and cons of different strategies (delayed correction, peer correction, focusing on fluency vs accuracy).*

Дилемма 2. The Mixed-Level Class Dilemma

In your class, you have both very advanced students who finish tasks quickly and get bored, and weak students who struggle to keep up and feel frustrated.

- *How would you plan your lessons to cater to the needs of all these students? Suggest specific differentiation techniques.*

Задание:

1. В течение 10 минут обсудите дилемму в группе на английском языке.
2. Подготовьте краткую презентацию (2–3 минуты на человека) вашего коллективного решения. В презентации необходимо:
 - кратко описать проблему;
 - представить варианты решений, которые вы рассматривали;
 - обосновать выбранное вами окончательное решение;
 - ответить на вопросы других групп.

Критерии оценки: беглость и точность речи, использование профессиональной лексики, логичность аргументации, умение вести дискуссию и работать в команде.

В заключение можно сказать, что психолого-педагогические классы представляют собой эффективную и перспективную форму ранней профилизации, целенаправленно формирующую мотивационную готовность к педагогической деятельности. Посредством интеграции психологических, педагогических и лингвистических знаний, создания ситуаций осознанного выбора и предоставления возможностей для педагогических проб они способствуют превращению необдуманного интереса к профессии в осознанное, внутренне мотивированное профессиональное намерение.

Таким образом, для будущего учителя иностранных языков особенно важна такая среда, как психолого-педагогические классы, позволяющая связать любовь к языку с интересом к педагогике, методике преподавания и психологии.

Практические задания, выполняемые в ходе учебного процесса в профильных классах, служат иллюстративным материалом, позволяющим развивать не только знания, но и профессионально важные умения и личностные качества. Следовательно, системная работа в данном направлении позволяет формировать личность будущего педагога, способного к рефлексии, творчеству и качественному выполнению своих профессиональных обязанностей, что в конечном итоге отвечает стратегическим интересам развития современного образования.

1. **Зеер Э. Ф.** Психология профессионального образования. — М.: Академия, 2013. — 217 с.
2. **Колесников А. А.** Профильное обучение иностранным языкам: отечественный опыт исследования проблемы // Иностр. языки в школе. — 2023. — № 5. — С. 12–18.
3. **Маркова А. К.** Психология труда учителя. — М.: Просвещение, 2018. — 253 с.
4. **Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.** Педагогика. — М.: Академия, 2016. — 369 с.
5. **Шукина Г. И.** Проблема познавательного интереса в педагогике. — М.: Педагогика, 2019. — 187 с.
6. **Harmer J.** The Practice of English Language Teaching. — Longman, 2015. — 259 p.
7. **Scrivener J.** Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. — Macmillan, 2011. — 318 p.



Литература

Жильцова Олеся Олеговна, аспирант Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена.
olesya.zhiltsova@mail.ru



**Сведения
об авторе**

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА РОССИИ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ОБЗОР ИННОВАЦИОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «РОССИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ»



Аннотация

Статья посвящена обзору пособия по страноведению «Россия: история и современность», применяемого в образовательном процессе российских школьников и китайских студентов. В ней дана общая характеристика и описана структура пособия, приведены примеры работы с приведенными в нем заданиями. Анализируются возможности и преимущества данного учебного ресурса для углубленного изучения страноведения России при подготовке к Всероссийской олимпиаде школьников, а также в качестве учебных материалов о культуре и истории России. Особое внимание уделяется роли пособия в развитии межкультурной компетенции, повышении мотивации и подготовке к выполнению олимпиадных заданий. Автор подчеркивает эффективность пособия в усилении языковой практики и расширении знаний о России на китайском языке, что способствует успешной реализации межпредметных программ и более глубокому погружению в русскую культуру студентов из Китая.



Abstract

SHAPING THE IMAGE OF RUSSIA IN CHINESE: OVERVIEW OF THE INNOVATIVE EDUCATIONAL MANUAL 'RUSSIA: HISTORY AND MODERNITY'

The article is devoted to the review of the manual on regional studies 'Russia: history and modernity' in the educational process of Russian schoolchildren and Chinese students. It provides a general description and structure of the manual, as well as examples of how to work with the content of assignments. The article also analyzes the possibilities and advantages of this educational resource for in-depth study of Russian regional studies in preparation for the All-Russian Olympiad of Schoolchildren, as well as educational materials on the culture and history of Russia. Special attention is paid to its role in the development of intercultural competence, increasing motivation and preparation for Olympiad tasks. The author emphasizes the effectiveness of the manual in strengthening language practice and expanding knowledge about Russia in Chinese, which contributes to the successful implementation of interdisciplinary programs and deeper immersion in Russian culture for students from China.



Ключевые слова

лингвострановедение России, олимпиады по китайскому языку, российские школьники, китайские студенты, межкультурная коммуникация



Keywords

Russian linguistic and culture studies, Chinese language olympiads, Russian schoolchildren, Chinese students, intercultural communication

Современный мир характеризуется интенсивными межстрановыми контактами и процессами глобализации, в которых особую роль играет межкультурная коммуникация. Именно поэтому возрастает потребность в качественных учебных материалах, которые помогают российским и иностранным обучающимся (школьникам и студентам) не только овладеть языком, но и изучить страноведческие реалии изучаемой страны. Это позволяет обучающимся не только понять культуру страны, язык которой они изучают, но и в дальнейшем принять участие в олимпиадах и других интеллектуальных соревнованиях. В этом контексте пособие по лингвострановедению России, составленное на китайском языке В. В. Кругловым и А. А. Сергеевой и выпущенное в 2024 году, приобретает особую значимость [1].

Тенденция изучения страноведения России на китайском языке в российских школах впервые проявилась в заданиях интеллектуальных соревнований, в частности в лингвострановедческой викторине ВсОШ по китайскому языку. Это нововведение появилось во время школьного этапа ВсОШ в 2018/2019 учебном году [2]. С тех пор авторами было разработано данное пособие, которое используется в том числе для работы с олимпиадными классами в Центре педагогического мастерства и с китайскими студентами 1–3-х курсов, приезжающими на учебу в Институт стран Азии и Африки МГУ. В основе методики лежит лингводидактический подход «межкультурное лингвострановедение», предполагающий не просто заучивание фактов, а формирование способности вести диалог культур, представляя свою страну на иностранном языке. Авторы опираются на теоретические разработки ведущих ученых, таких как Е. Г. Тарева, Г. В. Елизарова, А. Л. Бердичевский, Н. В. Языкова и др., интегрируя межкультурный и лингвострановедческий подходы [3].

Общая характеристика и структура пособия. Структурно первый том учебного пособия представляет собой тщательно выверенную дидактическую систему, построенную по спиральному принципу: в каждом из 25 блоков происходит последовательное усложнение заданий, что обеспечивает многократное возвращение к ключевым концептам на новом уровне сложности. Это позволяет не только заучивать факты, но и формировать устойчивые когнитивные связи. Каждый блок открывается десятью тестовыми вопросами на китайском языке, однако авторы настаивают на том, что это не просто проверка знаний, а первый этап глубокого погружения в тему.

Предложенная пятиэтапная модель выполнения заданий **части А** заслуживает отдельного внимания: сначала обучающийся должен точно понять, о какой культурной или исторической реалии идет речь в вопросе. Прежде чем искать правильный ответ, необходимо проанализировать все четыре варианта. Даже заведомо неверные ответы несут важную информацию, так как могут содержать имена, даты или упоминание о событиях того же исторического периода. Это позволяет активизировать фоновые знания и выстроить контекст, а затем аргументировать свой выбор.

Этот этап является ключевым — развивающим навыки критического мышления. Обучающийся должен быть готов на китайском языке объяснить, почему один вариант верен, а три других — нет. Далее необходимо определить его место в цепи исторических событий, в биографии творца, в географическом ландшафте. Например, отвечая на вопрос о том, какая битва стала переломной в Великой Отечественной войне, учащийся должен вспомнить предшествующие и последующие события, имена полководцев, значение Победы. Финальный этап — построение небольшого связного высказывания на китайском языке по теме вопроса.

Тематика охватывает широчайший спектр вопросов — от даты основания Москвы и личности ее основателя, князя Юрия Долгорукого, до тонкостей оперного искусства (на примере оперы М. П. Мусоргского «Борис Годунов») и административно-территориального устройства РФ. Важно, что авторы сознательно сохраняют различные варианты китайской транскрипции русских имен (например, в разных источниках имя художника В. И. Сурикова может быть написано по-разному), готовя обучающихся к реалиям работы с аутентичными, а не адаптированными текстами.

Часть В выводит работу на новый уровень абстрактного мышления. Она состоит из трех блоков, каждый из которых направлен на развитие специфического навыка.

Задание № 1 — сопоставление. Здесь предлагается установить соответствие между двумя рядами реалий: например, между республиками РФ и их столицами или между русскими путешественниками и их открытиями. Это задание тренирует способность к систематизации знаний и построению классификаций, что является основой научного мышления.

Задание № 2 — определение истинности. Это, пожалуй, одно из самых полезных заданий с точки зрения развития аналитических способностей. Обучающемуся предлагаются четыре утверждения, часть из которых содержит фактические ошибки, нередко основанные на распространенных стереотипах или упрощениях (например, приведены следующие варианты: «Сибирскую железную дорогу начали строить в 1791 году», «Александр Невский получил свое прозвище за победу в Ледовом побоище»). Задача — не просто сказать «да» или «нет», но и в случае неверного ответа сформулировать правильный вариант, исправив ошибку. Авторы подчеркивают важность организации дискуссий с обсуждением этих заданий на китайском языке, что превращает их в мощный инструмент развития коммуникативной компетенции.

Задание № 3 — заполнение пропусков — возвращает обучающихся к ранее изученному материалу, но в новом, более сложном контексте. В связном тексте (часто это мини-лекция или историческая справка) пропущены ключевые термины. Чтобы восстановить их, недостаточно простой зубрежки — необходимо понимать логику повествования, историческую последовательность и причинно-следственные связи. Например, в одном из заданий требуется вставить пропуски в рассказе о Крещении Руси, указав год события, имя князя и религию, господствовавшую до этого. Этот прием, который авторы называют круговой моделью подачи материала, обеспечивает многократное и контекстное закрепление знаний.

Часть С состоит из двух блоков. Первые два вопроса в этой части требуют развернутого письменного ответа на китайском языке. Здесь проверяется не только знание фактов, но и способность выстраивать логичную аргументацию, излагать свою точку зрения, анализировать исторические процессы. Объем ответа жестко регламентирован количеством клеточек в специально отведенном поле (45, 90 или 135 иероглифов), что приучает обучающихся к строгому соблюдению формата, необходимого для сдачи ЕГЭ и участия в олимпиадах.

Второй блок этой части представляет собой работу с видеоматериалом. Это, безусловно, одна из самых сильных сторон пособия. Авторы проделали большую работу по подбору аутентичных видео на китайском языке о России. Это не просто учебные ролики, а фрагменты научно-популярных программ (например,

о совместной советско-китайской съемке), лекций литературоведов, публикаций фуд-блогеров о русской кухне, трейлеры исторических сериалов. Типы заданий к видео разнообразны и нацелены на формирование разных компетенций и умений, например, таких как аннотирование. Необходимо составить краткое содержание видео (100–120 знаков). Такой подход максимально приближает учебный процесс к реальной профессиональной деятельности, где специалист сталкивается с необходимостью быстро обработать иноязычный видеоконтент и представить результаты своей работы.

Завершает каждый блок уникальный раздел, не имеющий аналогов в большинстве учебных пособий. Обучающимся предлагается представить себя участниками совместной с другом проектной работы. Нужно изучить инфографику, подготовленную информационным агентством ТАСС, и оставить другу голосовое сообщение на заданную тему. Объем сообщения — 30–45 фраз (не более шести минут звучания). Темы сообщений охватывают ключевые аспекты российской идентичности, например, такие темы, как: «Государственные символы РФ»; «Флаг России»; «Дмитрий Донской — великий князь Московский и Владимирский»; «Троице-Сергиева лавра»; «Первое русское кругосветное плавание»; «Творчество К. С. Петрова-Водкина»; «Сравнительный анализ стран БРИКС, G7» и др. Четкий план сообщения, приведенный в задании, помогает обучающемуся структурировать монолог: от изложения фактов (даты, имена, события) перейти к их анализу и, наконец, к выражению собственного мнения. Этот раздел является вершиной пирамиды заданий, требуя синтеза всех полученных знаний и умений в устной речи.

Примеры содержания (разбивка на блоки). Значительная часть блоков (примерно 60 % объема) посвящена историческим событиям. Пособие начинается с фундаментальных основ российской государственности — *блоки 1–4* посвящены *Древней Руси и Московскому царству*. Здесь обучающимся предлагается освоить базовую терминологию, касающуюся династии Рюриковичей и становления православия. В текстах заданий фигурируют такие ключевые фигуры, как князь Владимир (弗拉基米尔) и Ярослав Мудрый (雅罗斯拉夫). Особое внимание уделено периоду правления Ивана IV Грозного. Любопытно, что авторы вводят в оборот китайский термин 沙皇 («царь»), объясняя его этимологию и исторический контекст коронации 1547 года. В заданиях встречаются вопросы об опричнине и политике «сбора земель». Например, нужно соотнести исторические события с датами, такими как крещение Руси (988 г.) или начало книгопечатания Иваном Федоровым.

Имперский период и Золотой век (блоки 5–10). Этот раздел охватывает эпоху от Петра I до Николая II. Здесь акцент смещается с политической истории на культурную и социальную. *Восстание декабристов:* в блоке 5 подробно рассматривается восстание 1825 года (十二月党人起义). Вопросы сформулированы так, чтобы проверить знание причин и следствий этого события. Например, один из вопросов звучит так: «В каком году произошло восстание декабристов?» Варианты ответов: 1801, 1812, 1825, 1861. *Реформы и войны:* в этом блоке внимание уделено отмене крепостного права (农奴制改革) в 1861 году. Авторы не обходят стороной и военные триумфы, например, победу над Наполеоном, вводя термин «Отечественная война 1812 года» и упоминая памятники, посвященные этим событиям, такие как Александровская колонна (亚历山大纪念柱).

XX век: революции и советская эпоха (блоки 11–20). Это самый насыщенный и лексически сложный раздел. Здесь вводится терминология, описывающая смену политических режимов. *Революционные потрясения:* в блоке 21 детально

разбираются события 1917 года. Учащиеся должны различать Февральскую (二月革命) и Октябрьскую (十月革命) революции. Приводится факт отречения Николая II от престола, знаменующий конец 300-летнего правления Романовых. *Великая Отечественная война*: тема войны (卫国战争) проходит красной нитью через несколько блоков. Упоминаются блокада Ленинграда (длившаяся почти 900 дней, и в тестах проверяется знание этого факта) и Сталинградская битва как коренной перелом (转折点) в ходе войны. *СССР и Китай*: уникальной особенностью пособия является включение материалов о советско-китайской дружбе. Например, в одном из заданий предлагается посмотреть фрагмент документального фильма «Второе рождение Поднебесной» и выписать тезисы о помощи СССР в становлении КНР. Это позволяет взглянуть на историю России через призму международных отношений.

Современная Россия (блоки 21–25). Заключительные блоки посвящены реалиям XXI века. Здесь изучаются Конституция РФ, структура Федерального собрания (联邦会议), полномочия президента и Государственной думы. Вводится понятие федеральных округов и субъектов федерации. Рассматриваются такие современные инициативы, как БРИКС (金砖国家) и «Один пояс — один путь» (一带一路). В заданиях коммуникативного типа предлагается обсудить роль России в этих международных проектах, что делает пособие чрезвычайно актуальным.

В блоке «*Русская литература*» важно не просто назвать авторов произведений, но и понимать суть литературных направлений и художественных образов. В тестах встречаются вопросы о том, какое произведение является вершиной реализма М. Ю. Лермонтова («Герой нашего времени» — 《当代英雄》) или в каком произведении А. С. Пушкин впервые вывел образ «маленького человека» («Станционный смотритель»). Блок 21 вводит понятия символизма, акмеизма и футуризма. В контексте Нобелевской премии упоминаются Б. Л. Пастернак, М. А. Шолохов и А. И. Солженицын. Одно из самых творческих заданий (блок 20) связано с романом М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: ученикам предлагается проанализировать отзыв китайского критика Чжан Цзявэя и написать эссе-рассуждение о вечных проблемах в романе. Это задание требует высокого уровня языковой компетенции и способности к философскому осмыслению текста.

Живопись и архитектура России представлены через описание картин и архитектурных памятников. В заданиях фигурируют имена художников-передвижников (巡回展览派), таких как И. И. Шишкин, И. Е. Репин, В. И. Суриков. Обучающиеся учатся соотносить названия картин (например, «Утро в сосновом лесу») с их авторами на китайском языке. Особое внимание уделено православному архитектуре: в заданиях на соотнесение нужно связать названия соборов (Храм Василия Блаженного, Успенский собор, Исаакиевский собор) с городами, где они находятся. Также представлены проектные задания, посвященные Троице-Сергиевой лавре, где нужно описать ее культурное значение.

Этнографический аспект раскрывается через описание праздников. В блоке 25 разбираются традиции празднования Масленицы (谢肉节), Пасхи (复活节) и Дня защитника Отечества. Интересен лингвистический нюанс: приводится пасхальное приветствие «Христос воскрес!» и ответ «Воистину воскрес!» в переводе на китайский, что является редкостью для учебной литературы. *Географический блок* формирует представление о масштабах страны: упоминаются климатические пояса, часовые зоны и административное деление. В пособие включены вопросы о количестве городов-миллионников (их число и список уточняются в ключах на момент издания пособия). *Экологическая повестка* затронута в задании о животных, занесенных в Красную книгу России. В частности, предлагается

подготовить проект о снежном барсе (雪豹), описать его ареал обитания и рацион. Это расширяет лексический запас по теме «Биология и экология». Одно из практических заданий (блок 14) предлагает посмотреть видео о Казани и создать рекламный плакат для привлечения китайских туристов в Татарстан. Это отличный пример задания, ориентированного на развитие профессиональных навыков в сфере туризма.

Значение пособия для различных категорий обучающихся. Пособие «Россия: история и современность» представляет собой особый языковой ресурс, ценность которого раскрывается по-разному для разных аудиторий. Для *российских школьников и студентов* пособие решает двуединую задачу: с одной стороны, оно углубляет их знания о собственной стране, систематизирует и расширяет их (многие школьники знают историю России фрагментарно, и пособие помогает выстроить целостную картину, связав воедино события, личности и культурные феномены); с другой стороны, оно предоставляет языковые средства для описания этой картины на китайском языке. Обучающиеся узнают, как по-китайски будет «Куликовская битва», «Троице-Сергиева лавра» или «передвижники». Это не просто расширение словарного запаса, а формирование тезауруса, необходимого для ведения содержательного разговора о своей стране с носителями китайского языка. Работа с пособием разрушает миф о том, что на китайском языке можно говорить только на бытовые темы.

Также данное пособие является специализированным и высокоэффективным инструментом олимпиадной подготовки. Его уникальность заключается в том, что оно моделирует не только содержание, но и типы заданий, и даже уровень сложности реальных олимпиадных туров. Проработав 25 блоков, участник получает исчерпывающий материал по всем разделам лингвострановедческой викторины. Задания части С и коммуникативной части напрямую готовят к выполнению творческих заданий и устному туру, где требуются не просто знания, а умение их анализировать, структурировать и аргументированно представлять на китайском языке. Навыки, приобретенные при работе с видеоматериалами (аннотирование, вычленение тезисов), являются бесценными для выполнения комплексных заданий в ходе олимпиады.

Для *китайского студента*, изучающего русский язык, глубокое понимание культуры России зачастую затруднено отсутствием систематизированной информации на родном языке. Данное пособие восполняет этот пробел, предоставляя полную и достоверную картину русской истории и культуры на китайском языке. Студент узнает не только факты, но и то, как они интерпретируются в самой России, какие символы и смыслы с ними связаны. Это позволяет избежать множества культурных ошибок и стереотипов. Тексты пособия могут служить основой для обратного перевода на русский язык, что является одним из самых эффективных, но и самых сложных видов учебной работы. Кроме того, китайский русист осваивает специфический лексикон, необходимый для описания российских реалий, что выводит его профессиональную компетенцию на качественно иной уровень. Он учится не просто переводить слова, а передавать смыслы, выступая в роли подлинного медиатора двух культур.

Заключение. Учебное пособие «Россия: история и современность» (часть 1) В. В. Круглова и А. А. Сергеевой является не просто очередным учебником, а фундаментальным и новаторским образовательным проектом. Пособие успешно решает двуединую задачу: с одной стороны, формирует у обучающихся комплексное, системное представление о России (ее истории, культуре, географии) на китайском языке, а с другой — развивает универсальные коммуникативные

навыки, необходимые для трансляции этого знания в иноязычной среде. Пособие не просто дает ответы, а учит задавать вопросы, анализировать, сопоставлять и, в конечном итоге, мыслить на стыке двух культур. Являясь ответом на актуальные вызовы времени — рост интереса к России на Востоке и необходимость подготовки высококлассных специалистов-международников, — данное пособие закладывает прочный фундамент для воспитания нового поколения «культурных дипломатов», способных вести подлинный, равноправный диалог между Россией и Китаем. Это не просто учебник, а полноценная образовательная платформа, открывающая новые горизонты для всех, кто стремится к глубокому и всестороннему овладению китайским языком и культурой своей страны.



Литература

1. **Круглов В. В., Сергеева А. А.** Россия: история и современность. Учебное пособие по лингвострановедению (китайский язык). В 2 ч. Часть 1. — Москва: Издательский дом ВКН, 2024. — 200 с.
2. **Курасовская Ю. Б., Титова О. А.** К вопросу о подготовке участников ВСОШ по АЯ к выполнению интегрированных заданий на понимание устного и письменного текстов // Иностр. языки в школе. — 2025. — № 10. — С. 79–88.
3. **Тарева Е. Г., Будник А. С.** Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе // Журнал Сибирского федерального ун-та. — 2013. — Т. 6, № 11. — С. 1592–1598.



Сведения об авторе

Сергеева Александра Александровна, канд. полит. наук, старший научный сотрудник кафедры китайской филологии Института стран Азии и Африки Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова.
monroe@inbox.ru

ЧАТ DEEPSEEK: КОНКУРЕНТ ИЛИ ПОМОЩНИК? АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ КУРСА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕЙРОСЕТЕЙ



Аннотация

Статья посвящена комплексной оценке эффективности экспресс-курса по китайскому языку, разработанного нейросетью DeepSeek, с позиций педагогической экспертизы и расширенного SWOT-анализа. Авторы выделяют сильные стороны ИИ-генерации, такие как структурная целостность и интерактивность материалов, а также системные ограничения, включая низкую адаптивность и проблемы верификации цифровых ресурсов. На основе SWOT+-анализа в статье предлагаются стратегии интеграции ИИ в образовательный процесс, подчеркивающие необходимость сочетания автоматизации с экспертной поддержкой преподавателя для обеспечения культурологической и методической релевантности контента.



Abstract

DEEPSEEK CHAT: COMPETITOR OR ASSISTANT? AN ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF A CHINESE LANGUAGE COURSE UTILIZING NEURAL NETWORKS

The article is devoted to a comprehensive assessment of the effectiveness of an express Chinese language course developed by the DeepSeek neural network in terms of pedagogical expertise and advanced SWOT analysis. The authors emphasize the strengths of creating artificial intelligence, such as the structural integrity and interactivity of materials, as well as system limitations, including low adaptability and problems with verifying digital resources. Based on SWOT+ analysis, the article suggests strategies for integrating artificial intelligence into the educational process, emphasizing the need to combine automation with expert support from teachers to ensure the cultural and methodological significance of content.



Ключевые слова

обучение китайскому языку, ИИ в образовании, нейросеть DeepSeek, проектирование курса, педагогический дизайн, цифровизация образования



Keywords

Chinese language learning, AI in education, DeepSeek neural network, course design, instructional design, educational digitalization

Цифровизация открывает значительные возможности для персонализации обучения, что подтверждается глобальными трендами в развитии образовательных технологий [4]. Исследовательский интерес преподавателей к возможностям нейросетей в создании учебных материалов согласуется с общим трендом, фиксируемым в современной методической литературе [3]. Однако внедрение

технологий искусственного интеллекта (ИИ) в педагогическую практику имеет неоднозначный характер. С одной стороны, автоматизация создания контента предполагает беспрецедентную экономию времени преподавателя и возможность быстрой адаптации материалов, с другой — возникает закономерный вопрос о качестве, культурологической и методической релевантности сгенерированных материалов, а также о системных ограничениях алгоритмов, не способных к эмпатии и критическому осмыслению контекста. Таким образом, становится актуальной проблема определения оптимальных границ и моделей применения ИИ, где технологические возможности усиливают, а не подменяют педагогическое мастерство.

Настоящее исследование нацелено на эмпирическую проверку этой дилеммы на примере создания экспресс-курса по китайскому языку, полностью сгенерированного нейросетью *DeepSeek*. Целью эксперимента была оценка потенциала ИИ в проектировании учебных материалов при минимальном участии преподавателя, который выполнял преимущественно контролирующие и корректирующие функции. Разработка курса велась по модели педагогического дизайна *ADDIE*, доказавшей свою эффективность при создании онлайн-курсов по китайскому языку, что продемонстрировано в ряде специальных исследований [5].

На этапе анализа и проектирования были определены параметры курса: целевая аудитория — магистранты, начальный уровень владения языком — *HSK-1*, продолжительность — 4 занятия по 40 минут. Нейросети был направлен запрос на генерацию планов занятий, домашних заданий и материалов для отработки ключевых навыков. Также был запрошен входной и выходной тест для оценки прогресса.

Формулировка запроса к нейросети стала ключевым методологическим шагом, поскольку именно от нее зависела адекватность результата. Запрос был структурирован по принципу педагогического технического задания и включал: 1) четкое определение формата (экспресс-курс, рассчитанный на 4 занятия по 40 минут); 2) содержательные ограничения (использовать только лексику *HSK-1*); 3) дидактические требования (разработать домашнее задание, отработать иероглифику, чтение, письмо, аудирование); 4) практические пожелания (предоставить ссылки на материалы). Подобный детализированный запрос имитирует работу преподавателя-методиста и позволяет оценить, насколько нейросеть способна понять комплексную педагогическую задачу, а не просто сгенерировать текст по теме.

Табл. 1

Оценка качества экспресс-курса, разработанного ИИ, по педагогическим критериям

Для оценки качества сгенерированного контента было проведено экспертное анкетирование 11 преподавателей с различным профессиональным опытом. Результаты показали значительную неоднородность в оценке различных аспектов курса (см. табл. 1).

Критерий	Средний балл	Медиана	Разброс (минимум/ максимум)
Логическая структура урока	9,1	10	4–10
Интерактивность	8,9	10	5–10
Методы и формы обучения	8,9	10	5–10
Качество материалов	8,6	9	6–10
Эргономичность	8,1	9	5–10
Педагогическая поддержка	8,0	8	3–10

Критерий	Средний балл	Медиана	Разброс (минимум/максимум)
Оценивание	7,8	8	4–10
Критерии оценивания	7,7	8	4–10
Анализ аудитории	7,5	8	4–9
Адаптивность и гибкость	6,5	7	5–9

Данные таблицы 1 наглядно демонстрируют сильные и слабые стороны ИИ-генератора. Наиболее высоко эксперты оценили логическую структуру, интерактивность и методы обучения (медиана — 10 баллов), что свидетельствует о способности ИИ эффективно анализировать и воспроизводить формальные закономерности успешного учебного занятия. В то же время самый низкий балл был выставлен за адаптивность (медиана — 7), что указывает на фундаментальное системное ограничение: алгоритм работает с усредненной моделью студента и не способен гибко подстраиваться под вариативные потребности, предварительный уровень знаний или когнитивные особенности конкретной группы обучающихся.

На этапе подготовки выявилась практическая проблема: нейросеть не смогла предоставить рабочие ссылки на аудиоматериалы и другие цифровые ресурсы, указанные в плане урока. После нескольких неудачных попыток *DeepSeek* предоставил лишь текстовую транскрипцию аудио, в связи с чем преподавателю пришлось самостоятельно подбирать материалы для аудирования, визуальные пособия и тестовые задания. Эта техническая проблема является показателем более глубокого содержательного ограничения: невозможность предоставить актуальные ссылки свидетельствует о том, что нейросеть оперирует устаревшими или обобщенными данными, но не имеет доступа к динамичной проверке внешних ресурсов в реальном времени. В результате преподаватель был вынужден взять на себя функцию верификации и актуализации контента. Это наглядно иллюстрирует тезис о том, что в текущей парадигме ИИ выступает как мощный, но «слепой» генератор, чей продукт требует обязательного экспертного фильтра — человека, который обладает актуальными знаниями, критическим мышлением и пониманием контекста.

Для проведения занятий была использована платформа «Контур.Толк», предлагающая удобный интерфейс, функцию разделения на «комнаты» и интерактивную онлайн-доску. Курс был апробирован в дистанционном формате в мини-группе. В процессе проведения занятий преподаватель вносил коррективы: давал дополнительные пояснения к заданиям и адаптировал лексику.

Выводы, сделанные по результатам эксперимента, свидетельствуют о значительном, но не универсальном потенциале нейросети *DeepSeek*. С одной стороны, ИИ продемонстрировал способность создавать логически выстроенные и методически разнообразные материалы. С другой стороны, выявились системные ограничения: низкая адаптивность, неспособность предоставлять актуальные цифровые ресурсы и, как следствие, необходимость ручной корректировки до 40 % контента педагогом.

Таким образом, на текущем этапе развития ИИ может эффективно использоваться как вспомогательный инструмент на стадии проектирования курса, однако его возможности не позволяют исключить преподавателя из процесса. Ключевыми проблемами остаются обеспечение персонализации и актуальности учебных материалов.

SWOT-анализ цифровизации обучения также позволил выявить сильные и слабые стороны, возможности и угрозы использования инструментов ИИ. К *сильным сторонам* цифровизации относятся высокая структурированность контента, его интерактивность и наглядность, что повышает вовлеченность студентов. Автоматизация проверки заданий высвобождает время педагога, а масштабируемость позволяет транслировать курс широкой аудитории. Элементы геймификации реализуют значительный мотивационный потенциал.

В числе *слабых сторон* — низкая адаптивность многих платформ к индивидуальным особенностям обучающихся. Существенным недостатком является дефицит культурологического контекста, что особенно критично при изучении языков. Обратная связь часто бывает ограниченной и автоматизированной, а технические проблемы (кодировки, шрифты) создают дополнительные барьеры.

Среди *возможностей* для развития — создание адаптивных алгоритмов на основе ИИ, способных персонализировать траектории обучения. Перспективным направлением является интеграция иммерсивных технологий (AR/VR). Наиболее эффективной признана гибридная модель, сочетающая ИИ-генерацию контента с его обязательной экспертной валидацией.

К основным *угрозам* относится риск утраты культурной составляющей и дегуманизации образовательного процесса, когда живое взаимодействие подменяется технологичными, но безличными форматами. Длительная зависимость от цифровых решений может привести к дигрессии педагогического мастерства. Сохраняется угроза цифрового неравенства, обусловленного различиями в доступе к технологиям.

Цифровая среда открывает педагогические возможности для реализации когнитивно-дистрибутивного подхода и целенаправленного развития метакогнитивных навыков учащихся. На ее основе могут создаваться высокоэффективные адаптивные системы для формирования сложных навыков, таких как иероглифическое письмо. Одновременно с этим существуют *технологические угрозы*: быстрое устаревание цифровых решений, зависимость от проприетарных платформ и риски снижения качества контента при его массовой генерации ИИ без должного контроля.

На основе проведенного анализа сформулированы рекомендации по оптимизации процесса цифровизации обучения иероглифике:

1. **Проектирование образовательных ресурсов:** создавать структурированные курсы по принципу микрообучения с визуализацией этимологии иероглифов и многоуровневой системой упражнений.
2. **Технологические решения:** разрабатывать адаптивные алгоритмы персонализации, внедрять гибридную модель генерации контента (ИИ + эксперт) и интерфейсы с рукописным вводом.
3. **Методическое обеспечение:** формализовать критерии качества цифрового контента, разработать методики балансировки когнитивной нагрузки и создать систему педагогического сопровождения.
4. **Оценка эффективности:** внедрить комплексный мониторинг для отслеживания вовлеченности, академического прогресса и когнитивной нагрузки, а также наладить регулярную обратную связь с пользователями.

Предлагаемая нами гибридная модель, сочетающая ИИ-генерацию с экспертной валидацией, полностью соответствует выводам, к которым приходят российские методисты на страницах профильных изданий [1; 2]. В частности,

подчеркивается, что в такой модели технологии служат для усиления дидактического воздействия при условии обогащения контента адаптивными элементами и культурологическим контекстом.

Таким образом, результативность цифровизации обучения иероглифике определяется не технологиями как таковыми, а способностью педагогического сообщества критически адаптировать инновации к методологическим принципам преподавания.



Литература

1. **Дмитренко Т. А.** Повышение качества языковой подготовки через педагогический дизайн в условиях цифровизации образования // Иностр. языки в школе. — 2025. — № 4. — С. 15–20.
2. **Мурунов С. С.** Использование педагогом нейросети DeepSeek при подготовке к уроку по иностранному языку // Иностр. языки в школе. — 2025. — № 2. — С. 91–96.
3. **Сысоев П. В.** Персонализированное обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностр. языки в школе. — 2025. — № 2. — С. 4–12.
4. **Baker R. S.** Artificial Intelligence in Education: Bringing It All Together // OECD Digital Education Outlook. — 2021. — P. 43–52.
5. **Wang H., Wang S.** Applying the ADDIE Model in online course design: a case study of Mandarin learning // Educational Technology Research and Development. — 2021. — № 69 (3). — С. 1457–1478.

Фирсова Светлана Павловна, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Поволжского регионального технологического университета.
firsovaSP@volgatech.net

Хэ Оксана Андреевна, ассистент кафедры иностранных языков Высшей школы международных отношений и мировой политики Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.
khe.oxana@gmail.com



**Сведения
об авторах**

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ



Аннотация

Статья посвящена изучению влияния проектной деятельности в обучении иностранному языку на формирование гражданской идентичности обучающихся. В своем исследовании авторы исходят из современной повестки иноязычного образования и нормативных требований к обучению. На примере Всероссийского проекта LinguaFest-2026 показано, как проектная деятельность позволяет интегрировать образовательные и воспитательные цели, развивает у школьников функциональную грамотность и формирует духовно-нравственные ценности через анализ и демонстрацию многообразия российской культуры.



Abstract

DEVELOPING LEARNERS' CIVIL IDENTITY VIA PROJECT-BASED LEARNING ACTIVITIES

The article is dedicated to the study of developing learners' civil identity through project-based learning activities. The authors dwell on the study of modern language education agenda as well as federal requirements. The case study of all-Russia project LinguaFest-2026 highlights project-based activities and how learners' involvement can lead to functional literacy thus improving their spiritual-moral values and appreciation of Russian cultural diversity.



Ключевые слова

гражданская идентичность, проектная деятельность, функциональная грамотность, духовно-нравственные ценности, иноязычное образование



Keywords

civil identity, project-based learning activities, functional literacy, spiritual-moral values, language education

Современное иноязычное образование в школе уже давно ориентировано на формирование универсальных учебных действий, получение жизненных навыков, способность обучающегося использовать иностранный язык как инструмент познания, общения и решения жизненных задач. В обновленных федеральных стандартах основного и среднего общего образования (далее — ФГОС ООО, ФГОС СОО) функциональная грамотность названа в составе государственных гарантий качества основного общего образования, а личностные результаты связаны с направлениями воспитания, включая гражданское, патриотическое и духовно-нравственное [8; 9]. ФГОС ООО закрепляет системно-деятельностный подход, требуя от образовательных учреждений создания условий развития личности, самореализации обучающихся через организацию урочной и внеурочной деятельности, а также

формирования у них функциональной грамотности [8]. В равной степени в условиях среднего общего образования существует ориентация на личностные и предметные результаты, обеспечивающие развитие обучающегося как ответственного гражданина и субъекта самоопределения [9].

Согласно Указу Президента РФ № 962 «О проведении в Российской Федерации Года единства народов России», 2026 год объявлен Годом единства народов России, что ставит перед системой образования задачи формирования общероссийской гражданской идентичности, воспитания уважения к культурам и традициям народов, населяющих страну, укрепления межнационального согласия [5].

В своей работе мы остановимся на описании наиболее эффективной, с нашей точки зрения, образовательной технологии проектной деятельности.

Проектная деятельность на сегодняшний день является обязательным компонентом образовательной программы согласно ФГОС и признаётся одной из наиболее эффективных технологий формирования метапредметных и личностных результатов.

В рамках Года единства народов акцентируется внимание на укреплении единства многонационального народа России [5]. Внимание уделяется возможности показать богатство и широту их традиций на иностранном языке через проектную деятельность. Коммуникативная цель достигается в первую очередь через осмысление своей национальной культуры. Проектная деятельность подразумевает также развитие функциональной грамотности обучающихся и формирование духовно-нравственных ценностей, а именно патриотизма, гражданственности, исторической памяти и преемственности поколений, единства народов России. На примере Всероссийского образовательного проекта *LinguaFest-2026* [10], который проходит уже в четвертый раз и в этом году посвящен Году единства народов России, мы покажем, как формируются универсальные учебные действия и происходит приобщение к культурному многообразию народов и традиций России. В рамках проекта команды размещали свои работы в социальной сети в «ВКонтакте» на странице специально созданного сообщества, что напрямую способствовало формированию и развитию универсальных познавательных, коммуникативных и регулятивных действий, подразумевая и работу с интернет-ресурсами.

Остановимся на том, что иностранный язык выступает в роли уникального инструмента для диалога культур: учащиеся учатся рассказывать о традициях народов России, представлять их богатство, многообразие и идентичность как единое целое в русской культуре на изучаемом иностранном языке. В Указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», определяющем цели развития Российской Федерации, делается акцент на традиционные российские духовно-нравственные ценности и патриотизм. Одной из национальных целей, перечисленных в Указе, является реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности [7]. Другой указ — «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» — определяет перечень базовых ценностей, подлежащих защите и популяризации [6].

Как учебный предмет иностранный язык обладает уникальными возможностями для реализации этих задач, так как он находится на стыке культур и формирует готовность к межнациональному и межкультурному диалогу. Во внеклассной работе важными являются принцип добровольного участия обучающихся и условия для социализации личности, которые реализуются в свободном выборе интересной формы занятий [1]. Проектная деятельность как форма внеклассной работы способствует формированию и развитию ряда видов функциональной грамотности: критического и креативного мышления, читательской грамотности, глобальных компетенций, коммуникативных навыков и умения применять языковые знания на практике. Руководитель одной из команд-победителей, учитель О. А. Платова, оценила опыт участия в проекте как мост между культурами. Важно помнить о том, что проектная деятельность эффективна только тогда, когда она имеет ценностную составляющую и содержит реальную или жизненно важную проблему. Для иностранного языка это принципиально важно: язык перестает быть только объектом изучения и становится средством деятельности.

В процессе выполнения заданий проекта происходит воспитание личности как гражданина своей страны [2]. Участникам каждой команды нужно было не только создать собственное сообщество, но и подобрать название для своей команды.

Проект *LinguaFest-2026* состоял из четырех этапов, каждый из которых был направлен на решение конкретной проблемы, имеющей непосредственную связь с реальной действительностью. Этапы проекта включали в себя компоненты развития функциональной грамотности и воспитания. Всего в конкурсе приняло участие более 280 человек. Стоит сказать о том, что, по мнению руководителей учащихся 10-го класса Шахунской гимназии имени А. С. Пушкина — учителей английского языка Е. В. Зыковой и Н. В. Морозовой, для тех, кто впервые принимал участие в проекте, опыт и задания стали настоящим вызовом.

Итак, цель первого этапа — **«Картинка с характером! Привет, познакомимся?» / *A Picture with Character! Hi, Let's Get Acquainted?*** — состояла в формировании командного духа, самопрезентации и развитии коммуникативной компетенции. Одной из задач было создание визуального образа команды с использованием иностранного языка: участники должны были сделать креативное фото, которое отражало бы атмосферу взаимодействия в команде, ее дух. Каждый член команды представлялся и рассказывал о себе, своих увлечениях и ценностях в двух-трех предложениях на английском языке в посте. Кроме представления, участники рассуждали об уникальности своей команды и личных целях участия в конкурсном проекте, приобретали навыки публичной речи, работы с графическим редактором, навыки межличностного взаимодействия. Руководитель одной из команд О. А. Платова рассказала, что для выполнения первого задания проекта была единогласно выбрана стилизованная фото-постановка по мотивам произведения Л. Кэрролла «Алиса в Стране чудес». Вот в какой форме было реализовано задание для публикации в социальной сети «ВКонтакте»:

Hey, LinguaFest!

We are finally here!

The maddest team of all the year.

We're from Nizhny Novgorod, School 43.

It's like living in Wonderland,

Where our dreams break free.

Цель второго этапа — «**Фьюжн-кулинария**» / *Fusion Cuisine* — заключалась в воспитании уважения к национальным традициям через кулинарное наследие. Задача этапа — создание кулинарного шедевра за счет синтеза двух блюд разных народов России. Участники готовили свое блюдо с учетом кулинарных традиций двух разных народов. При этом требовалось описать процесс приготовления и список ингредиентов на иностранном языке.

Каждый участник команды предлагал по несколько вариантов приготовления «блюда единства народов», однако проблема заключалась не только в выборе подходящего рецепта, но и в наличии всех ингредиентов. Так, команда из Сарова Нижегородской области (руководители Ю. А. Гречушкина, Е. В. Кочубаева, Ю. Н. Ромашкина, А. С. Кокуркина) выбрала культурно-географические антиподы: Карелию и Кавказ. Результатом слияния северного минимализма и южных гастрономических традиций стало создание авторского блюда — кареказов. Также школьники выбирали и исконно русские, мордовские, татарские блюда; например, так был придуман топончак — смесь мордовских сырников топон оришмат с татарским чак-чаком.

Знакомясь с традиционными блюдами народов России, можно осознать, насколько обширно многонациональное наследие жителей нашей страны. Подбирая два наиболее подходящих друг другу блюда, необходимо было создать не просто вкусный дуэт, но и оригинальный способ их «единения». Важно было не только найти рецепт и приготовить блюдо, но объяснить причину их «единения» через единство и схожие черты народов. Участники также применяли свои знания в области химии и кулинарии (процесс приготовления пищи), географии (районы и регионы происхождения блюд), математики (пропорции) и иностранных языков (описание технологических процессов). Функциональная грамотность на данном этапе представлена не только читательской грамотностью, но также критическим и креативным мышлением, математической грамотностью.

Целью третьего этапа — «**Музыкальное единство народов**» / *Musical Unity of Peoples* — являлось формирование эстетического вкуса и этнической толерантности, ведь музыка является языком, понятным без перевода. Музыка создает эмоциональную связь с языком, что делает обучение более увлекательным и эффективным [3]. Было необходимо создать плейлист из пяти известных народных композиций различных регионов России и провести исторический анализ музыкального фольклора на примере одной из пяти выбранных песен.

Изучение фольклора позволяет обучающимся проникнуться духом истории. Так, команда *United Universe* остановила свой выбор на песне донских казаков «Черный ворон» о мужестве и храбрости воина, который не сдается и борется со смертью до конца. Команда прослушала несколько версий этой песни. Другая команда выбрала чеченскую колыбельную (в исполнении Х. Хамзатовой), транслирующую нормативно-ценностные установки «кодекса чести» будущего горца: «С самого детства учись нравственным обычаям следовать. Нравственность свою не растеряешь [если], у тебя уважение будет, знай!» Название плейлиста *Music for Growing Souls* ярко отражает роль колыбельных в жизни ребенка и их значение как средства передачи культурных ценностей. Одна из команд выбрала известную всем песню «Течет река Волга», которая как нельзя лучше отражает дух единения народов. По мнению самих участников, именно эта песня оставила ощущение душевности.

Очевидно, что песни становятся мостиком между культурой страны изучаемого языка и повседневной жизнью учащихся, позволяя им глубже погрузиться в изучение языка через тексты, мелодию и ритм [4].

Цель четвертого этапа — «**Встреча в русских традициях**» / *Meeting in Russian Traditions* — систематизация знаний о национальных праздниках и развитие проектных умений. Задача этапа — создание интерактивного плаката на иностранном языке. Обучающиеся изучали национальные праздники народов России, выбирали один, описывали историю его возникновения, символы, ритуалы и обряды. На основе этих данных создавался интерактивный плакат (например, с использованием рисунков, фото, QR-кодов, видеовставок).

Команды выбирали различные праздники: и хорошо известные им самим, и малознакомые. Например, одной из команд был представлен национальный мордовский праздник Акша Келу, так как родственники ее участников живут в Мордовии, а другая команда рассказала о ежегодном гастрономическом фестивале региональной кухни «Арзамасский гусь».

Достаточно новым и интересным оказалось задание по созданию интерактивного плаката: обучающиеся работали с текстами, выделяя необходимую информацию, и переносили ее на интерактивную платформу «Удоба».

Проект *LinguaFest-2026* длился четыре месяца и стал эффективным способом развития гражданской идентичности и функциональной грамотности. Работая в командах, обучающиеся смогли изучить чужой опыт и поделиться своим в социальной сети. Вот как сами участники говорят о полученном опыте: «До этого проекта мы почти ничего не знали о Тыве, Якутии, Марий Эл, Осетии. Знали, что они есть на карте, — и все. А когда сами нашли песню, перевели ее, испекли осетинско-марийский блин и нарисовали в *Figma* якутский праздник, мы стали ближе к этим людям. Мы поняли, что они не „где-то далеко“: они — часть нашей общей страны. У них своя река, своя музыка, свой вкус, но мы можем услышать, попробовать, увидеть».

Таким образом, хочется еще раз отметить, что в Год единства народов России проектная деятельность в рамках Всероссийского проекта *LinguaFest-2026* является эффективной формой обучения иностранному языку и приобщения обучающихся к родной культуре.



Литература

1. Кузнецова Е. В., Свешникова М. И. Организация внеклассной работы в средней школе для формирования познавательного интереса к изучению иностранного языка // Педагогические исследования. — 2023. — № 2. — С. 225–240.
2. Миронова О. А., Павлова Л. С. Музыкальное искусство как педагогический инструмент на уроке иностранного языка в средней школе // Иностр. языки в школе. — 2025. — № 4. — С. 49–56.
3. Миронова О. А. Формирование гражданско-патриотической позиции обучающихся через проектную деятельность // Иностр. языки в школе. — 2025. — № 4. — С. 65–68.
4. Песни на уроках английского языка как инструмент формирования ключевых компетенций учащихся // Просвещение. Иностранные языки. — URL: <https://iyazyki.prosv.ru/2025/10/songs-as-a-tool-for-developing-key-student-competencies/> (дата обращения: 23.05.2026).
5. Указ Президента Российской Федерации от 25.12.2025 г. № 962 «О проведении в Российской Федерации Года единства народов России». — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_522737/ (дата обращения: 23.05.2026).

6. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (в редакции от 04.03.2026 № 136). — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S> (дата обращения: 31.05.2026)
7. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_475991/ (дата обращения: 23.05.2026).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287). — URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 30.05.2026).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 с изменениями и дополнениями от: 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 29 июня 2017 г., 24 сентября, 11 декабря 2020 г., 12 августа 2022 г., 27 декабря 2023 г., 12 февраля 2025 г.). — URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/> (дата обращения: 25.05.2026).
10. LinguaFest-2026. — URL: <https://disk.yandex.ru/i/QhUNTe9Z1iiTPw> (дата обращения: 18.06.2026).

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

Стесикова Светлана Геннадьевна, учитель английского языка МБОУ «СШ № 58», г.о.г. Арзамас, Нижегородская область.
stsvetulya@mail.ru



**Сведения
об авторах**

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ СТРАНОВЕДЧЕСКОМУ МАТЕРИАЛУ: СИНЕРГИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ И ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ



Аннотация

Статья посвящена исследованию потенциала смешанного обучения (*blended learning*) в преподавании страноведения студентам, изучающим английский язык. Автор проводит анализ теоретических основ смешанного обучения в лингводидактике, рассматривает специфику применения электронных курсов и цифровых инструментов для изучения страноведческого материала, а также обосновывает роль традиционных методов и возможности их адаптации в условиях цифровой среды. Основное внимание уделяется выявлению синергетического эффекта от интеграции онлайн- и офлайн-форматов при обучении страноведческому материалу. Предлагаются практические шаги по дизайну и реализации смешанных курсов страноведения.



Abstract

BLENDED LEARNING OF REGIONAL STUDIES FOR UNDERGRADUATES: THE SYNERGY OF ELECTRONIC COURSES AND TRADITIONAL METHODS

The article is devoted to the exploration of the capabilities of blended learning in teaching regional studies to undergraduates studying English. The author conducts an analysis of the theoretical foundations of blended learning within the field of linguodidactics, examines the specifics of application of electronic courses and digital tools to explore regional studies, as well as the role of conventional methods and their adaptation to the digital age. The primary objective is to identify the synergistic effect of integrating online and offline formats. Practical methodological guidelines on the design and implementation of mixed regional studies courses are offered.



Ключевые слова

цифровая лингводидактика, смешанное обучение, электронные курсы, традиционные методы, страноведение, межкультурная компетенция, английский язык



Keywords

digital linguodidactics, blended learning, electronic courses, traditional methods, regional studies, intercultural competence, the English language

Современные реалии, неразрывно связанные с процессами цифрового всплеска, цифрового «разрыва», технологических метаморфоз и глобальной культуры, диктуют необходимость преобразования образовательной среды и совершенствования методик обучения, тем самым предоставляя

пространство для реформ в лингводидактической науке, совершившей последовательный переход к «постнеклассическому» этапу своего развития. Этот этап предопределил основной вектор трансформаций — антропоцентризм, реализующийся в контексте персонализированного и культуросообразного подходов в совокупности с цифровизацией учебного процесса [3; 6; 7]. Подобные изменения затрагивают многоуровневое языковое образование: уровень как основного (формального), так и дополнительного (неформального) образования, в проекции которых важно предоставлять обучающемуся возможность для самореализации в свободном выборе направлений своего лингвокультурного и лингвострановедческого развития в бесконечной информационной перспективе цифровой образовательной среды [5].

Обогатить лингвокультурный и лингвострановедческий кругозор обучающихся способны элективные курсы, специализированные уроки/занятия, объектами овладения в рамках которых являются специфичные для региона языковые единицы, культурные реалии и исторические явления, национальные традиции, а также разнообразные тексты, содержащие сведения о жизни и населении определенной местности [9]. Ключевой особенностью таких курсов/занятий выступает ориентир обучения, направленный не только на передачу знаний о стране изучаемого языка, но и на формирование межкультурной компетенции как ключевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции (далее — ИКК). Именно такая направленность обучающей деятельности преподавателя позволит обеспечить успешное взаимодействие и понимание между представителями разных культур в процессе диалога [1; 8].

Ключевой требующей решения проблемой в обучении (лингво)страноведению является его традиционная «замкнутость» на ограниченных рабочей программой элементах для изучения. Как правило, курс ограничивается изучением одной-двух стран (например, Великобритании и США); это не позволяет удовлетворить индивидуальный познавательный интерес студентов к многообразию мировых культур и сужает их межкультурный и даже поликультурный кругозор. Преподаватель, будучи ограниченным рамками учебного плана, часто не имеет возможности выйти за эти границы. В связи с этим особую актуальность приобретает поиск оптимальных методических решений, предполагающих направленность на культурную и личностную уникальность субъекта образовательного процесса в цифровой среде. Как справедливо отмечает Е. Г. Тарева, «наступила пора выявления и лингводидактической интерпретации сложностей, возникающих сегодня при общении с представителями иной культуры», что требует пересмотра подходов к развитию у обучающихся ИКК и выявлению перспектив их применения в лингвообразовательной практике [6, с. 7].

Традиционные методы, правомерно получившие такое название ввиду доказанной и проверенной временем эффективности, являясь той опорой, на которой основываются инновационные технологии, зачастую ограничены в своих возможностях. Одновременно с этим исключительно цифровое обучение может нивелировать важность живого коммуникативного взаимодействия и глубины анализа учебного материала. Обоснованность этого суждения находит подтверждение в работе А. Л. Бердичевского: «онлайн-обучение едва ли способно заменить традиционные формы образования и рассматривается в настоящее время как форма к их дополнению» [1, с. 58–59]. Следует добавить, что, кроме того, автор затрагивает важный аспект подмены понятия «цифровизация», которое может реализовываться на практике только как «оцифровка» неактуальных традиционных методов.

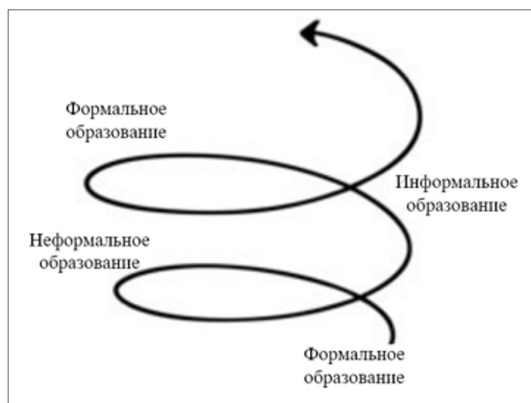


Рис. 1
Синергия форматов образования в смешанном обучении

Описанное положение дел в образовании указывает на необходимость внедрения такого подхода, который сочетал бы в себе преимущества двух форм образования — офлайн и онлайн, — чтобы снять существующие ограничения и обеспечить синергию классического и современного в обучении иностранным языкам. Перспективным для таких целей следует считать *смешанное обучение* (англ. *blended learning*), понимаемое как модель организации образовательного процесса, в которой классическая аудиторная работа дополняется интеграцией работы в цифровой образовательной среде (ЦОС) университета [10]. Данный формат предполагает, что студенты выполняют задания в специально разработанной электронной системе дистанционного обучения, что способствует развитию у них самостоятельности и формирует важнейшую способность непрерывного самообразования, обучения в течение всей жизни — *lifelong learning*. Именно синергия офлайн- и онлайн-форматов позволяет полностью раскрыть потенциал лингвострановедения, создавая гибкую образовательную модель, где обусловленный четкими параметрами программы аудиторный базис обогащается и расширяется за счет удовлетворения персональных интересов обучающихся в электронной среде.

Сущность смешанного обучения основана на совмещении следующих форматов учебного процесса: формального (основного, обязательного, предоставляемого учебными заведениями), неформального (дополнительного, предлагаемого различными курсами, языковыми центрами и проч.) и информального (содержательно и технологически реализуемого по инициативе самого обучающегося) [3; 4]. Критически важное значение имеет факт интеракции всех этих образовательных форматов, их синергия: формальное образование создает мотивацию для самообразования в формате не- и информального образования, результаты которых вновь применяются в образовании формального типа; это образует спиралевидную структуру взаимовлияния и взаимопроникновения (см. рис. 1) достигаемых результатов в разных формах и их интерпретации [3].

Традиционные технологии, которые составляют ядро формального обучения, являются фундаментальными. Ценность офлайн-компонента в смешанном обучении страноведению заключается в его уникальных, не поддающихся цифровизации качествах. Очное занятие становится тем «ядерным» элементом, который обеспечивает:

- непосредственный эмоционально заряженный контакт между участниками образовательного процесса, создающий атмосферу совместного погружения в лингвострановедческий контекст;
- мгновенную обратную связь, позволяющую сразу же прояснять сложные феномены, корректировать их понимание и вести живой диалог по поводу их толкования и интерпретации, сверяя собственное мнение с точкой зрения других;
- ключевую роль преподавателя не только как транслятора знания, но и как опытного гида — носителя страноведческой информации, который личным примером вовлекает студентов в процесс межкультурного анализа и рефлексии.

Несмотря на очевидные достоинства, офлайн-погружение в лингвострановедческий контекст не готовит обучающегося напрямую к непрерывному самообразованию в этой области, обучению на протяжении всей жизни и умению гибко

пересматривать свои профессиональные и личные ориентиры [6]. Именно цифровые технологии способны восполнить этот пробел в формате онлайн-обучения. Эти технологии выполняют комплексную функцию интеграции средств не- и неформального обучения и организации персонализированного, лингвострановедчески направленного сотрудничества обучающихся. Ключевая цель такого взаимодействия — сформировать у студентов комплекс следующих умений: самостоятельно находить и развивать стимулы к познанию; эффективно работать в учебной группе; грамотно планировать, контролировать и оценивать результаты своей работы [4].



Рис. 2

Содержание двух-частной структуры смешанного обучения

Онлайн-режим выступает мощным инструментом, который подкрепляет, расширяет и трансформирует классический формат обучения страноведению, решая проблему ограниченности программы. Он, во-первых, индивидуализирует и дифференцирует обучение, позволяя учитывать разный уровень языковой подготовки и особые интересы каждого студента, а значит, весьма эффективен в разноуровневых группах обучающихся. Во-вторых, этот режим предоставляет безграничный доступ к аутентичным ресурсам, выступая основой для формирования базиса страноведческих знаний. Если в рамках программы изучаются, к примеру, Великобритания и США, то онлайн-среда позволяет студенту выйти за эти рамки и самостоятельно исследовать особенности Канады, Австралии, Новой Зеландии или любой другой страны, тем самым раздвигая пространство обучения и открывая для себя новые миры. В-третьих, онлайн-формат развивает автономию студентов, прививая им ответственность за освоение контента и формируя навыки и умения самоорганизации.

Рис. 3

Принципы цифровой дидактики для смешанного обучения [10]

Таким образом возникает эффективная двухчастная модель: инвариант, задаваемый программой формального образования, обогащается вариативным компонентом, реализуемым через не- и неформальное обучение студента (см. рис. 2). Онлайн-режим делает спектр страноведческих знаний несравнимо более богатым.

В условиях двухчастной модели смешанного обучения работа со страноведческим материалом оптимально распределяется следующим образом: когнитивный (знания о собственной и иноязычной культурах) и аффективный (эмоциональное восприятие, эмпатия, дистанцирование от собственных культурных стереотипов) компоненты лингвострановедческой компетенции эффективно формируются посредством упражнений на дистанционном этапе через работу с электронным курсом индивидуально или в форуме; коммуникативно-поведенческий компонент (умения действовать в межкультурной ситуации) отрабатывается на очном, контактном этапе [1]. Именно



Платформы для создания электронных курсов	Специализированные LMS (по аналогии с Moodle), онлайн-доски, конструкторы сайтов
Ресурсы для наполнения электронных курсов	Интерактивные карты, виртуальные экскурсии, мультимедийные ресурсы, инструменты геймификации, инструменты совместной работы, социальные медиа и блоги

Рис. 4

Платформенные и инструментальные решения для структурирования и наполнения цифровой образовательной среды языковых курсов по страноведению

(обсуждения, сравнения, презентации), которое, в свою очередь, стимулирует новые направления для онлайн-поиска и анализа.

Лингводидактические преимущества смешанного обучения могут быть реализованы при условии соблюдения принципов цифровой дидактики, инфографически отраженных на рис. 3 и инспирированных результатами исследования [10].

Формат смешанного обучения способен совмещать преимущества очного обучения и возможности электронной среды в различных пропорциях и моделях. Наиболее популярными моделями смешанного обучения являются *Face-to-face driver*, *Rotation*, *Flex*, *Online lab*, *Self-blend*, *Online driver* [2; 11]. В качестве средства организации взаимодействия двух форматов могут выступить созданные с помощью цифровых инструментов электронные курсы, составляющие «ядро» онлайн-компонента смешанного обучения страноведению, на которое накладываются наполняющие его контент-элементы в виде других цифровых ресурсов.

Наиболее распространены платформенные и инструментальные решения для структурирования цифровой образовательной среды курсов, представленные на рис. 4 [2]. Создание онлайн-курсов и ресурсов по (лингво)страноведению с помощью указанных в таблице инструментов для смешанного обучения представляется актуальной задачей, т.к. реальный педагогический опыт преподавателей во время организации страноведческой практики подтверждает существующий пробел: студенты замечают отсутствие, недостаточное количество или разнообразие лингвострановедческих материалов в УМК [5], что говорит о необходимости разработки дополнительных материалов в электронной среде.

При отборе и создании контента для онлайн-курсов целесообразно руководствоваться критериями актуальности, доступности, содержательной ценности, учета региональной специфики и междисциплинарности [9]. При составлении программы курса следует принимать во внимание предложенные А. Л. Бердичевским требования к упражнениям неформального обучения: а) четкость цели (выявление обучающимися важности и времязатратности выполнения задания); б) доступность «сценария» (ясность требований); в) наличие временных ограничений и критериев оценивания работы (фундамент самоорганизации); г) связь с формальным обучением (осмысление взаимосвязи разных типов обучения) [1]. Соблюдение этих принципов позволит наиболее полно реализовать электронный неформальный компонент смешанного обучения.

Несмотря на мощный потенциал цифровых инструментов, традиционные методы остаются неотъемлемой и незаменимой частью обучения страноведению при смешанной модели, но их роль трансформируется. Цифровые инструменты становятся частью процесса достижения/обеспечения учебных результатов, а очная сессия — ключевым моментом их презентации и рефлексии.

Выбор такой дисциплины, как страноведение, для формирования обучения студентов в смешанном формате не является случайным в силу своих специфических характеристик, которые выделяют его из других учебных материалов, например, сугубо лингвистических или сугубо практических.

Во-первых, страноведческий материал по своей природе интегративен и контекстуален. Он не является просто набором фактов о стране — это «сплав» данных из области истории, географии, искусства, социальных норм, ценностей, невербальных кодов и языковых особенностей, воплощенных в так называемых реалиях изучаемой страны. В отличие от абстрактных определений о лингвистических особенностях языка, страноведение предоставляет «материю» для анализа — живые, часто противоречивые культурные явления (например, особенности межличностного общения в Австралии). В смешанном формате онлайн-компонент позволяет представить этот контекст во всем его богатстве через аутентичные видео, статьи, блоги, виртуальные туры, а офлайн-занятие становится лабораторией для его разбора и осмысления.

Во-вторых, страноведческий материал (фильмы, музыка, литература, новости и проч.) обладает высокой степенью аутентичности и эмоциональной заряженности. К тому же он создается носителями для носителей. Это позволяет студенту столкнуться не с учебным вариантом культуры, а с ее текущим воплощением. Онлайн-среда — идеальный канал для доступа к такому актуальному контенту, который невозможно в полном объеме включить в учебник. Непосредственное обсуждение этого контента в аудитории с преподавателем и другими студентами позволяет прожить культурные различия; он вызывает эмоциональный отклик, позволяя сформировать эмпатию, что является частью аффективного компонента формируемой у обучающихся компетенции.

В-третьих, страноведческий материал подходит для развития критического мышления. Его изучение неизбежно ведет к сопоставлению с собственной культурой. Студент не просто пассивно потребляет информацию, а начинает задаваться вопросами: «А какие у нас традиции? Что свидетельствует о ценностях носителей? Как страноведческий факт соотносится с нашей культурой общения?» Смешанный формат поддерживает этот процесс: в онлайн-режиме студент самостоятельно собирает информацию и проводит первоначальный анализ, а в аудитории происходит коллективная рефлексия, столкновение разных точек зрения и выработка более глубокого понимания как чужой, так и своей культурной идентичности.

В-четвертых, страноведческий материал как никакой другой подходит для персонализации обучения и проявления автономии обучающегося. Интерес к культуре других стран — вещь глубоко личная. Один студент может увлечься английской поэзией, а другой — экономическим устройством Новой Зеландии. Смешанное обучение, где онлайн-компонент предоставляет безграничный выбор, позволяет каждому обучающемуся следовать своему интересу, углубляясь в те аспекты страноведения, которые соотносятся с ним лично. Это превращает обучение из обязательной рутины в личное исследование, что кардинально повышает мотивацию и результативность.

Таким образом, особые лингводидактические свойства страноведческого материала заключаются в его способности быть одновременно объектом изучения, инструментом познания и стимулом для личностного развития. Смешанный формат обучения не просто доставляет этот материал студенту, но создает дидактическую экосистему, где его уникальные свойства раскрываются максимально

полно: онлайн-среда обеспечивает широту, аутентичность и свободу выбора, а офлайн-взаимодействие — глубину, рефлексию и человеческое измерение межкультурного диалога. Это синергия, которая и ведет к подлинному становлению поликультурной личности, способной не просто знать факты о странах, но и эффективно действовать в межкультурном пространстве.

Учитывая функционал смешанного обучения, его ценность в обучении иностранному языку и особенно в преподавании страноведения, можно сделать вывод о способности подобного формата:

1. Стимулировать формирование страноведческой и лингвострановедческой компетенции обучающихся. Цифровые образовательные средства обеспечивают доступ к актуальным ресурсам благодаря платформам с открытым доступом к огромному массиву аутентичных материалов. Они необходимы для выстраивания адекватного представления о странах, язык которых подлежит освоению. Сочетание анализа артефактов той или иной страны в асинхронном режиме, последующее их обсуждение и осмысление в процессе очного (в классе/аудитории) взаимодействия обучающихся создают условия для развития всех компонентов осваиваемой компетенции: от когнитивного до коммуникативно-поведенческого. Именно благодаря этому решается задача подготовки студентов к роли культурных медиаторов, сформулированной В. В. Сафоновой [9].
2. Развить автономию студентов и повысить их мотивацию за счет персонализации и дифференциации обучения. Это обусловлено возможностью дополнения учебной деятельности неформальным и информальным образовательными компонентами, которые реализуются вне обязательного лингвообразовательного процесса для удовлетворения личных потребностей студентов в самообучении. Подобный автономный формат работы прививает обучающимся ответственность за освоение онлайн-контента с точки зрения навыков самоорганизации и самонаправленного обучения. Мотивация достигается за счет личного выбора по интересам студентов [4]. В то же время соблюдение сроков выполнения, фиксация результатов и обмен информацией позволяют инкорпорировать индивидуальную электронную учебную работу в групповую очную. Также следует подчеркнуть особый положительный эффект от элементов мультимедийности цифровой среды для повышения вовлеченности студентов в подлинную межкультурную коммуникацию. Важно сделать поправку на то, чтобы при использовании геймификации во избежание информационной перегрузки был соблюден необходимый баланс. Использование этих средств — не самоцель: они должны применяться как инструмент достижения запланированных образовательных результатов.

На основе достигнутых результатов могут быть представлены шаги по созданию и внедрению смешанного курса страноведения на основе классической модели педагогического дизайна *ADDIE (analysis, design, development, implementation, evaluation)* [2]:

1. Первый шаг — контент-анализ образовательного контекста с целью определения целевой аудитории и задач курса. Необходимо выявить уровень владения языком целевой группы, мотивацию обучающихся, их ИКТ-грамотность. Кроме того, важно оценить образовательную организацию и доступные ресурсы, включая техническую базу и имеющиеся обучающие материалы для формального обучения. Для идентификации цели курса следует использовать методику постановки целей и задач в управлении *SMART*, согласно которой цель должна быть конкретной, измеримой, достижимой, актуальной и ограниченной во времени. Формулировка цели по этой схеме поможет учесть все важные действия при создании дизайна курса.

2. Второй шаг — выбор модели смешанного обучения (*Flipped, Rotation, Flex*, др.) и цифровых инструментов, релевантных проведенному ранее анализу.
3. Третий шаг — проектирование и разработка курса. Необходимо продумать планируемые результаты обучения и на их основе выстроить структуру курса, где каждый модуль включает задания с прозрачными критериями оценивания. Основная задача — создать единую образовательную траекторию, где каждый модуль курса гармонично сочетает в себе как онлайн-, так и офлайн-работу обучающихся. Описание логики и механизмов связи между этими двумя форматами работы будет способствовать пониманию действий для достижения результатов.
4. Четвертый шаг — реализация. Загрузка учебных материалов в систему управления обучением с предоставлением доступа студентам, непосредственное взаимодействие с электронным образовательным курсом в процессе обучения.
5. Пятый шаг — оценка. Сбор обратной связи и дальнейшие улучшения на их основе с проведением экспертизы [2].

Приведенные в статье анализ и систематизация информации о смешанном обучении подтверждают высокую эффективность и методическую обоснованность его применения в преподавании страноведческого материала. «Страноведческая практика имеет большой потенциал с точки зрения развития различных навыков и умений, необходимых для межкультурного общения», а смешанный формат, представленный синергией электронных курсов и традиционных методов обучения, создает уникальную образовательную среду, обладающую значительным потенциалом для решения специфических задач страноведения [5, с. 58]. Онлайн-компонент обеспечивает гибкость, доступ к богатейшим аутентичным ресурсам, возможности для персонализации и развития автономии студентов, формирования базы страноведческих знаний. Очные формы работы, в свою очередь, незаменимы для развития критического мышления, умений межкультурной коммуникации и рефлексии культурных феноменов. Именно во взаимодополнении и тесной взаимосвязи этих компонентов достигается синергетический эффект, ведущий к более осмысленному усвоению страноведческого материала и формированию лингвострановедческой компетенции обучающихся. Успешная интеграция данного подхода требует комплексного подхода, включающего развитие цифровых компетенций преподавателей и студентов. Предложенные шаги предоставляют преподавателю практическую основу для моделирования и реализации эффективных смешанных курсов страноведения.

-
1. Бердичевский А. Л. Развитие межкультурной компетенции в процессе смешанного обучения (Blended Learning) // Иностр. языки в школе. — 2022. — № 6. — С. 58–61.
 2. Вайндорф-Сысоева М. Е., Воробчикова Е. О. Педагогический дизайн как системообразующая категория: подходы и определения // Вестник Мининского университета. — 2023. — Т. 11, № 1 (42). — С. 3–24.
 3. Колесников А. А., Лискина Т. В. Управляемое самообучение иностранным языкам в среде неформального образования: теоретические основы и эмпирическое исследование среди студентов языкового вуза // Язык и культура. — 2019. — № 48. — С. 277–296.
 4. Кучеренко Н. Л., Алексейцева Т. А., Миретина М. С. Коллективная персонализация в процессе неформального обучения иностранному языку // Иностр. языки в школе. — 2023. — № 10. — С. 33–40.
 5. Машошина В. С., Котихина С. А. Организационные основы проведения учебной страноведческой практики в педагогическом вузе: опыт, задачи, перспективы // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 4. — С. 57–62.



Литература

6. **Тарева Е. Г.** Языковое образование: векторы трансформации // Иностр. языки в школе. — 2022. — № 10. — С. 5–10.
7. **Тарева Е. Г.** Языковое образование в эпоху постмодернизма: кризис системности или новая системность? // Язык и культура. — 2021. — № 53. — С. 270–289.
8. **Тарева Е. Г.** Подготовка студентов к социокультурной и социолингвистической вариативности межкультурной коммуникации // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы: Материалы III Международного научного конгресса, Симферополь, 2–20 апреля 2018 года / Под редакцией Е. В. Полховской. — Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2018. — С. 58–63.
9. **Трубицина О. И., Перевёрткина М. С., Иванова Е. А.** Учебные материалы регионоведческой направленности сквозь призму языкового образования // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 4. — С. 2–9.
10. **Широколобова А. Г.** Технология смешанного обучения в высшей школе на основе принципов цифровой дидактики // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. — 2024. — Т. 30, № 1. — С. 77–86.
11. HOPE Education. Models of blended learning. — URL: <https://blog.hope-education.co.uk/explained-six-models-of-blended-learning/> (дата обращения: 08.08.2025).



**Сведения
об авторе**

Фомина Анастасия Дмитриевна, магистрант 2-го курса кафедры романских языков и лингводидактики Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.
fominaad375@mgpu.ru

АССОЦИАЦИЯ НАПАЯЗ ВСТУПАЕТ В НОВОЕ ДЕСЯТИЛЕТИЕ

18–20 мая 2026 года состоялась очередная ежегодная международная научно-практическая конференция Национальной ассоциации преподавателей английского языка (НАПАЯз) «Преподавание иностранных языков в поликультурном и мультилингвальном мире».

Эта конференция стала уже тридцать первой в истории ассоциации. В этот раз свои двери для более чем 400 участников гостеприимно открыл ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королёва». Основными направлениями работы конференции стали:

- современные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков в условиях цифровизации образования;
- нейросети и другие формы применения искусственного интеллекта в сферах языкового образования и профессиональной коммуникации;
- профессиональная подготовка преподавателей иностранных языков: вопросы подготовки, переподготовки и дальнейшего сопровождения молодого педагога;
- проблемы обучения переводу в цифровую эпоху;
- актуальные вопросы языкового тестирования;
- вызовы инклюзивного образования;
- профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам;
- обучение стратегиям межкультурной коммуникации.

Особое внимание было уделено реализации государственных стратегий по привлечению молодежи к научной деятельности. Начинающим талантам была предоставлена возможность представить результаты своих изысканий в рамках таких направлений работы конференции, как «Молодая наука» (для магистрантов и аспирантов) и «Первые шаги в науку» (для школьников старших классов).

Ежегодно под эгидой НАПАЯз проводится международный конкурс видеороликов на английском языке среди школьников и студентов. Примечательно, что конкурс всегда нацелен на осознание молодежью истории отечества, базовых национальных ценностей российского общества, способности изложения этих аксиологических составляющих на иностранном языке. Глубокое познание своей культуры, диалог с представителями других культур и достижение взаимопонимания — это краеугольные камни, на которых построен подход к организации и проведению конкурса. В 2025–2026 учебном году конкурс был посвящен Году единства народов России, что нашло отражение в его теме: *The Contribution of My Region to the Development of My Country* («Вклад моего края в развитие моей страны»). На конференции были подведены итоги конкурса и отмечены лучшие работы.

В этом году встреча НАПАЯз не ограничилась только английским языком. На полях конференции приветствовались другие европейские, а также восточные языки, подчеркивалась значимость продвижения русского языка за рубежом, получили свою трибуну литературоведческие исследования широкой языковой и культурной направленности. Такой подход ознаменовал новую веху в развитии НАПАЯз как полиязычной площадки, дающей возможность голосу каждой культуры быть услышанным и понятым.



Рис. 1

Badge
of Gratitude

Смешанный формат конференции позволил привлечь иностранных участников из разных стран. Коллеги из Китайской Народной Республики, Федеративной Демократической Республики Непал, Монголии, Республики Перу приняли участие в XXXI конференции профессионального сообщества. Мероприятия НАПАЯз всегда ставят целью расширение международных контактов, повышение привлекательности российского образования для иностранных обучающихся, выстраивание прочных связей с научными и образовательными организациями из дружественных стран.

Неизменное внимание ассоциации к продвижению российского языкового образования и результатов достижения российской науки за рубежом приносит свои плоды. Среди членов НАПАЯз есть уникальные профессионалы, которые не только сами являются эталонами научного стиля, но и ежедневно делают колоссальную работу, помогая другим российским ученым правильно оформить результаты своих исследований и громко заявить о себе на отечественных и международных площадках.

В целях поддержки и поощрения таких экспертов в своей области в 2022 году НАПАЯз была учреждена форма благодарности *Badge of Gratitude* как признание значимости вклада выдающихся профессионалов в продвижение науки и образования в нашей стране.

На конференции в Самаре были объявлены лауреаты этой почетной благодарности:

- Левченко Виктория Вячеславовна, доктор педагогических наук, профессор, ведущий кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации Самарского университета, главный редактор международного журнала *Focus on Language, Education and Research*;
- Сучкова Светлана Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, директор Центра академического письма НИУ ВШЭ;
- редакционная коллегия журнала «Иностранные языки в школе», старейшего отечественного научно-методического журнала в области теории и методики обучения иностранным языкам: «за значительный вклад в развитие языкового образования, поддержку педагогического сообщества в Российской Федерации и преданность профессии» (см. третью цветную обложку).

Отдельное благодарственное письмо от НАПАЯз было вручено главному редактору журнала «Иностранные языки в школе» Ирине Петровне Твердохлебовой за ее многолетний труд, плодотворное сотрудничество с ассоциацией и информационную поддержку основных мероприятий профессионального сообщества. Полную информацию о лауреатах вы найдете в группе НАПАЯз в VK https://vk.com/wall-1094200_1493

В заключение хотелось бы выразить благодарность ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королёва», Социально-гуманитарному институту, коллегам из Самарской ассоциации преподавателей английского языка и в особенности коллективу кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Самарского университета за безупречную организацию конференции.

Санникова Светлана Владимировна, председатель Координационного Совета НАПАЯз, канд. пед. наук, доцент.
svetlana_chspu@mail.ru

Умеренков Сергей Юрьевич, член координационного совета НАПАЯз, канд. пед. наук, доцент.
sergeyumerenkov@mail.ru



Сведения
об авторах



Национальная ассоциация
преподавателей английского языка

NATE-Russia

выражает глубокую признательность

редакционной коллегии
журнала «Иностранные
языки в школе»

за значительный вклад в развитие
языкового образования, поддержку
педагогического сообщества в
Российской Федерации и преданность
профессии.

НОМИНАЦИЯ 2025

Академическое

письмо: от текста до публикации

National Association of
Teachers of English

NATE-Russia

expresses a deep appreciation to

the Editorial Board of the
journal 'Иностранные языки
в школе'

for their great contribution to the
development of language teaching,
support of the Russian ELT community
and their dedication to the profession.

2025 NOMINATION

Fostering Academic

Writing and Publishing Nationwide

Почётный президент NATE
С.Г. Тер-Минасова

Председатель координационного
совета NATE
С.В. Санникова



NATE Honourable President
Svetlana G. Ter-Minasova

NATE Coordination Council
Chairperson
Svetlana V. Sannikova

May, 14th 2026

Пособия для изучения китайского языка — в RELOD

Издательства:

- Beijing Language and Culture University Press
- Foreign Language Teaching and Research Press
- Peking University Press
- Higher Education Press
- People's Education Press
- Sinolingua
- GuangDong Travel and Tourism Press

Приобретайте
книги на сайте
и в магазине
в Москве
(Последний
пер., 26)

shop.relod.ru

