ISSN 0130-6073

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

4 623720 468026

07 • 2026

ОСНОВНАЯ ТЕМА НОМЕРА:

МНОГОГРАННОСТЬ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

ЧИТАЙТЕ. ЦИТИРУЙТЕ. ПУБЛИКУЙТЕ

Журнал «Иностранные языки в школе» издается с **1934 года** и входит в число старейших регулярных изданий по языковому образованию в России. Для многих советских и российских учителей он был и остается постоянным информационным ресурсом, позволяющим знакомиться с наиболее актуальными методическими теориями, находками и разработками, а его статьи продолжают использоваться в педагогических университетах для профессиональной подготовки будущих учителей.

С **2019 года** издателем журнала является образовательная компания RELOD, обеспечивая его непрерывный выпуск и распространение.

В сентябре **2026 года** редакция «ИЯШ» **открыла бесплатный доступ** ко всем номерам, вышедшим в RELOD: электронные версии статей теперь доступны на сайте без оплаты и регистрации.

Этот и последующие номера — теперь бесплатно на сайте iyash.ru

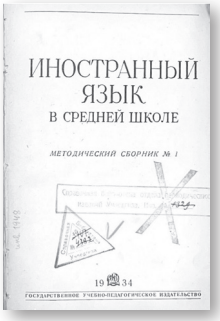
ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ ЖУРНАЛА «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ»!

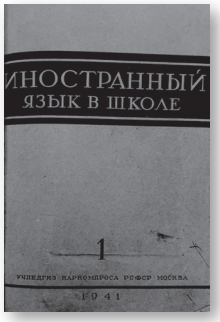
Если вы держите в руках печатную версию, то знайте, что вы держите в руках историю — так как это первый выпуск журнала в новом формате, в котором доступно большее количество страниц, статей, идей и ведущего методического опыта нашей страны.

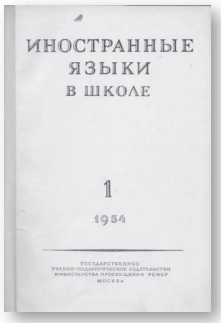
Если вы читаете этот выпуск онлайн, то вы тоже наблюдаете историю, так как это первый номер журнала «Иностранные языки в школе», находящийся в открытом и бесплатном доступе на сайте *iyash.ru*.

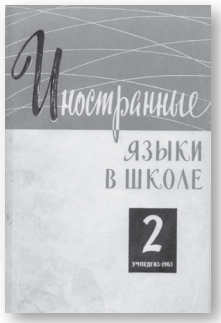
Вне зависимости от того, какой формат знакомства с новым выпуском «ИЯШ» вы избрали, помните, что перед вами старейшее и одно из наиболее авторитетных научных изданий по методике обучения иностранным языкам в России.

Особую историческую значимость этому номеру придает рубрика «Наследие», в которой мы отмечаем юбилей классика российского языкового образования — профессора Натальи Дмитриевны Гальсковой. От лица редакции и редколлегии журнала и всех его читателей, а также вместе с ее учениками и коллегами мы желаем Наталье Дмитриевне крепкого здоровья, неиссякаемого вдохновения и новых публикаций!









СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИИ

Коренев А. А., Перевёрткина М. С., Евстигнеев М. Н.
Сохранение методического наследия как важнейший приоритет: об актуальных вызовах и трансформации журнала «Иностранные языки в школе» 4

НАСЛЕДИЕ

К юбилею профессора Н. Д. Гальсковой

Наталья Дмитриевна Гальскова: роман с лингводидактикой длиною в жизнь 8

Никитенко З. Н.
Профессор Наталья Дмитриевна Гальскова: талантливый ученый, педагог, друг 12

Сороковых Г. В.
Специалисту и мастеру. К юбилею профессора Н. Д. Гальсковой 17

«Традиция — это передача огня». Ученики о Н. Д. Гальсковой 19

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Козлова Л. В., Шамов А. Н.
Социокультурный опыт обучающихся и принципы его формирования на занятиях по английскому языку в старших классах 24

Буйненок Ю. А., Скрыль И. В.
Фонетические сложности в обучении французскому языку как второму иностранному на базе английского 34

Старинина О. В.
Содержание обучения младших школьников говорению на английском языке на основе этнокультурного подхода (на примере Северо-Кавказского федерального округа) 43

Тюленева Т. В.
Обучение чтению на уровне смыслового понимания: широкий спектр видов заданий 49

Беннетт Т. И.
О необходимости и методах формирования метаумений при подготовке к ЕГЭ по английскому языку 58

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ в ШКОЛЕ

№7–2026
Научно-методический журнал
Выходит 10 раз в год
Основан в 1934 году

Учредитель:
АО «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:
А. А. Коренев
Заместители главного редактора:
М. С. Перевёрткина,
М. Н. Евстигнеев
Редакционная коллегия:
А. В. Бакулев, Д. К. Бартош, Н. В. Барышников, И. А. Басова, С. В. Боголепова, Е. В. Воевода, М. Н. Евстигнеев, Т. А. Ершова, Н. В. Изотова, С. М. Кащук, Е. В. Кириллина, А. А. Колесников, А. А. Коренев, Л. П. Костикова, Г. А. Краснощёкова, В. П. Кузовлев, О. А. Малых, А. В. Мишин, Л. Т. Нечаева, З. Н. Никитенко, И. Ю. Павловская, М. С. Перевёрткина, Л. Ш. Рахимбекова, Н. А. Рунгш, И. И. Саламатина, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, Е. Г. Тарева, И. П. Твердохлебова, С. В. Титова, С. Н. Уласевич, В. А. Фадеева

Сомова С. В.
Компаративный анализ семейных ценностей
в культурах мира на примере пословиц 66

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Томская Н. Н., Кирдяева О. И.
От текста к спектаклю: опыт изучения драматургии
в студенческом книжном клубе 74

Курепин С. В.
Проект развития читательской грамотности
на уроках английского языка в 10-м классе средней школы
или на 1-м курсе СПО: «Mysterious photo» 82

Ковальчук С. В.
Интеллектуальные веселые старты на английском языке
«Умные! Быстрые! Находчивые!» как способ формирования
лексических навыков по теме «Спорт» 91

ИССЛЕДОВАНИЯ

Bulankina N. E., Kazachikhina I. A., Olabiyi T. O.
Pragmatic Competence Development of Linguistics Students
in Digital Environments 98

Андреева Д. С.
Формирование лингвострановедческой компетенции
участников программы «Московское долголетие» 108

Павлова О. Ю.
Обучение средствам логической связи при подготовке
к экзаменам: когнитивно-дискурсивный аспект 115

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

Перевёрткина М. С., Коренев А. А., Боголепова С. В.
«Лемпертовские чтения — XXVIII»: ориентир
на возрождение передового опыта обучения
иностранному языку, его обобщение и распространение 125

Ведущий редактор:
Е. О. Зосимова
Редактор-корректор:
Н. Н. Комиссарова
Секретарь редакции:
В. Н. Шишкова
Дизайн и верстка:
Pozolotin's ArtDesign

Подписано в печать 07.09.26
Формат 170 × 240 1/16
Бумага офс. № 1. Цифровая печать
Усл.-печ. л. 10,4
Тираж 250 экз. Заказ 5060

Редакция:
107045, Москва, пер. Большой
Головин, д. 13, стр. 1
8 (495) 956-37-19, доб. 116
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

СОХРАНЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ПРИОРИТЕТ: ОБ АКТУАЛЬНЫХ ВЫЗОВАХ И ТРАНСФОРМАЦИИ ЖУРНАЛА «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ»

Аннотация

В редакторской статье описаны основные вызовы, с которыми столкнулся журнал «Иностранные языки в школе», а также обозначены пути трансформации журнала, разработанные новым коллективом редакции совместно с издателем издания — образовательной компанией RELOD. Представлены новые члены редакционной коллегии журнала и кратко описаны основные изменения в порядке рассмотрения статей.

Abstract

PRESERVING THE NATIONAL METHODOLOGICAL HERITAGE AS THE KEY PRIORITY: ON CURRENT CHALLENGES AND TRANSFORMATION OF THE JOURNAL 'FOREIGN LANGUAGES AT SCHOOL'

This editorial focuses on the main challenges that were encountered by the journal 'Foreign Languages at School', as well as the ways of journal transformation, which were suggested by the new editorial team of the journal together with the publisher of the journal — RELOD. The article also introduces the new members of the editorial board and briefly outlines the main changes in the manuscript review process.

Ключевые слова

открытость, наукометрия, рецензирование, обратная связь, редакционная политика

Keywords

transparency, research metrics, review process, feedback, editorial policy

Как известно, журнал «Иностранные языки в школе» является старейшим и одним из наиболее авторитетных научных журналов, посвященных обсуждению вопросов методики обучения иностранным языкам. Ведя собственную летопись с 1934 года, он пережил немало тяжелых периодов и трансформаций в своей истории: выходил во время Великой Отечественной войны, преодолел перестройку и последовавшие за ней десятилетия, оказался под угрозой закрытия в конце 2010-х годов, когда и был приобретен образовательной компанией RELOD. Для многих советских и российских учителей журнал был их постоянным информационным ресурсом и партнером, позволяющим знакомиться с наиболее актуальными методическими теориями, находками и разработками. Статьи из журнала используются в педагогических университетах

для профессиональной подготовки и развития будущих поколений учителей и преподавателей иностранных языков. Вокруг журнала и членов его редколлегии консолидируется профессиональное сообщество ученых-лингводидактов (во многом благодаря усилиям главных редакторов журнала: **Н. П. Каменецкой** и **И. П. Твердохлебовой**). Журнал «Иностранные языки в школе» по праву можно отнести к научно-методическому достоянию России.

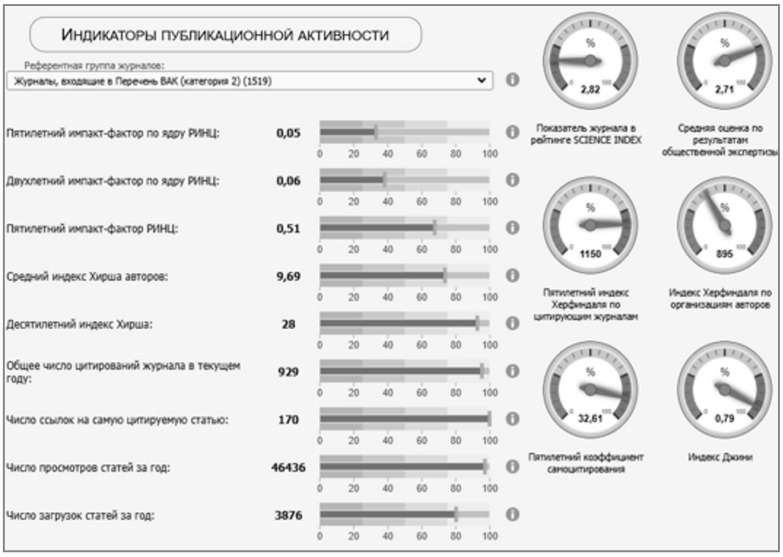
В последние годы наше издание столкнулось с новыми вызовами, диктуемыми современными условиями рыночной экономики, стремлением к измерению объективных показателей наукометрической эффективности, открытостью и доступностью многих научных журналов и публикаций в них для читателей и исследователей. Кроме того, существенный рост числа научных изданий и статей приводит к необходимости большей четкости в контроле качества публикаций.

Изучение наукометрических показателей журнала демонстрирует тревожные тенденции. Импакт-фактор по ядру РИНЦ представляется необоснованно низким. Показатели журнала в наукометрических рейтингах не соответствуют его высокой оценке экспертами и профессиональным сообществом. Высокий уровень значений индексов Херфиндаля и Джини свидетельствуют о неравномерности интереса читателей к публикуемым статьям и высокой неоднородности показателей цитирования. Схожее противоречие можно увидеть в огромном дисбалансе значений просмотров и скачиваний статей.

Кроме того, не имея государственного финансирования, журнал столкнулся с рядом экономических вызовов. Необходимость поддержания качества публикаций и выпуска печатной версии приводила к высокой стоимости статьи, что для многих учителей и преподавателей ограничивало возможность ознакомления с публикуемыми материалами. При этом значительная часть тиража журнала так и оставалась на складах и в магазине, так как его востребованность среди учителей за последние годы значительно упала. Разделяя с читателем данной статьи возможное возмущение по поводу того, что ученым приходится в том числе ориентироваться на бизнес-логику и конъюнктуру рынка, отметим, что экономическое здоровье того или иного проекта также может служить индикатором его востребованности в современном обществе.

Рис. 1

Индикаторы публикационной активности журнала «Иностранные языки в школе» за 2025–2026 гг.



Наконец, часть проблем, возникших в журнале, имела организационный характер. Авторы, подавшие материалы, могли ждать публикации своих статей долгими месяцами. Тематическая организация выпусков концентрировала значительные полномочия по решению о том, какой материал попадет в выпуск, в руках главного редактора журнала. Практиковалось рецензирование материалов только одним членом редколлегии. Критерии и процедуры оценивания материалов для различных рубрик не были доступны авторам и широкому научному

сообществу. Современное поколение исследователей, воспринимающих написание научных статей как значимую часть своих профессиональных обязанностей, едва ли может быть удовлетворено закрытостью и непредсказуемостью процесса рассмотрения и сроков публикации статей.

Решение описанных выше проблем потребовало ряда существенных изменений в управлении изданием. Во-первых, оно более не концентрируется в руках одного главного редактора, а распределено между главным редактором и двумя его заместителями, а процедуры и сроки рассмотрения материалов описаны и доступны на сайте. Во-вторых, работу редакции будут оценивать члены расширенной редколлегии журнала, состав которой увеличился практически вдвое. Все присоединившиеся к редколлегии профессора — это лидеры научных школ, которые широко известны в нашем научном сообществе. Доктор пед. наук, проф. **Е. В. Воевода** (МГИМО) и доктор пед. наук, проф. **Л. П. Костикова** (РГУ) — одни из главных в нашей стране экспертов по профессионально-ориентированному обучению иностранному языку; доктор пед. наук, проф. **С. В. Титова** (МГУ) относится к ведущим исследователям цифровизации образования и использования информационных технологий в обучении иностранным языкам, как и канд. пед. наук, доц. **С. В. Боголепова** (ВШЭ), канд. пед. наук, доц. **В. А. Фадеева** (МГУ), канд. пед. наук, доц. **М. Н. Евстигнеев** (ТГУ). Вопросами обучения иностранному языку в вузе посвятила свои многочисленные работы доктор пед. наук, проф. **Г. А. Краснощёкова** (ЮФУ), также этими вопросами в настоящий момент занимаются канд. пед. наук, доц. **Е. В. Кириллина** (СВФУ), канд. пед. наук **Т. А. Ершова** (Университет Бергена) и канд. пед. наук, доц. **А. В. Бакулев** (ВШЭ). Особенно важной задачей в настоящий момент является развитие методики обучения китайскому языку, которую исследует канд. пед. наук, доц. **О. А. Малых** (МГПУ). Огромный вклад в развитие будущих учителей иностранного языка на ежедневной основе вносит доктор пед. наук, проф. **И. И. Саламатина** (ГСГУ), этому же вопросу посвящают свои труды канд. пед. наук, доц. **М. С. Перевёрткина** (РГПУ), канд. пед. наук, доц. **И. А. Басова** (МГУ), канд. пед. наук, доц. **Н. В. Изотова** (БГУ). О качестве и результатах этого процесса хорошо может судить Народный учитель России **А. В. Мишин**, который будет голосом учителей в составе редколлегии. Уверены, что заседания редакционной коллегии «ИЯШ» — это площадка для обсуждения значимых вопросов и выработки общих позиций, и надеемся, что в будущем в нее войдут и другие ведущие ученые нашей страны.

Главной новацией с точки зрения повышения наукометрических показателей журнала является поэтапное открытие для читателя публикаций за период с 2019 по 2026 годы на сайте, включая все новые выпуски журнала, на безвозмездной основе. Это должно повысить индексы цитирования журнала и позволить широкому сообществу языковых педагогов России судить о качестве публикуемых материалов.

Порядок рассмотрения материалов доступен на *iyash.ru*, как и критерии оценивания статей рецензентами в соответствии с рубриками. Всего в журнале будет функционировать пять основных рубрик: 1) ***«Теория»***: программные теоретические статьи, в которых изложены основные положения разрабатываемых научных концепций, предложены научно обоснованные классификации, новые термины и/или определения терминов в рамках тематики журнала; 2) ***«Практика»***: практико-ориентированные статьи учителей и преподавателей, которые посвящены описанию опыта разработки и внедрения приемов и средств обучения и воспитания в рамках предметной области «Иностранный язык»; 3) ***«Исследования»***: научные статьи, в которых изложены промежуточные и итоговые результаты диссертационных исследований и которые содержат обзор научной литературы

по проблеме исследования, описание методологии проведенного исследования, перечень полученных результатов и их обсуждение; 4) ***«Наследие»***: материалы, посвященные отечественным ученым и педагогам, их научному и методическому наследию — от обзора их фундаментальных работ до комментариев и пояснений к опубликованным ими ранее статьям; 5) ***«Обзоры и рецензии»***: обзоры конференций и других значимых научно-практических мероприятий, отзывы и рецензии на публикации. Все материалы в рубриках «Теория», «Практика» и «Исследования» проходят процесс двойного слепого рецензирования.

Чтобы помочь начинающим авторам подготовить материалы для публикации достойного качества, редакцией подготовлен курс повышения квалификации «Авторская академия „ИЯШ“», в котором **А. А. Коренев**, **М. С. Перевёрткина** и **М. Н. Евстигнеев** подробно разобрали основные качественные характеристики научных статей в разных рубриках, показали пример успешной реализации данных характеристик в опубликованных в журнале статьях и дали практические рекомендации для авторов. Этот образовательный продукт, который скоро будет доступен на сайте, в первую очередь адресован учителям и педагогам-практикам, желающим поделиться своим опытом на страницах журнала.

Подводя итог, хочется отметить, что обновленным редакции и редколлегии предстоит большой объем работы, направленной на обеспечение устойчивого развития журнала в соответствии с требованиями времени. Объединяя ведущих профессоров-классиков методической науки и новое поколение доцентов, желающих внести свой вклад в ее развитие, журнал «Иностранные языки в школе» остается сердцем профессионального сообщества российских лингводидактов.

Сведения об авторах

Коренев Алексей Александрович, главный редактор научно-методического журнала «Иностранные языки в школе», доктор пед. наук, доцент, доцент кафедры теории обучения иностранным языкам МГУ имени М. В. Ломоносова.
studywithkorenev@gmail.com

Перевёрткина Марина Сергеевна, заместитель главного редактора научно-методического журнала «Иностранные языки в школе», канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры методики обучения иностранным языкам Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.
mperevertkina@herzen.spb.ru

Евстигнеев Максим Николаевич, заместитель главного редактора научно-методического журнала «Иностранные языки в школе», канд. пед. наук, доцент, заместитель руководителя Тамбовского научного центра Российской академии образования, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики ТГУ имени Г. Р. Державина.
maximevstigneev88@mail.ru

НАТАЛЬЯ ДМИТРИЕВНА ГАЛЬСКОВА: РОМАН С ЛИНГВОДИДАКТИКОЙ ДЛИНОЮ В ЖИЗНЬ

10 августа отмечался юбилей доктора педагогических наук, профессора Натальи Дмитриевны Гальсковой. Многоуважаемая Наталья Дмитриевна, примите сердечные поздравления от редакции и редколлегии журнала «Иностранные языки в школе»!

Сегодня мы публикуем серию материалов, приуроченных к торжественной дате. Ее открывает подборка поздравлений от коллег профессора по кафедре лингводидактики и методики обучения иностранным языкам Государственного университета просвещения.

Кафедра лингводидактики и методики обучения иностранным языкам ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» — это место, где кипят учебные и научные страсти, где встречаются различные научные идеи, взгляды и концепции и все вместе идут в одном направлении. Это многоголосый, но удивительно гармоничный научный и преподавательский хор, где слышно всех и каждого по отдельности. Его ярким голосом и дирижером традиционно выступает доктор педагогических наук, профессор Наталья Дмитриевна Гальскова. Но сегодня мы хотим спеть не с Натальей Дмитриевной, а о ней.

Надежда Леонидовна Орешкова, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой: «Все, что касается Натальи Дмитриевны Гальсковой, удивительно, нетривиально и интересно. Человек, чьи работы знает и любит, без преувеличения, полмира (недавно выяснили, что китайцы тоже в их числе), ученый, приезда которого ждала как чуда вся Республика Саха (Якутия), учитель и наставник, от одного взгляда которого можно умереть, а от известного и яркого «…но!» — воскреснуть, трудится с тобой бок о бок, шутит и строит рабочие планы. От одного этого иногда можно впасть в прострацию, но потом опомниться, возрадоваться и снова ринуться в бой научных проблем. Завораживает способность Натальи Дмитриевны в простых обыденных вещах чувствовать связи с нашей наукой, нащупывать истоки больших явлений там, где все будто бы давно исхожено, последовательно связывать разрозненные вопросы в целостные методические картины. Кажется, что это происходит легко, само собой, но за всеми этими научными чудесами стоит титаническая работа гениального ума. По всей видимости, Наталья Дмитриевна использует известную присказку «Лучший отдых — это смена деятельности» как руководство к действию. Ее труд постоянен и разнообразен, и ни разу на вопрос: «Что Вы сейчас делаете?» я не слышала ответа: «Ничего». Варианты могут быть разнообразными — «решила отдохнуть и села за монографию», «пока отложила правки в диссертацию, пишу речь к конференции» и проч. И так всегда, без скидок на усталость, время года и прочие бытовые моменты. Глядя на Наталью Дмитриевну, я понимаю, что такой пример

служения науке и самой жизни я хочу видеть перед собой еще очень долгие годы. С юбилеем, дорогая Наталья Дмитриевна!»

Наталия Владимировна Акимова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры: «Мы познакомились с Натальей Дмитриевной в 2008 году, когда одновременно начали работу на кафедре лингводидактики Московского государственного областного университета и буквально сразу оказались в одной группе на курсах повышения квалификации. Наталья Дмитриевна, профессор, доктор наук, ученый, по чьим книгам я знакомилась с лингводидактикой, тогда просто поразила меня своей неутомимой тягой к освоению новых знаний, желанием все попробовать, понять, во всем разобраться. Неистощимая энергия, харизматичность и любознательность — эти качества восхищают меня в ней по сей день. Способность Натальи Дмитриевны моментально включаться в работу и полностью погружаться в новый проект — еще одна невероятная черта этого человека. Меня всегда завораживает, когда буквально за считанные минуты обсуждения нового совершенно невероятного задания из тумана вдруг начинают проступать контуры. С каждой репликой идея получает форму, наполняется разумным содержанием, обретает вполне конкретный смысл и, наконец, превращается в конкретный план действий. А дальше? А дальше профессора Гальскову уже не остановить! Пунктуальность, потребность довести дело до логического конца, просто недопущение самой возможности подвести команду — кажется, это то, что для меня характеризует Наталью Дмитриевну лучше всего.

Я очень благодарна Наталье Дмитриевне за поддержку, опыт и знания, которыми она так щедро и деликатно делится, за то, что она всегда находит нужные слова, чтобы направить, наставить, успокоить, предостеречь, насмешить».

Маргарита Ивановна Четвернина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры: «Сотрудничество с Натальей Дмитриевной Гальсковой на кафедре лингводидактики и методики обучения иностранным языкам продолжается уже семнадцать лет. Деятельность Натальи Дмитриевны — доктора педагогических наук, профессора кафедры — характеризуется глубокой аналитической работой, высокой ответственностью, творческим подходом и постоянным поиском новых решений. Ее лекции и практические занятия отличаются цельностью и гармоничным сочетанием методического мастерства, педагогического такта, психологической обоснованности и языковой целесообразности. В условиях стремительного развития науки и появления инновационных подходов к преподаванию иностранных языков, которые существенно трансформируют организацию образовательного процесса, Наталья Дмитриевна выступает на кафедре ключевым инициатором научных исследований. Особое значение в ее профессиональной деятельности имеют вопросы формирования, обобщения и распространения передового педагогического опыта. В своей практике она акцентирует внимание на развитии методологической культуры специалистов, исследующих теоретические и практические аспекты лингвистического образования в вузе и иноязычного образования в школе. Предложенные ею механизмы формирования такой культуры являются основополагающими для подготовки будущих педагогов-исследователей. Наталья Дмитриевна демонстрирует стремление к творческому решению актуальных методических задач, стимулируя коллег к анализу личного опыта, профессиональной дискуссии и поиску наиболее эффективных стратегий обучения. Как талантливый преподаватель с высоким чувством гражданского долга, она неуклонно работает над повышением эффективности учебного процесса в высшей школе. Профессиональные достижения Натальи Дмитриевны являются результатом постоянного поиска новых путей развития образования.

Наталья Дмитриевна, я желаю Вам крепкого здоровья и дальнейших успехов в Вашем благородном труде».

Елена Анатольевна Комочкина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры: «Со школьной скамьи мы слышим, что хорошая учеба, самостоятельное выполнение домашних заданий, чтение художественной и специальной литературы поможет нам в достижении жизненных и профессиональных целей. Безусловно, с этим положением нельзя не согласиться — ведь сколько бывших хорошистов и отличников превратились в талантливых инженеров, конструкторов, блестящих врачей и учителей, служащих беззаветно своей Родине. Эти бывшие школяры, выполняя свои повседневные обязанности, приносят огромную пользу обществу — изобретают приборы, разрабатывают новые схемы работы, лечат и учат детей, их роль в жизни общества нельзя переоценить. А какое место в современном обществе занимают ученые? Психологи до сих пор мучаются над разгадкой феномена „ученый“: что его отличает от обычных людей, как и кто может носить этот почетный титул? Если попытаться нарисовать портрет ученого, то, прежде всего, наверное, это будет человек, которого характеризуют такие качества, как честность, объективность, постоянное чувство неудовлетворенности собой и своей работой, поиск новых знаний, стремление познать истину, сосредоточенность и независимость. При этом опыт общения с академической элитой позволяет заключить, что это когорта людей совершенно особого нравственного склада ума, людей, несущих ответственность за последствия своих открытий, обладающих научной добросовестностью и способностью к моральной рефлексии.

С уверенностью можно сказать, что доктор педагогических наук, профессор кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам Государственного университета просвещения Наталья Дмитриевна Гальскова — яркий представитель удивительной плеяды отечественных талантов, создавший фундаментальную методическую теорию, по которой учатся поколения учителей иностранного языка, решивший многочисленные системные вопросы в области лингводидактики и методики обучения, поднявший лингводидактику на совершенно новый качественный уровень. Даже этого краткого перечисления было бы вполне достаточно, чтобы почивать на лаврах и получать заслуженные награды (коих немало!). Однако Наталья Дмитриевна не останавливает научный поиск в самых различных областях познания: в последние годы из-под ее пера вышли уникальные труды по проблемам формирования методологической культуры учителя иностранного языка, аксиологическим аспектам подготовки будущего педагога. Не ушли от ее внимания и актуальные вопросы, связанные с цифровизацией в образовании и степенью влияния новых технологий на качество обучения иностранным языкам.

Как известно, наука нежизнеспособна, если в ней отсутствует специально разработанная и обоснованная терминосистема. Наталья Дмитриевна внесла существенный вклад в понятийно-категориальный аппарат методики обучения иностранным языкам и лингводидактики, обосновав новые и значительно усовершенствовав уже имеющиеся термины: „лингвокультурное образование“, „образование в области иностранных (и неродных) языков“, „искусственная языковая среда“, „билингвальное образование“ и многие другие. Таким образом, трудно переоценить научный вклад ученого Натальи Дмитриевны Гальсковой в развитие отечественной методики обучения иностранным языкам и лингводидактики, классические труды которой заложили фундамент для будущих исследований и основополагающих открытий в лингвообразовании».

Ирина Николаевна Рождественская, старший преподаватель кафедры: «Многогранная личность Натальи Дмитриевны Гальсковой раскрывается не только в научной и профессорско-преподавательской деятельности, но и в ее активном участии в профессиональном сообществе. Наше знакомство с Натальей Дмитриевной началось задолго до совместной работы на кафедре лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Государственного университета просвещения. В 2011 году была учреждена РОО „Ассоциация преподавателей немецкого языка Московской области“ (РОО АПНЯМО), возглавить которую (2011–2014 гг.) поручили автору данных строк. Ассоциация создавалась с целью содействия популяризации в Подмосковье немецкого языка и культуры немецкоязычных стран, обеспечения профессионального взаимодействия преподавателей всех уровней образования, а также методического сопровождения регионального учительства. Согласно направлениям деятельности организации, в структуре ассоциации было создано несколько секций, в том числе секция методических разработок, руководителем которой все эти годы (15 лет), проявляя свой талант ученого-методиста и опытного преподавателя, является Наталья Дмитриевна. По ее инициативе в эти годы создается региональная лингвометодическая школа для молодых педагогов „Перспектива: лингвамастер“, на выездных заседаниях которой проводятся мастер-классы и другие мероприятия, способствующие становлению и развитию начинающих учителей.

В рамках реализации концепции школьного образования в сфере иностранных языков по поручению Министерства образования Московской области при посредничестве Ассоциации педагогов Московской области „Учителя Подмосковья“ профессор Н. Д. Гальскова и профессор М. Н. Левченко (президент РОО АПНЯМО в 2014–2020 гг.) создали дорожную карту региональной модели „Новые методологические и методические подходы в обучении иностранным языкам в современной поликультурной школе“. Наталья Дмитриевна возглавляет экспертный совет ассоциации, который осуществляет оценку работ участников конкурсов различных направленностей и уровней: всероссийских, региональных, для учителей и обучающихся. Так, при участии Натальи Дмитриевны организовано распространение инновационного педагогического опыта Подмосковья, реализующееся в серии мероприятий регионального конкурса для учителей немецкого языка „Учительская мастерская: вдохновись, созидай и свой опыт передай!“. Особенно хочется отметить конкурс для школьников и студентов СПО „Немецкий язык — это актуально!“, который проходит ежегодно с момента возникновения ассоциации. Важность данного конкурса заключается в приобщении молодежи к научно-исследовательской деятельности, развитии у них мотивации к изучению немецкого языка и творческих способностей.

В 2024 г. под руководством доцента И. А. Красновой, президента РОО АПНЯМО, мы начали совместную работу с Российской академией образования в рамках всероссийского проекта „День наставника“. В данном направлении ассоциация также опирается на авторитетное участие Натальи Дмитриевны, содержательные и глубоко научные выступления которой собирают международную аудиторию слушателей, интересующихся методической наукой в области преподавания иностранных языков. Наталья Дмитриевна Гальскова вносит в деятельность ассоциации неоценимый человеческий и профессиональный вклад и к своей преподавательской, научной и общественной практике относится равно творчески и профессионально, за что мы ее ценим, любим и отдаем низкий поклон!»

Коллектив кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» от всей души поздравляет Наталью Дмитриевну с юбилеем!

ПРОФЕССОР НАТАЛЬЯ ДМИТРИЕВНА ГАЛЬСКОВА: ТАЛАНТЛИВЫЙ УЧЕНЫЙ, ПЕДАГОГ, ДРУГ

З. Н. Никитенко, Н. Д. Гальскова

Для меня большая радость и честь поздравить дорогую Наталью Дмитриевну со славным юбилеем!

С Натальей Дмитриевной нас связывают 40 лет дружбы, наполненных задушевными разговорами, методическими и методологическими размышлениями, совместными исследованиями, статьями, докладами на конференциях и грандиозными российскими и международными проектами. Мы познакомились с ней в 1985 году в НИИ школ Министерства просвещения РСФСР. В то время, после защиты кандидатской диссертации под руководством профессора Г. В. Роговой, меня пригласили в лабораторию обучения иностранным языкам этого института на должность старшего научного сотрудника, а Наталья Дмитриевна — уже известный в то время ученый — была приглашена заведовать этой легендарной лабораторией. Это замечательное время нашей научной молодости — конец 80-х и 90-е годы XX века — было знаменательно многими событиями, но главное из них — это широкомасштабный эксперимент по раннему обучению иностранным языкам в дошкольных учреждениях и 1-м классе начальной школы, который был инициирован в 1987 году решением коллегии Министерства просвещения РСФСР.

Данный эксперимент был поручен нашей лаборатории и проводился под научным руководством Натальи Дмитриевны, которую по праву можно назвать родоначальником раннего языкового образования в нашей стране. Убеждена, что успех этого эксперимента (при участии 22 регионов!), в котором проверялись новые подходы к тому, как выстроить овладение детьми 5–7 лет иностранным языком вне среды его бытования, во многом обязан мощному научному и организаторскому таланту Натальи Дмитриевны, ее способности генерировать новые идеи, воодушевить этими идеями коллектив лаборатории и блестяще воплотить их в дошкольную и школьную образовательную практику посредством создания:

- программы по иностранным языкам для начальной школы (которая и сегодня звучит современно и в целевом, и в содержательном аспектах);
- серии УМК по английскому, немецкому, французскому и испанскому языкам для дошкольников и первоклассников;
- новых направлений профессиональной педагогической подготовки: воспитатель с правом преподавания иностранного языка и учитель начальной школы с правом преподавания иностранного языка;
- новых направлений научных исследований в области раннего языкового образования.

Наталью Дмитриевну справедливо называют ученым-классиком, поскольку ее исследования и фундаментальные работы не только внесли значительный вклад в методическую науку, но и открыли новые направления ее развития, среди которых: раннее обучение иностранным языкам [10; 11; 13; 14; 21], языковая политика школьного образования [17], методологическая культура исследователя-методиста [1; 2], аксиология лингвообразования и аксиологическая лингводидактика [1; 16; 19; 22]. Считаю классическим докторское исследование Натальи Дмитриевны, посвященное обоснованию системы школьного языкового образования (1998 год), которое и сегодня не утратило своей значимости [17]. В данном исследовании впервые использован системный подход к анализу образовательной сферы ИЯ с выходом в широкий контекст языковой образовательной политики, что позволило:

- показать взаимосвязь категорий «общество» — «иностранный язык» — «наука» — «практика»;
- сформулировать положения языковой образовательной политики в нашей стране и обосновать средства ее реализации, релевантные актуальному состоянию и перспективным тенденциям развития отечественного языкового образования и методической науки;
- доказать ведущую роль личностно-образующей функции системы образования в области иностранных языков, обосновать личностно-ориентированную сущность школьной языковой образовательной политики и средств ее реализации;
- дать системное описание всех факторов, обусловливающих специфику системы образования по нашему предмету в конкретный исторический период;
- уточнить специфику школьного предмета «Иностранный язык»;
- обосновать целый ряд понятий, которые вошли в терминосистему современной методической науки, а именно: «образовательная языковая политика» и «средство реализации языковой образовательной политики»; «образование в области иностранного языка» и «обучение иностранному языку»; «система образования в области иностранных языков» и «система обучения иностранному языку»; «лингводидактика» и «методика обучения иностранному языку»; «изучение иностранного языка» и «овладение иностранным языком».

Не менее значимо и то, что обоснованные в данном исследовании цель, содержание и принципы школьного обучения иностранному языку, базирующиеся на авторской концепции языковой образовательной политики, получили свою реализацию в учебных программах и УМК по немецкому языку как первому, так и второму иностранному [3; 10; 11; 12; 13; 14; 21].

Наталья Дмитриевна внесла существенный вклад в разработку межкультурного подхода [5; 6; 7], показала его личностно-развивающий потенциал, сформулировала определение межкультурной компетенции как общей способности человека к межкультурному общению, которая может быть реализована на любом языке, включая родной, поскольку связана с онтологической сущностью становления человека и делает его межкультурно компетентным.

Приведу лишь некоторые, классические, на мой взгляд, положения, обоснованные Натальей Дмитриевной и раскрывающие суть межкультурного подхода.

Межкультурное образование призвано выполнять в обществе культурно-интегрирующую функцию, а в системе лингвистического образования — быть нацеленным на формирование лингвокультурной личности средствами изучаемого языка и познаваемой культуры. В этом контексте лингвообразование является, по сути,

лингвокультурным образованием. *Межкультурный подход* (в отличие от других культуроориентированных подходов) делает особый акцент на сопоставлении не столько разных языковых явлений, сколько разных концептуальных систем в контексте мировой и национальной культур, на сопоставлении лингвокультурных феноменов. Поскольку для межкультурного общения характерна первичность родной картины мира и вторичность неродной, важное место в содержании обучения должна занять родная лингвоэтнокультура учащегося. Это исключает «воспитание с позиции норм и ценностей страны изучаемого языка» и «зазубривание фактов», но подчеркивает умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом. *Межкультурный подход* призван стимулировать взаимосвязанное коммуникативное (речевое), социокультурное и когнитивное (познавательно-интеллектуальное) развитие учащегося и формирование умений видеть сходства и различия между общающимися культурами и учитывать их в межкультурном общении, использовать неродной язык в качестве инструмента познания иной лингвокультуры, расширения своей индивидуальной картины мира и осознания специфики своего языка и родной культуры. Это означает, что в содержание обучения иностранному языку, наряду с фактологическим и лингвострановедческим аспектами, должен включаться также ценностный, аксиологический аспект. В *межкультурном подходе* переплетается социокультурное с аксиологическим (ценностно-ориентированным), а процесс обучения ИЯ является процессом приобретения учащимися/студентами индивидуального опыта общения с чужой лингвокультурой, процесс развития некогнитивных и интеллектуальных (когнитивных) аспектов его личности, которые прежде всего проявляются в языке. Используя свой лингвокультурный опыт и свои национально-культурные традиции и привычки, учащийся/студент одновременно пытается учесть не только иной языковой код, но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения, при этом он осознает факт их чужеродности. Именно это обстоятельство и дает основание считать, что межкультурный подход охватывает в основном онтологический аспект становления личности, а коммуникативный — ее языковые и речевые способности. Наталья Дмитриевна одна из первых обратила внимание академического сообщества и на то, что полноценная реализация межкультурного подхода в условиях отрыва от страны изучаемого языка является дискуссионной, учитывая также и то, что семантические и практические границы межкультурного подхода являются не до конца однозначными.

Мне посчастливилось работать с Натальей Дмитриевной и как с заведующей кафедрой лингводидактики Московского государственного лингвистического университета, куда в 1995 году, благодаря ее рекомендации, меня пригласили в качестве доцента кафедры. И здесь я еще раз убедилась, что она ученый, который не только чувствует, но и опережает время, прирожденный руководитель, болеющий душой за отечественное образование и за порученное ей дело. Все международные проекты кафедры, включая создание и экспериментальную апробацию российского варианта Европейского языкового портфеля как способа самооценки овладения ИЯ учащимися и студентами [20], получили общественное признание и были высоко оценены на государственном уровне во многом благодаря методической прозорливости Натальи Дмитриевны, ее умению сплотить коллектив для решения высоких задач и создать каждому условия для плодотворной работы. Я часто, с большой теплотой и чувством благодарности к Наталье Дмитриевне вспоминаю нашу совместную и всегда интересную работу и в НИИ школ, и в МГЛУ.

Особо мне хотелось бы отметить научный вклад Натальи Дмитриевны в профессиональную подготовку учителя иностранного языка и обоснование аксиологического направления методической науки [1; 2; 4; 16; 19; 22], что нашло отражение в:

- выделении объектно-предметной области аксиологической лингводидактики как научно-методической области и раскрытии ее предназначения в решении проблем современного лингвистического образования, определении истоков аксиологического подхода в методической науке, выделении его основных доминант и отличия от коммуникативного и межкультурного подходов;
- создании научной методической школы «Ценностно-смысловое содержание профессионального лингвистического образования. Аксиологическая лингводидактика».

Рамки статьи не позволяют остановиться на всех научных достижениях и открытиях Натальи Дмитриевны, на ее педагогическом таланте, но и вышесказанное подтверждает статус профессора Гальсковой как классика отечественной методической науки, автора фундаментальных трудов и учебников, по которым училось и учится не одно поколение студентов.

За долгие годы нашей дружбы подготовлено и написано много совместных с Натальей Дмитриевной работ (монографий, программ, учебников, докладов, статей), но уникальным считаю тот факт, что они всегда создавались в радостном сотворчестве, легко, с пониманием и уважением позиции друг друга и в условиях научной импровизации. Мы часто советуемся по самым разным вопросам и обсуждаем то, что происходит в методическом поле нашего педагогического образования. Наталья Дмитриевна — это человек исключительной работоспособности, ответственности, порядочности, который держит свое слово и на которого всегда можно положиться, а ее методическое мнение всегда весомо и ценно. Я горжусь нашей дружбой и многому учусь у Натальи Дмитриевны и в научном, и в человеческом плане. Думаю, мои коллеги-профессора согласятся со мной, что Наталья Дмитриевна — это уникальный ученый и педагог в нашем академическом сообществе и это Имя в методической науке!

Поздравляю тебя, дорогая Наталья Дмитриевна, с юбилейным днем рождения, который ты встречаешь новыми оригинальными идеями и замыслами, находясь в кругу своих коллег-учеников и верных друзей! Желаю крепкого здоровья на долгие годы, методического задора и исполнения всего грандиозно задуманного на благо нашей науки и лингвообразования! Божьей милости тебе и твоим близким! И до новых встреч и совместных трудов!

Литература

1. **Гальскова Н. Д., Орешкова Н. Л.** Аксиологическая лингводидактика в системе профессионального лингвистического образования // Вестник Тамбовского университета. — Серия: Гуманитарные науки. — 2025. — Т. 30. — № 3. — С. 610–620.
2. **Гальскова Н. Д.** Актуальные проблемы обновления ценностного содержания современного лингвистического образования: монография / под общ. ред. В. П. Шабанова. — М.: ГУП, 2025. — 422 с.
3. **Гальскова Н. Д.** Книга для учителя к учебнику «Итак, немецкий!»: Und nun Deutsch! Lehrerbeiheft: По нем. яз. как второму иностр. для 11 кл. общеобразоват. учреждений / Н. Д. Гальскова. — М: Просвещение, 2001. — 92 с.
4. **Гальскова Н. Д.** Лингвокультурная личность как ценность профессионального педагогического образования // Аксиология иноязычного педагогического образования: монография / коллектив авторов; по итогам Международного научно-практического форума, посвященного 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков (Москва 6–7 декабря 2019 г.) / М. А. Ариян [и др.]; под ред. А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. — М.: МПГУ. — 2020. — 376 с.

5. **Гальскова Н. Д.** Личностно-развивающий потенциал межкультурного подхода к обучению иностранным языкам // Известия ГГУ им. Ф. Скорины. Социально-экономические и общественные науки. — 2016. — № 2. — Гомель. — С. 17–21.
6. **Гальскова Н. Д.** Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. — 2004. — № 1. — С. 3–7.
7. **Гальскова Н. Д.** Межкультурный подход как онтология языкового образования современного специалиста // Образование и карьера в мегаполисах мира: материалы 1-го Международного московского форума «Образование и карьера в мегаполисах мира» (9–11 апреля 2015 г.). — М.: МГПУ, 2015. — С. 60–72.
8. **Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н.** Методологическая культура исследователя в лингвообразовательном научном поиске: монография. — М.: Прометей, 2023. — 210 с.
9. **Гальскова Н. Д.** Методологическая культура педагога-исследователя в области теории обучения иностранным языкам // Преподаватель XXI век. — 2023. — № 2. — Ч. I. — С. 36–47.
10. **Гальскова Н. Д., Глухарёва Е. А.** Немецкий язык в детском саду: Deutsch im Kindergarten. Пособие для воспитателя: ч. 1. — Москва: Просвещение, 1993. — 128 с.
11. **Гальскова Н. Д., Гез Н. И.** Немецкий язык для детей: учебное пособие. — М.: Аквариум, 1996.
12. **Гальскова Н. Д., Гез Н. И.** Немецкий язык для 4 класса: учебное пособие. — М.: Дрофа, 2005. — 96 с.
13. **Гальскова Н. Д., Гез Н. И.** Немецкий язык = Deutsch. 1–4 классы: учебник для четырехлетней начальной школы. В 2 ч. Ч. 1. — М.: Дрофа, 1999.
14. **Гальскова Н. Д.** Первая встреча: программа по обучению иностранным языкам детей дошкольного возраста / Н. Д. Гальскова, В. В. Пономарёва, В. И. Пономарёва. — М.: МИГКРО, 1995.
15. **Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н.** Профессиональная подготовка учителя иностранного языка для начальной школы // Иностр. языки в школе. — 2021. — № 12. — С. 12–19.
16. **Гальскова Н. Д.** Современное лингвообразование в социокультурном и аксиологическом измерениях // Иностр. языки в школе. — 2019. — № 8. — С. 4–10.
17. **Гальскова Н. Д.** Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранным языкам (система школьного образования): автореф. дис. … д-ра пед. наук. — М., 1999. — 48 с.
18. **Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н.** Учитель иностранного языка в суверенной системе отечественного образования // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 7. — С. 5–11.
19. **Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н.** Ценностно-смысловые приоритеты современной профессиональной подготовки учителя иностранного языка для дошкольного и начального школьного образования // Иностр. языки в школе. — 2020. — № 3. — С. 2–10.
20. **Гальскова Н. Д.** Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков // Иностр. языки в школе. — 2000. — № 5. — С. 6–11.
21. Программа по иностранным языкам для начальной школы (1–4 классы) / НИИ школ; авт. коллектив: Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко, Э. И. Соловцова и др. — Москва: Просвещение, 1994.
22. **Galskova N. D., Nikitenko Z. N.** Axiological aspects of foreign language teachers' preparation for primary foreign language education: E3S Web of Conferences 284, 08010 (2021) TPACEE-2021. — URL: https://doi.org/10.1051/e3sconf/202128408010 (дата обращения: 17.07.2026).

Сведения об авторе

Никитенко Зинаида Николаевна, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования Института иностранных языков МПГУ.
zinaida-nikitenko@yandex.ru

СПЕЦИАЛИСТУ И МАСТЕРУ
К юбилею профессора Н. Д. Гальсковой

Сегодня мы поздравляем замечательного юбиляра — Наталью Дмитриевну Гальскову, чье имя неразрывно связано с современной методикой обучения иностранным языкам на всех уровнях образования.

Путь ее становления как ученого начинался в 80-х годах. И уже тогда Наталию Дмитриевну интересовали такие важные проблемы, как качество методической подготовки учителя иностранного языка, дифференциация в обучении языку, лингводидактика, обеспечение качества языкового образования, методические подходы и технологии обучения языку и культуре. Особо хотелось бы отметить вклад Наталии Дмитриевны в разработку методики профессионально-ориентированного чтения и его контроля, поскольку в ее исследованиях и работах ее последователей раскрыта содержательная составляющая данного процесса, предложены средства контроля профессионально-значимого иноязычного чтения в виде различных типов заданий и упражнений конкретных учебных этапов, рассмотрены определенные аспекты обучения чтению с точки зрения повышения эффективности учебного процесса и усвоения студентами профессионального педагогического материала.

На сегодняшний момент Н. Д. Гальскова является ведущим специалистом в области методологической культуры исследователя в лингвообразовательном научном поиске, доказывая теоретически и практически, что методологическая культура представляет собой важную составляющую профессионального мастерства преподавателя иностранного языка как исследователя лингводидактических и методических проблем.

Аксиологическая лингводидактика вошла в научный оборот также благодаря методической школе профессора Н. Д. Гальсковой. Данная актуальная проблема связана с ценностно-центрированными аспектами деятельности учителя и содержания его профессиональной подготовки. По мнению ученого, аксиосфера профессионального лингвистического образования стала социальным, культурно-историческим феноменом, представляя собой упорядоченную, взаимосвязанную систему мировоззренческих, ценностных ориентаций и смыслов, определяющих специфику ценностно-ориентированных целей лингвистического образования, содержания и образовательной среды, а также ценностные ориентации каждого субъекта образовательной и будущей профессиональной деятельности, его поведение и мотивы, характер его отношения к своему образованию и избранной профессиональной области.

Как считает ученый, цель современного профессионального лингвистического образования обусловливает особенности аксиологизации (насыщения национальными ценностями) теоретических основ, образовательной среды и прикладных аспектов воспитания средствами иностранного языка и иной культуры как образовательной дисциплины, направленной на развитие личности студента с учетом российских гуманистических и интеллектуальных традиций.

Мы живем, созидаем, творим в новую эпоху, в эпоху больших перемен, вызовов и надежд, в эпоху бурного, лучше сказать, сверхскоростного развития новейших информационных и коммуникационных технологий, в эпоху, когда вчера — это уже далекое прошлое, история. Вне всякого сомнения, уже сейчас мы можем сказать, что Наталья Дмитриевна — Специалист с большой буквы в области методологии языкового образования, языковой образовательной политики, теории и методики обучения иностранным языкам, основатель отечественной аксиологической лингводидактики. Среди работ Натальи Дмитриевны — учебники, учебные пособия и монографии, которые не только фундаментальны по своему содержанию, но и уникальны по глубине и стилю изложения, что свидетельствует о том, что Наталья Дмитриевна — творческий человек, обладающий нестандартным типом мышления. Для нее характерна методическая свобода и полет мыслей, а ее новаторский опыт дает возможность нам, коллегам, получить уникальную возможность прикоснуться к классике и инноватике в лингводидактике.

Сказано, что вся гордость учителя в учениках, в росте посеянных им семян. Учитель и его дело продолжается в его последователях, а их у Натальи Дмитриевны действительно много. И нам очень повезло — мы имеем опыт и роскошь профессионального общения с мастером. Ее творчество, методическая культура, интеллектуальный багаж — это опоры, на которых держится и движется вперед наша российская наука. Многая лета! С юбилеем, дорогая Наталья Дмитриевна!

Сведения об авторе

Сороковых Галина Викторовна, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам Государственного университета просвещения.
sorokovykh@mail.ru

«ТРАДИЦИЯ — ЭТО ПЕРЕДАЧА ОГНЯ»
Ученики о Н. Д. Гальсковой

Если сравнить учеников Натальи Дмитриевны Гальсковой с цветами, то получится не один десяток прекрасных букетов. Все исследователи, которых привела в научный мир Наталья Дмитриевна, отличаются яркой индивидуальностью и любознательностью. В этой статье мы бы хотели поделиться некоторыми очерками учеников Натальи Дмитриевны о ней самой и о ее роли в их жизни.

Елена Анатольевна Комочкина *(защита кандидатской диссертации в 2018 г.)*
В 2018 году под руководством Натальи Дмитриевны Гальсковой я защитила кандидатскую диссертацию. Задолго до этого знаменательного события произошло несколько судьбоносных для меня встреч с этим удивительно умным, тонким человеком.

Моя первая встреча с будущим научным руководителем состоялась в стенах бывшей Академии повышения квалификации на Головинском шоссе. Доктор педагогических наук, профессор Н. Д. Гальскова выступала с докладом на научно-методическом семинаре, посвященном проблемам обучения иностранным языкам в современной школе. Как только она заговорила, зал затих, преподаватели и аспиранты открыли свои блокноты и начали быстро записывать ключевые тезисы и идеи. Подчиняясь общему порыву, я тоже взялась фиксировать главные мысли о перспективах развития методической науки, новых вызовах и проблемах современного лингвообразования. Оказалось, что конспект был сделан не только не напрасно — по сути, это было содержание теоретической главы будущей диссертации. Конечно, не буду лукавить, что мысли о создании собственного пособия по обучению студентов неязыкового вуза устной коммуникации профессиональной направленности возникали у меня и раньше, но, как ни странно, они приобрели очертание именно в тот день.

Вторая встреча была на конференции, посвященной проблемам методики обучения иностранным языкам, в МГИМО. После пленарного выступления Наталья Дмитриевна долго отвечала на вопросы — среди этих страждущих была и я. Я спросила Наталью Дмитриевну о перспективах исследования в области обучения устно-речевой деятельности: есть ли необходимость в таких разработках и лакуны в этой сфере. К моему великому удивлению, она предложила прислать ей на почту мои мысли по поводу будущего исследования и предполагаемые защищаемые положения. Вот этот разговор и подвел черту в моей относительно спокойной жизни и «застойной» исследовательской деятельности. Так доктор педагогических наук, профессор Наталья Дмитриевна Гальскова и стала моим добрым ангелом-хранителем.

С этого момента началась совершенно новая (надо сказать, непонятная и трудная) жизнь, в которой на первое место вышли научные статьи, доклады на конференциях, многочисленные (перечеркнутые научным руководителем красным карандашом) варианты параграфов диссертации, консультации. Жизнь изменилась радикально, в ней отсутствовали запланированные выходные и праздники. Летние месяцы проходили в диссертационном зале Ленинской библиотеки за конспектированием текстов диссертаций и монографий по теме исследования, январские

каникулы тонули под грудой новых бумажных вариантов с многочисленными указаниями и рекомендациями научного руководителя. Только сейчас, будучи руководителем студенческих дипломов, уже на своем опыте работы я понимаю, сколько сил и терпения нужно для скрупулезной работы над текстами учеников, которые не всегда отвечают нашим ожиданиям.

А ведь Наталья Дмитриевна читает тысячи страниц диссертаций, монографий, статей, пишет трактаты-рекомендации по каждой работе, находит и комментирует ошибки и недочеты! Объем работы такой, что невольно задаешься вопросом, когда она все успевает? Ответ прост — она отдает себя работе без остатка. Итак, мой научный руководитель — это человек, обладающий гигантской работоспособностью, это генератор нетривиальных идей и нестандартных решений. Страшно приятно было получать от нее письма, отправленные в 5–6 утра с бодрящим вопросом вроде: «Когда ожидать статью/раздел/главу/аннотацию?» или в час ночи с хвалебно-укоризненным замечанием: «Все нормально… Однако…» Практика общения с моим научным руководителем показывает, что самое важное (и сложное) как раз начнется после этого ее фирменного «Однако». Да, Наталья Дмитриевна не даст возможности расслабиться никому, ни аспиранту, ни соискателю. Это потому, что она качественно выполняет свою работу и не равнодушна к судьбе своих подопечных.

Вот так Н. Д. Гальскова буквально шаг за шагом перенесла меня, рядового преподавателя иностранного языка, в совершенно непривычный волшебный мир новых научных открытий, идей, противоречивых гипотез и сложных решений.

Мои дальнейшие встречи с Натальей Дмитриевной уже проходили в несколько ином формате отношений: мною был совершен переход из статуса «ученик» к почетному званию «коллега». Но налицо были та же собранность, самоорганизованность и самодисциплина, требовательность к себе и другим, отточенность мысли, скандинавская выдержка, умение «держать удар» в самых сложных обстоятельствах, уважение к чужому мнению и дружелюбное отношение к коллегам.

До сих пор учусь у Вас, дорогая Наталья Дмитриевна, сохранять хладнокровие и подавлять эмоции и надеюсь, что моих профессиональных просчетов станет гораздо меньше!

Ольга Геннадьевна Ефимова *(защита кандидатской диссертации в 2023 г.)*
В истории отечественной педагогики и лингводидактики есть имена, которые становятся не просто вехами, а целыми эпохами. Имена, за которыми стоят не только десятки монографий и сотни статей, но и фундаментальное осмысление того, зачем и как мы учим языку как феномену культуры. К числу таких выдающихся ученых, чье имя золотыми буквами вписано в историю отечественной методики, по праву относится Наталья Дмитриевна Гальскова. И мне посчастливилось стать ее ученицей, коллегой и соавтором.

Приятным сюрпризом при поступлении в аспирантуру стала новость о научном руководителе, чье имя я всю школьную жизнь читала на обложке учебника. Наталья Дмитриевна, обладая редким даром видеть за строками учебника его воспитательный потенциал, учит молодых ученых тому, что хороший учебник — это модель образовательного процесса, в которой заложены алгоритмы мышления, сценарии речевого поведения и, что самое главное, нравственные ориентиры. Недаром экспертиза учебников федерального уровня, которую проводит Наталья Дмитриевна, всегда отличается беспрецедентной глубиной и высочайшей требовательностью, за что она была удостоена Диплома Министерства образования и науки РФ за честную и объективную экспертную оценку.

Как наставник Наталья Дмитриевна при общении с аспирантами никогда не навязывает готовых истин, учит нас исследовательской культуре — часто своим примером трудолюбия и доскональности во всех вопросах. Многим известно, что за вдохновением она любит уезжать работать на дачу, при этом работать не только за компьютером, но и с триммером в саду. Для меня эти факты — примеры универсальной смелости, уверенности в том, что любые трудности по плечу. Кажущаяся хрупкость Натальи Дмитриевны скрывает большие духовные силы, которые нужны первопроходцу, коим она является на протяжении всей жизни: от внедрения речевой активности и мотивации в ткань школьного и вузовского урока на заре коммуникативного подхода и осознания неразрывной связи языка и культуры как диалога в процессе обучения до глубинной сути лингводидактики и воспитания словом. К мнению Натальи Дмитриевны прислушиваются не только ведущие ученые в рамках международных конференций и диссертационных советов, но и слушатели открытых лекций, на которых ей рукоплещет восхищенная аудитория от Белоруссии до Якутска. Наталья Дмитриевна — это мост между классиками советской методики и будущим российского образования. Обладая поразительной душевной теплотой, она доказала, что традиция — это не поклонение пеплу, а передача огня!

Дорогая Наталья Дмитриевна, примите самые искренние поздравления с Вашим славным юбилеем! С глубочайшим уважением и бесконечной благодарностью, ученики, коллеги и друзья.

Надежда Леонидовна Орешкова *(защита кандидатской диссертации в 2023 г.)*
Сегодня поступление в аспирантуру вспоминается мне как огромная, тяжелая дверь, за которой скрыто неведанное, оттого пугающее, тайное и такое манящее — научный мир. Наталья Дмитриевна протянула мне руку на первой встрече, осветила путь и показала, насколько он может быть увлекательным, извилистым, но неизменно приносящим новые открытия, знания, задачи и, порой, отчаяние, которое сменяется настойчивым желанием найти вдруг потерянную дорогу. Как научному руководителю, Наталье Дмитриевне удалось совместить несочетаемое — крепко держать меня за руку и при этом позволять полную свободу научного поиска и действий. Такой подход рождал у меня энергию для постоянной работы, осмысления и предположений, и когда эти предположения находили отклик и одобрение у Натальи Дмитриевны, радость была равносильна вручению Нобелевской премии.

Насколько великой фигурой для лингводидактики является Наталья Дмитриевна, не всегда даже можно представить. Но мне особо хочется отметить высокий уровень научной культуры этого замечательного ученого. Это то, чему я училась и продолжаю учиться. Не могу не сказать также о прекрасном чувстве юмора и уровне самоиронии Натальи Дмитриевны, общение с ней на самые простые темы, вне поля науки, приносят одно удовольствие.

Сегодня, работая на одной кафедре, способствуя развитию научной школы под руководством Натальи Дмитриевны, работая совместно над научными проблемами, я не перестаю восхищаться ее мыслями, идеями и энергией в претворении их в жизнь. Когда-то Наталья Дмитриевна сказала мне, что аспирант, кандидат наук и доктор наук отличаются уровнем обобщения. Как мне кажется, не придумали еще той ученой степени, которая соответствовала бы уровню Натальи Дмитриевны Гальсковой. Иногда я завидую сама себе, что училась и учусь, общаюсь и работаю с Вами! С днем рождения, дорогой и любимый научный руководитель, коллега, друг и ученый!

Елизавета Владимировна Ильина (Позднякова) *(защита кандидатской диссертации в 2025 г.)*
Встреча с Натальей Дмитриевной для меня поистине судьбоносна: она произошла в тот момент, когда я столкнулась с непреодолимыми, как мне тогда казалось, сложностями в своих научных изысканиях и была готова сдаться. Наталья Дмитриевна стала для меня проводником в мир науки, а работа под ее руководством — настоящей школой научной зрелости. Она научила меня ценить методическое богатство нашей страны, верить в свои силы и трудиться до тех пор, пока поставленные цели не будут достигнуты. Я безмерно ей благодарна за то, что она поверила в меня и взяла под свое профессиональное крыло.

Носить звание аспирантки Натальи Дмитриевны очень почетно. Одно упоминание моего научного руководителя при обсуждении диссертации в различных кругах уже вызывает уважение к моей работе. Наталья Дмитриевна своего рода гарант качества: ее имя стало синонимом настоящего профессионализма и преданности делу.

Позволю себе отметить, что ее вклад в образование и науку измеряется не только количеством публикаций, выступлений или защищенных под ее руководством диссертаций, а еще и судьбами людей, которые благодаря ее профессионализму стали сильнее и мудрее. В науке нередко встречаются блестящие специалисты в своей области, но далеко не каждый обладает уникальной способностью увидеть и раскрыть потенциал, поверить и вселить уверенность в достижении поставленных целей. Но больше всего в Наталье Дмитриевне меня восхищает сила ее характера — столь сильного по характеру человека я не встречала в своей жизни. В ней удивительным образом сочетаются твердость, решительность и доброта. Рядом с ней хочется становиться лучшей версией себя и не останавливаться, несмотря ни на возникающие препятствия, ни на уже достигнутые высоты. Наталья Дмитриевна научила меня тому, что усердие, труд и вера в ценность своего дела всегда приведут к нужному результату.

Я с большой теплотой и улыбкой вспоминаю все наши встречи с Натальей Дмитриевной. Тогда мне казалось, что иногда она требовала чего-то нереального, и, признаюсь, поначалу это меня пугало. Но я чувствовала, что после каждой нашей встречи я становилась сильнее: она каким-то магическим способом заряжала и вдохновляла. При общении с Натальей Дмитриевной хочется впитать каждое произнесенное ею слово, а ее научные труды заставляют по-новому взглянуть на многие вопросы в области образования.

За время работы под руководством Натальи Дмитриевны она стала для меня больше чем просто наставником — она стала близким человеком, с которым хочется делиться всеми своими достижениями как в профессиональной, так и в личной жизни.

При подготовке диссертационной работы мне удалось изучить большое количество материалов, посвященных вопросам способностей. С уверенностью могу сказать, что Наталья Дмитриевна является для меня гениальным ученым в области образования.

Хочу от всего сердца поблагодарить своего наставника за редкую душевную щедрость и пожелать крепкого здоровья, вдохновения, благополучия и всего самого доброго!

Надежда Витальевна Борновалова *(защита кандидатской диссертации в 2025 г.)*
Иногда в жизни молодого ученого встречается наставник, который не просто помогает выполнить научный план, а становится настоящим проводником и вдохновителем для научной деятельности. Именно так произошло и со мной.

С Натальей Дмитриевной Гальсковой я не была знакома до поступления в аспирантуру, а именно до того, как по счастливой случайности ее назначили моим научным руководителем для подготовки к защите кандидатской диссертации по специальности 5.8.2 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)».

По правде говоря, было очень волнительно в тот момент, когда я впервые с ней познакомилась, так как Н. Д. Гальскова всегда была и есть настоящий профессионал своего дела и выдающийся ученый в области методики обучения иностранным языкам, лингводидактики и языковой образовательной политики.

Подчеркивая особенности нашей работы, хотелось бы отметить следующие моменты. Во-первых, Наталья Дмитриевна с самого начала не «контролировала» каждый мой шаг, а предложила взять ответственность за свой научный труд. Я сама формулировала гипотезу, выбирала методы исследования, анализировала статистические данные. При этом она всегда была рядом для того, чтобы мягко скорректировать мои действия, указать на ошибку или помочь увидеть проблему под другим углом.

Во-вторых, Наталья Дмитриевна не просто давала наставления — она учила меня мыслить критически и видеть связи между разными областями науки, а также, что не менее важно, не бояться показывать свои сильные стороны в письменных научных текстах и устных выступлениях.

В-третьих, я всегда чувствовала поддержку от своего научного руководителя. Были моменты, когда работа застопоривалась или возникали личные сложности. Она никогда не игнорировала это, а находила слова поддержки, напоминала о моих сильных сторонах, помогала не свернуть с пути.

Я бесконечно благодарна Наталье Дмитриевне Гальсковой за то, что она стала для меня не просто научным руководителем, а Наставником с большой буквы, сочетающим в себе огромную научную эрудицию, методический талант и редкое человеческое тепло.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ОПЫТ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ПРИНЦИПЫ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Аннотация

В статье рассматривается важность социокультурного опыта в процессе обучения иностранным языкам, внимание акцентируется на разноплановом подходе к формированию социокультурной компетенции обучающихся. Эффективное обучение иностранным языкам невозможно без учета социокультурного опыта, и авторы предоставляют в статье полезные для преподавателей рекомендации о том, как развивать социокультурную компетенцию обучающихся, подчеркивая, что лишь через глубокое понимание культуры и языка можно достичь эффективной коммуникации.

Abstract

THE SOCIO-CULTURAL EXPERIENCE OF STUDENTS AND THE PRINCIPLES OF ITS FORMATION IN ENGLISH CLASSES IN HIGH SCHOOL

The article examines the importance of socio-cultural experience in the process of teaching foreign languages, focuses on a diverse approach to the formation of socio-cultural competence of students. Effective teaching of foreign languages is impossible without taking into account socio-cultural experience, and in the article the authors provide useful recommendations for teachers on how to develop students' socio-cultural competence, emphasizing that effective communication can be achieved only through a deep understanding of culture and language.

Ключевые слова

социокультурный опыт, социокультурная компетенция, социокультурная деятельность, социокультурная образованность, иностранный язык

Keywords

socio-cultural experience, socio-cultural competence, socio-cultural activity, socio-cultural education, foreign language

В современной методической науке и практике общения речь является воплощением и реализацией системы изучаемого языка. Посредством речи язык реализует, в первую очередь, свою коммуникативную функцию, а затем — и другие. Любая коммуникация рассматривается как важная составляющая социокультурной деятельности человека, в том числе старших школьников, изучающих английский язык.

Социокультурная деятельность в методике преподавания иностранных языков представляет собой процесс, направленный на организацию досуга людей,

на удовлетворение и развитие их культурных потребностей, на создание благоприятных условий для самореализации личности. *Цель социокультурной деятельности* сводится к созданию содержательного и рационального досуга обучающихся, к раскрытию их способностей, к предоставлению им возможности для самосовершенствования и полного проявления в творческой деятельности. Социокультурная деятельность, исходя из ее цели, в том числе и средствами изучаемого языка, решает широкий круг *задач, связанных:* а) с целенаправленным приобщением обучающихся к ценностям культуры народов, говорящих на изучаемом языке; б) с формированием у обучающихся ценностных ориентаций и социокультурных потребностей; в) со стимулированием социальной активности, инициативы и самодеятельности обучающихся в досуговой сфере; г) с созданием условий для выявления и стимулирования развития способностей и склонностей обучающихся, с реализацией творческого потенциала старшеклассников.

Формы социокультурной деятельности на уроках иностранного языка в школе могут быть разными: а) индивидуальными (беседы, консультации); б) групповыми (лекции, встречи, тренинги); в) массовыми (праздники, семинары, форумы).

Социокультурная деятельность и социокультурный опыт тесно взаимосвязаны. Деятельность формирует опыт, а имеющийся опыт отражается на самой деятельности обучающегося. Формирование социокультурного опыта начинается прежде всего с накопления социокультурных знаний. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров пишут, что «расширение объема лингвистических и культуроведческих знаний, навыков и умений, связанных с адекватным использованием языковых средств и правил речевого и неречевого поведения в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка», оказывает влияние на формирование и накопление социокультурного опыта обучающихся старших классов [2, с. 232].

Для формирования социокультурных умений, безусловно, предпочтительнее накапливать индивидуальный аутентичный опыт, однако в сложившейся политической ситуации это представляется почти нереальной задачей. Разработанная блочная технология формирования социокультурного опыта обучающихся старших классов на основе иноязычных аутентичных текстов, на наш взгляд, максимально приближена к реальным ситуациям общения, что дает возможность не только получать социокультурные знания, но и развивать социокультурные навыки и умения.

Задача учителя состоит в том, чтобы трансформировать полученные социокультурные знания в социокультурный опыт. На уроках изучаемого языка необходимо организовывать такую работу с обучающимися. Мы делаем это в рамках элективного курса по домашнему чтению. Для таких целей было специально создано пособие с разнообразными текстами и заданиями к ним. Наше пособие по домашнему чтению содержит: 1) лексико-грамматические задания; 2) коммуникативные задания на приобретение социального опыта; 3) задания на лингвистический и этнокультуроведческий анализ читаемых текстов [18]. Рекомендуемые задания помогают не только закрепить полученные социокультурные знания, вовлечь обучающихся в социокультурную деятельность, но и дают старшеклассникам определенный импульс к формированию и накоплению социокультурного опыта.

Социокультурный опыт представляет собой практическое знание о мире, накопленное в ходе деятельности и передаваемое из поколения в поколение. Опыт включает в себя комплекс унаследованных традиций, знаний, норм поведения, ценностных ориентиров, образцов действий и мировоззренческих установок, формирующих основу культуры общества [11].

Социокультурный опыт можно как накапливать, так и формировать. *Накопление социокультурного опыта* представляет собой бесконтрольный и неосознаваемый обучающимся процесс формирования знаний, навыков и умений, связанных с общением с представителями различных культур. *Формирование социокультурного опыта* связано с целенаправленным, управляемым педагогом процессом вхождения обучающегося в иноязычную культуру. Такое вхождение осуществляется в условиях, специально созданных. При этом происходит принятие социальных норм, общечеловеческих и национальных ценностей, а также развитие навыков и умений, необходимых для осуществления иноязычной коммуникации.

В нашем исследовании рассматривается процесс формирования социокультурного опыта, так как нам важно приобретать определенные социокультурные знания, а также формировать навыки и умения, рекомендованные ФГОС ОСО и федеральными учебными программами. Вот почему преподаватель иностранного языка должен наблюдать за образовательным процессом, регулировать его и управлять им.

Социокультурный опыт накапливается и формируется в ходе работы с содержательным языковым и речевым материалом. Такой материал состоит из: 1) знаний о культуре, традициях, географии, исторических фактах, связанных со страной изучаемого языка; 2) социокультурных знаний о родной стране; 3) сравнительных знаний о родной стране и стране (странах) изучаемого языка; 4) активного участия обучающихся в межкультурных проектах; 5) разнообразных тематических путешествий по стране изучаемого языка; 7) общения обучающихся с носителями языка в разных режимах (онлайн/офлайн/переписка).

Для успешного формирования социокультурного опыта следует соблюдать определенные *условия*: 1) регулярное использование учебных материалов социокультурной направленности; 2) участие обучающихся в проектной деятельности; 3) работу с краеведческим материалом (из разных пособий, интернет-ресурсов, работу с историческими и географическими картами); 4) регулярное посещение музеев, тематических выставок; 5) общение с носителями изучаемого языка; 6) организацию электронного взаимодействия; 7) онлайн-конференции и встречи; 8) решение проблемных задач из кейсов, симулирующих социокультурные ситуации.

Одной из важных задач преподавателя иностранного языка является развитие у обучающихся языковой, речевой, коммуникативной, лингвокультурологической и социокультурной компетенций [5].

ФГОС ОСО определяет, что *социокультурная компетенция* является средством «приобщения к культуре, традициям, реалиям стран (страны) изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах» [14]. Социокультурная компетенция представляет: 1) совокупность знаний о стране изучаемого языка; 2) информацию о национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка; 3) способность пользоваться такими знаниями в процессе общения. Социокультурная компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и является ее компонентом.

Социокультурная компетенция ориентирует обучающихся в старших классах на познание окружающего мира, корректное общение и взаимодействие в этом мире. Все эти процессы осуществляются с помощью разных средств изучаемого языка. Это объясняется тем, что изучаемый язык представляет определенную

форму социальной памяти. Это культурный код любой нации. Языковые средства на разных уровнях их организации отражают и фиксируют окружающий мир. В этих же средствах хранятся знания социума о мире. Когда возникает необходимость, человек обращается к таким знаниям и пользуется ими в прагматических целях.

Как видим, социокультурная компетенция представляет сложное и поликомпонентное понятие. Назначение такой компетенции состоит не только в том, чтобы умело пользоваться знаниями о культуре разных социумов, но и в том, чтобы правильно взаимодействовать с разными представителями таких социумов [16].

М. В. Латухина указывает на следующие *компоненты социокультурной компетенции:* 1) лингвистический; 2) культурологический; 3) социолингвистический; 4) социально-психологический; 5) психологический [9].

Социокультурная компетенция как психологическое новообразование интегрирует в своей структуре и такие важные для деятельности общения и взаимодействия компоненты, как: 1) мотивы и интересы обучающихся; 2) речевые навыки и умения; 3) способности обучающихся; 4) готовность обучающихся вступать в иноязычное общение; 5) ранее накопленный речевой и социокультурный опыт; 6) личностные качества обучающихся.

Для успешного овладения социокультурной компетенцией необходимо:

1. Развивать у школьников способность к адекватному анализу культурно-значимых событий и реалий страны изучаемого языка с точки зрения ценностных установок носителей нашей родной культуры.
2. Иметь в наличии комплекс умений, направленных на выявление сходства и различий в культурных и социальных аспектах жизни представителей разных культур и социумов.
3. Иметь в наличии сформированные навыки и умения, позволяющие распознавать изменения, происходящие в культурах стран родного и иностранного языков.
4. Обладать комплексом умений с целью извлечения социокультурной информации из текстов различного характера, включая научно-популярные.
5. Владеть умениями комментировать социокультурные факты и феномены, полученные из содержания прочитанных или прослушанных текстов.
6. Обладать определенной способностью к правильной интерпретации прецедентных феноменов, имеющихся как в родной, так и в иноязычной культурах.

Изучение культуры народа, говорящего на изучаемом языке, тесным образом связано с глубоким пониманием системы ценностей этого народа. Понимание ценностей других наций и народностей достигается на разных уровнях: а) перцептивном (восприятие), б) социальном (взаимодействие человека с обществом и его отдельными членами) и в) личностном (формирование собственного смысла, собственного «я») [13].

Для эффективного формирования социокультурной компетентности у учащихся старших классов в ходе работы над домашним чтением на изучаемом языке требуется конструирование репрезентативной модели культуры страны языка. Это делается с помощью таких *средств*, как: 1) моделирование культурно-образовательной среды (здесь используются такие средства наглядности, как фотоснимки, иллюстрации, плакаты, схемы, слайды, символика и др.); 2) приобретение социокультурного опыта в условиях реальной действительности (реальность может быть представлена предметно-вербальным способом в виде программ ТВ и радио, билетов в театр, на концерт, этикеток разных товаров

повседневного спроса, реальных анкет, объявлений о концертах, представлениях и театральных постановках); 3) репродукциями картин известных художников; 4) произведениями художественной литературы; 5) произведениями мирового кинематографа; 6) современными песенно-музыкальными произведениями; 7) справочно-энциклопедическими материалами и произведениями научной литературы; 8) средствами массовой информации; 9) разговорными текстами аутентичного характера, записанными на *CD*; 10) ролевым общением обучающихся с учителем как ретранслятором и интерпретатором культуры другого народа; 11) образцами иноязычной речи разных носителей изучаемого языка как предметом изучения и средством общения в ходе изучения разных компонентов иноязычной культуры [9].

Важно подчеркнуть, что ключевой технологией в развитии социокультурной компетенции является работа на уроках иностранного языка с разнообразными аутентичными текстами. Такие тексты ценны не только для формирования навыков языковой догадки, но и для совершенствования умений в области чтения и понимания главных идей читаемых текстов. Несмотря на неоспоримую ценность использования произведений художественной литературы на уроках английского языка, возможно и *обращение к научно-популярным аутентичным текстам*. Это обусловлено рядом *причин*:

1. На базе отобранных текстов формируются необходимые речевые навыки и умения при общении на изучаемом языке в этой сфере жизни человека.
2. В ходе чтения текстов такого функционального стиля формируются и развиваются навыки и умения познавательной активности, формируется читательская любознательность обучающихся.
3. Научно-популярные аутентичные тексты активно стимулируют речемыслительную деятельность обучающихся.
4. В ходе работы над такими видами текстов развиваются воображение и творческие способности обучающихся: дети совершают воображаемые экскурсии по разным странам и континентам, желают приобщиться к жизненному опыту других наций и народов.
5. Активная читательская деятельность по работе с научно-популярными текстами мотивирует и стимулирует процесс активного формирования коммуникативной компетенции старших школьников в разных видах речевой деятельности, а именно: в чтении научно-популярных текстов с разными целями, в обучении диалогической и монологической речи, в обучении письменной речи через написание аннотаций, эссе разных видов, рецензий и докладов в рамках научного общества учащихся (НОУ).
6. Читательская деятельность обучающихся, связанная с текстами указанного функционального стиля, делает учебный процесс по приобретению социокультурного опыта в рамках отдельного урока иностранного языка и всего элективного курса привлекательным, интересным и познавательным.
7. Содержание читаемых текстов выступает в роли мощного стимула по формированию и развитию познавательного интереса обучающихся в целом и к изучаемому языку в частности.

Важная роль отводится социокультурной компетенции в новом федеральном государственном стандарте среднего (полного) образования по иностранному языку [14]. Следовательно, социокультурный компонент должен найти свое место в современных УМК.

В ходе проведенного нами анализа линейки школьных учебников по английскому языку было отмечено, что социокультурный компонент в них представлен, но в недостаточном объеме: не всегда учащимся предлагаются

актуальные и проблемные темы, а приведенные не мотивируют обучающихся к работе с ними. По данной причине нами было создано учебно-практическое пособие для элективного курса по английскому языку *Social culture within home reading* [18].

Учитывая все изложенное выше, следует отметить, что социокультурную компетенцию сложно измерить в рамках отдельного элективного курса. Такой вид компетенции формируется на протяжении всего периода обучения иностранному языку.

При этом социокультурную *образованность* обучающихся можно измерить в рамках прохождения нашего элективного курса по домашнему чтению через следующие свойства и характеристики школьников: а) наличие у них положительных качеств, возникших в ходе читательской деятельности; б) наличие опыта деятельности в ситуациях социокультурного характера; в) использование практических знаний в речевой деятельности (в чтении, говорении и письменной речи); г) наличие у детей определенного уровня образования и воспитания, культурного и творческого развития, эрудированности и целеориентированности [9].

Вот почему нами предлагается ввести в методический оборот термин «социокультурная образованность». *Социокультурная образованность* является совокупностью накопленного опыта деятельности, наличия практических знаний, практико-ориентированных навыков и умений, высокого уровня образования и воспитания в сфере национально-культурных отношений, социального и речевого поведения изучающих иностранный язык и культуру народа, говорящего на изучаемом языке.

Суммируя все упомянутое выше, считаем необходимым предложить *модель формирования социокультурного опыта и развития социокультурной компетенции* обучающихся на основе системы аутентичных иноязычных текстов (рис. 1).

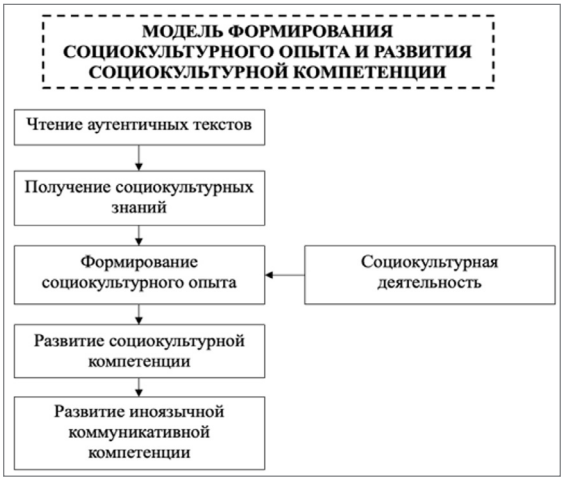


Рис. 1

Модель формирования социокультурного опыта и развития социокультурной компетенции

В ходе реализации такой модели на уроках домашнего чтения в рамках элективного курса обучающиеся получают:

1) широкий объем социокультурных знаний в процессе работы над иноязычными аутентичными текстами научно-популярной направленности;
2) трансформацию социокультурных знаний в социокультурный опыт;
3) вовлечение в социокультурную деятельность на основе выполнения упражнений социокультурной направленности;
4) развитие социокультурной и коммуникативной компетенций, повышение уровня качества речевых умений в составе указанных компетенций.

В рамках элективного курса учащиеся старших классов овладевают социокультурными знаниями, осуществляют социокультурную деятельность, формируют социокультурный опыт и развивают социокультурную компетенцию. Указанные понятия тесно взаимосвязаны между собой. Если пропустить или заменить одно из них, то социокультурная компетенция не будет полноценно сформированной. Следовательно, впоследствии это серьезно скажется и на уровне, и на качестве функционирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Вся работа преподавателя в рамках элективного курса по формированию социокультурного опыта обучающихся старших классов строится на основе специальных принципов и специально созданного пособия для чтения *Social culture within home reading* [9]. Перечислим эти принципы:

1. *Развитие социокультурной компетенции* осуществляется в процессе взаимосвязанного обучения сторонам и видам речевой деятельности.
2. *Личностная ориентация процесса обучения* проявляется в развитии самостоятельности обучающихся, их способности к саморазвитию, независимости, ответственности за результаты собственного труда, самореализации и самоутверждению.
3. *Интерактивность* и *коммуникативность* реализуются в общении обучающихся между собой и с преподавателем.
4. *Последовательность в конструировании содержания курса* заключается в организации языкового и речевого материала, направленного на удовлетворение коммуникативных потребностей обучающихся.
5. *Оптимизация* учебного процесса и речевой практики проявляется в конструировании разнообразных коммуникативных ситуаций, решении широкого круга речемыслительных задач.
6. *Аксиологизация образовательного процесса по иностранному языку* предусматривает «встречу» образовательных ценностей обучающихся с их жизненными смыслами, идеями и мировоззренческими установками.
7. Последний, но не менее важный принцип, — *ориентация на получение качественных продуктов в читательской деятельности* [11].

Указанные принципы реализуются через постоянное накопление социокультурного опыта обучающимися. Это происходит в ходе: 1) выполнения разнообразных коммуникативных заданий в чтении, говорении и письменной речи; 2) применения накопленного языкового и речевого опыта в разных моделируемых ситуациях; 3) участия детей в креативной деятельности на обычных уроках. Все это влияет на качество социокультурного опыта. Кроме того, активная читательская деятельность школьников способствует организации комфортной, стабильной и продуктивной иноязычной образовательной среды в рамках элективного курса.

Для повышения продуктивности представленной выше блочной технологии на основе домашнего чтения в рамках элективного курса преподавателю следует использовать разнообразные *приемы, способы, формы и режимы формирования социокультурного опыта обучающихся*. Вот некоторые из них:

1. *Создание проектов*. В ходе работы над проектом обучающиеся учатся собирать, анализировать и обобщать обширный материал, использовать различные источники информации.
2. *Использование ролевых игр*. Создаются условия для продуктивной совместной деятельности обучающихся в разных учебных ситуациях.
3. *Анализ и обсуждение на занятиях*. Создаются условия для продуктивной совместной деятельности обучающихся в разных учебных ситуациях.
4. *Прием «культурной капсулы»*. Внимание акцентируется на одном из культурных различий.
5. *Работа с краеведческим материалом* предусматривает самостоятельное взаимодействие с книгой и документом; организацию тематических экскурсий в учреждения культуры; знакомство с памятниками истории и культуры; организацию разнообразных экспедиций по родному краю; проведение тематических ученических исследований.

С опорой на обобщение опыта учителей английского языка г. Нижнего Новгорода и коллег по методическому объединению по развитию социокультурной

компетенции и приобретению обучающимися социокультурного опыта была разработана и экспериментально проверена система упражнений на основе аутентичных иноязычных текстов научно-популярного характера.

Для полноценного перевода накопленных социокультурных знаний в социокультурный опыт необходимо использовать упражнения коммуникативно-деятельностного характера. Цель таких речевых упражнений состоит в выражении личностного отношения к фактам иноязычной культуры, во владении способами применения языка в заданных социокультурных ситуациях. Приведем примеры упражнений из учебно-практического пособия *Social culture within home reading*.

Упражнение № 1: составление монологического высказывания по теме заданной социокультурной реалии.

Read the topic and prepare a monologue.

A huge number of people suffered and died during a construction of the pyramids. Was the price justified? What do you think? Give reasons for your answer.

Упражнение № 2 предусматривает составление диалогического высказывания по теме заданной социокультурной реалии.

Repeat the useful phrases for a discussion. Read the topic and prepare a discussion with your partner.

You and your partner are going to give talks at a local teenagers' conference. Discuss the following questions:

- *What clothes are better to wear to feel more confident? Why?*
- *How will the clothes that you have chosen influence the audience?*
- *Do you need to buy something else to finish your look?*

Упражнение № 3 ориентировано на написание академического эссе типа «Согласен / не согласен».

Read the topic and write an essay.

Animals are in danger of extinction. Some people say that we should protect only those animals, which are useful to humans. Do you agree or disagree?

Упражнение № 4 связано с написанием академического эссе «Обсуждение факта / выражение собственного мнения».

Read the topic and write an essay.

Some people think that dinosaurs are extinct. Other people believe that dinosaurs can resurrect because their descendants are everywhere, such as birds. Discuss both views and give your opinion.

Упражнение № 5 предусматривает написание академического эссе «Обсуждение проблемы / решение поставленной проблемы».

Read the task below. Write a problem/solution essay.

Every year a great number of people around the world suffer from dysbiosis.
What do you think are the causes of this?
What solutions can you suggest?

Следует отметить, что некоторые задания из учебно-практического пособия *Social culture within home reading* [9] носят речевой характер и затрагивают социокультурные проблемы не только локального, но и глобального характера. Таким образом, преподаватель имеет возможность перефразировать задание, попросив обучающихся изложить свои идеи с позиции представителя другой культуры.

Социокультурный опыт в современном образовательном процессе по иностранному языку в школе и его осмысление связаны не только со следованием

принятым общим тенденциям, но также и с осознанием связи между языком и культурой народа — носителя изучаемого языка. Качественно сформированная социокультурная компетенция открывает обучающимся дверь в мир межкультурного диалога, обеспечивает взаимопонимание, интеллектуальное и эмоциональное обогащение. Вот почему для преподавателя иностранного языка так важно воспитывать на своих уроках социокультурно образованного человека, всесторонне развитую личность, готовую к эффективному общению и взаимодействию в современном поликультурном мире. Для этих целей и разработан наш элективный курс по домашнему чтению для учащихся 10–11-х классов. Пособие *Social culture within home reading* [9] может быть использовано для разных категорий обучающихся: старшеклассников, студентов колледжей и техникумов, а также вузов непрофильных направлений обучения. Их уровень владения английским языком должен быть не ниже *A2-B1*.

Литература

1. **Бердичевский А. Л.** Межкультурное общение как модель современного урока иностранного языка в Европе // Коммуникативная методика. — 2003. — № 1. — С. 48–49.
2. **Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.** Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностр.: учеб. пособие для студентов филол. специальностей и преподавателей рус. яз. и литературы иностранцам. — М.: Русский язык, 1973. — 232 с.
3. **Воробьев Г. А.** Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка (поиск эффективных путей) // Иностр. языки в школе. — 2003. — № 2. — С. 30–36.
4. **Гальскова Н. Д., Тарева Е. Г.** Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностр. языки в школе. — 2012. — № 1. — С. 3–11.
5. **Горбунова Л. В.** Сравнительный анализ подходов к развитию универсальных учебных действий // Вестник Мининского университета. — 2024. — Т. 12. — № 4 (49). — URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1590 (дата обращения: 10.10.2025).
6. **Жаркова Т. И., Сороковых Г. В.** Тематический словарь методических терминов по иностранному языку. — М.: Флинта, Наука, 2017. — 320 с.
7. **Жукова И. Н., Лебедько М. Г., Прошина З. Г., Юзефович Н. Г.** Словарь терминов межкультурной коммуникации; под ред. М. Г. Лебедько, З. Г. Прошиной. — М.: Флинта, Наука, 2013. — 632 с.
8. **Козлова Л. В.** Накопление социокультурного опыта как средство усиления овладения языком // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 3–4 апреля 2025 года. — Нижний Новгород: Мининский университет, 2025. — С. 252–256.
9. **Козлова Л. В.** Social culture within home reading: Учебник. — М.: Русайнс, 2025. — 286 с.
10. **Латухина М. В.** Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку // Приволжский научный вестник. — 2014. — № 12–1 (40). — С. 127–129.
11. **Латухина А. Л., Маринина Ю. А., Савант Р.** Сквозные технологии как инструмент формирования социокультурной компетенции инофонов в процессе лингвострановедческой адаптации в пространстве «городского текста» // Вестник Мининского университета. — 2023. — Т. 11. — № 4. — URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1548 (дата обращения: 10.10.2025).
12. **Маслова В. А.** Введение в когнитивную лингвистику: Учебное пособие. — 3-е изд., испр. — М.: Флинта, Наука, 2007. — 296 с.
13. **Новикова В. М.** Трансляция социокультурного опыта в казачьем образовании. — Екатеринбург, 2016. — 87 с. — URL: https://elar.uspu.ru/handle/ru-uspu/59493 (дата обращения: 10.10.2025).
14. Образованный человек XXI века // Образовательный портал «Справочник». — URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/obrazovannyy_chelovek_xxi_veka/ (дата обращения: 22.12.2025).

15. **Пассов Е. И.** Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». — М.: Просвещение, 2000. — 161 с.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. — URL: https://base.garant.ru/401433920/ (дата обращения: 22.12.2025).
17. **Шамов А. Н., Малышева А. А.** Обучение лексическим единицам с национально-культурным компонентом // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 8. — С. 22–29.
18. **Шамов А. Н.** Язык и культура немецкого народа: лингвострановедческий аспект: учебное пособие. — Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2013. — 264 с.
19. **Шиляева Н. К.** Методика обучения студентов пониманию прецедентных феноменов в иноязычных текстах как средства совершенствования социокультурной компетенции: автореф. дисс. … канд. пед. наук. — Москва, 2022. — 25 с.

Сведения об авторах

Козлова Людмила Владимировна, аспирант кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики лингвистического факультета НГПУ им. Козьмы Минина, учитель английского языка школы № 168 Канавинского района г. Н. Новгорода.
milka2305@yandex.ru

Шамов Александр Николаевич, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики лингвистического факультета НГПУ им. Козьмы Минина.
shamov1952@yandex.ru

ФОНЕТИЧЕСКИЕ СЛОЖНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО

Аннотация

Статья посвящена анализу фонетических трудностей, возникающих при изучении французского языка как второго иностранного на базе английского. Рассмотрены артикуляционные особенности французского языка, не имеющие прямых аналогов в английском; охарактеризованы основные проявления фонетической интерференции на сегментном и сверхсегментном уровнях (перенос произносительных навыков, трудности слухового различения звуков, нарушения ритма и интонации). На основе обзора отечественных и зарубежных научных публикаций предложен комплекс из методических решений, выстроенных по принципу нарастающей сложности: от контрастивного анализа и вводно-фонетического курса — через перцептивный тренинг, работу с минимальными парами, фонетическую гимнастику и метод «артикуляционного мостика» — к технике shadowing и методу самозаписи, а также различным фонетическим играм. Статья носит обзорный характер и адресована преподавателям иностранных языков и методистам.

Abstract

PHONETIC DIFFICULTIES IN TEACHING FRENCH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE ON THE BASIS OF ENGLISH

The article analyzes phonetic difficulties arising in the process of learning French as a second foreign language on the basis of English. The articulatory features of French that have no direct equivalents in English are examined; the main manifestations of phonetic interference at the segmental and suprasegmental levels are described (transfer of pronunciation habits, difficulties in auditory discrimination, and distortions of rhythm and intonation). Based on a review of Russian and international academic publications, a set of methodological solutions is proposed, arranged in order of increasing complexity: from contrastive analysis and an introductory phonetic course, through perceptual training, minimal pair drilling, articulatory gymnastics and the 'articulatory bridge' technique, to shadowing and self-recording and using different kinds of phonetic games. The article is of a review nature and is intended for foreign language teachers and methodologists.

Ключевые слова

французский язык, второй иностранный язык, фонетическая интерференция, артикуляция, произносительные навыки, контрастивный анализ, методика обучения

Keywords

French language, second foreign language, phonetic interference, articulation, pronunciation skills, contrastive analysis, teaching methodology

Введение. В современной образовательной практике изучение второго иностранного языка — как правило, французского или немецкого, — на базе уже освоенного английского становится все более распространенной моделью языковой подготовки в российских вузах и школах с углубленным изучением иностранных языков. Такая конфигурация создает особую лингводидактическую ситуацию: обучающийся одновременно опирается на три языковые системы — родной русский, первый иностранный английский и вновь осваиваемый французский. Взаимодействие этих систем порождает как положительный перенос навыков, так и отрицательную интерференцию, наиболее заметную именно на фонетическом уровне [6].

Исследователи, обращающиеся к данной проблематике, единодушно подчеркивают: ошибки в произношении, сложившиеся на начальном этапе, с трудом поддаются коррекции и устойчиво снижают коммуникативную эффективность говорящего [11]. При этом в практике преподавания фонетическая работа при введении второго иностранного языка нередко сводится к минимуму или строится по тем же принципам, что и при обучении первому иностранному, без учета специфики трехъязычного контекста. Данная статья ставит целью систематизировать сведения об артикуляционных особенностях французского языка, описать типичные фонетические трудности, возникающие вследствие влияния английского, и предложить методические решения для их преодоления.

Французский язык принадлежит к романской группе индоевропейской семьи, тогда как английский является германским языком. Несмотря на наличие значительного пласта общей лексики латинского происхождения и ряда типологических сходств, фонетические системы этих языков существенно расходятся, что и обусловливает большинство произносительных затруднений [14].

Центральное место среди фонетических явлений, не имеющих аналогов в английском, занимают носовые гласные. Французский язык располагает тремя продуктивными носовыми гласными фонемами: [ɑ̃] (*dans*), [ɛ̃] (*vin*), [ɔ̃] (*bon*). Носовой резонанс образуется за счет опускания нёбной занавески при сохранении ротовой артикуляции — без носового смычного согласного, как это происходит в назализованных слогах русского или английского языков. Именно поэтому произношение финального носового согласного в словах типа *bon* или *vin* является типичной ошибкой, прямо вытекающей из фонетических привычек ИЯ-1 [5].

Не менее специфичны переднеязычные огублённые гласные [*y*], [*ø*], [*œ*]. Они требуют одновременно высокого переднего подъема языка, характерного для гласных переднего ряда, и округления губ, свойственного гласным заднего ряда. Подобная артикуляционная позиция полностью отсутствует в английском, где лабиализация неизменно сопровождает задний или центральный подъем языка.

Отдельного внимания заслуживает система французских гласных в целом: в отличие от английского, богатого дифтонгами и трифтонгами, французские гласные являются строгими монофтонгами: их качество не меняется на протяжении всего звучания. Тенденция к дифтонгизации, автоматически перенесенная из английского, существенно искажает французское произношение [5].

Среди согласных наибольшую трудность представляет французский ротацизм. Нормативный французский [ʀ] — увулярный фрикатив или вибрант, артикулируемый в задней части ротовой полости при участии маленького язычка, — принципиально отличается от английского постальвеолярного аппроксиманта [r], при котором кончик языка лишь поднимается к альвеолам, не образуя смычки

или щели. Кроме того, при переходе к французскому языку важно учитывать, что ассимиляция в нем носит регрессивный характер (последующий звук влияет на предыдущий), тогда как в английском она прогрессивна [10]. Это дополнительно усложняет автоматическое применение уже усвоенных фонетических паттернов. Таким образом, совокупность перечисленных артикуляционных особенностей формирует почву для устойчивой фонетической интерференции — явления, которое и составляет центральную проблему при обучении ИЯ.

Фонетическая интерференция — перенос артикуляционных и просодических навыков, сформированных в одном языке, на другой с нарушением его фонетической нормы — является центральной проблемой при обучении ИЯ-2. Авторы, изучающие влияние английского на французский как второй иностранный, особо подчеркивают распространенность фонетических ошибок: именно они наиболее очевидны при восприятии иностранной речи на слух и труднее всего поддаются самостоятельной коррекции [1]. В типологическом отношении выделяют интерференцию субституционного и модификационного типов [17].

Субституционная интерференция состоит в замене звука ИЯ-2 ближайшим звуком ИЯ-1. При изучении французского после английского наиболее частотны следующие случаи:

- [y] заменяется английским [uː] — *lune* [lyn] произносится как [luːn];
- носовые гласные «расщепляются» на гласный плюс согласный — *bon* [bɔ̃] → [bɔn];
- французский [ʀ] воспроизводится как английский постальвеолярный аппроксимант;
- монофтонги дифтонгизируются — особенно заметно это в позиции [e] и [o], где появляются скользящие элементы по образцу английских дифтонгов [eɪ] и [oʊ].

Трудности слухового различения фонем составляют отдельный пласт проблем. Гласные [e], [ɛ] и [ə] воспринимаются начинающими как фонетически близкие или тождественные: в английском аналогичные позиции занимают звуки, не образующие самостоятельных оппозиций в столь же жесткой системе. Оппозиция огублённых [y]/[u]/[ø] практически не распознается без специальной подготовки, поскольку ни один из ее членов не имеет прямого английского эквивалента. Эти перцептивные трудности напрямую препятствуют формированию верного произносительного навыка: обучающийся не может воспроизвести то, что не слышит как отдельную единицу.

Особую остроту приобретают расхождения на просодическом уровне. Английский — язык стрессово-временной организации (*stress-timed*): ударные слоги появляются через примерно равные промежутки времени, безударные редуцируются. Французский язык относится к слогово-временному типу (*syllable-timed*): все слоги стремятся к равной длительности, словесное ударение отсутствует как таковое, а ритмическое ударение фиксировано на последнем слоге синтагмы [12]. Под влиянием английской привычки обучающиеся выделяют ударение в отдельных французских словах, разрушая ритмическую группу, и редуцируют безударные слоги, полностью меняя тем самым ритмический облик французской фразы. Интонационная интерференция проявляется в перенесении нисходяще-восходящих мелодических контуров английского на французский текст.

Все это свидетельствует о том, что стихийное преодоление фонетических трудностей невозможно: необходима целенаправленная методическая работа, опирающаяся на осознанное сопоставление языковых систем.

Обозначенные выше фонетические трудности требуют комплексного и последовательно выстроенного методического ответа. Ниже представлены десять техник и методик, объединенных по принципу решаемой проблемы и расположенных в логике нарастающей сложности: от организационно-диагностической работы на входе — к автоматизации навыков в беглой слитной речи на продвинутом этапе. Принципиально важно при этом учитывать игровой потенциал фонетической работы: как показывают исследователи, фонетические игры и упражнения выполняют одновременно мотивационную, обучающую и психологическую функции — снимают языковой барьер, формируют произносительные навыки и повышают вовлеченность обучающихся, — что делает игровой формат ценным методическим инструментом на всех этапах фонетической работы [15].

1. Контрастивный анализ и вводно-фонетический курс. Ведущим методологическим принципом фонетической работы в условиях многоязычия является контрастивный анализ — систематическое сопоставление фонетических систем трех языков с целью выявления «зон риска». Как показывает опыт преподавания французского языка, проведение параллелей между явлениями ИЯ-1 и ИЯ-2 не только упрощает понимание нового материала, но и ускоряет процесс его объяснения, высвобождая время для формирования практических навыков [9]. Контрастивный подход позволяет также обнаружить «скрытую» интерференцию — случаи, когда два звука кажутся похожими, но реализуются по разным артикуляционным программам, что и порождает наиболее устойчивые ошибки [2]. Результаты контрастивного анализа становятся основой специального вводно-фонетического курса в начале изучения ИЯ-2: его задача — сформировать слуховой эталон новых фонем и первичную артикуляционную программу, прежде чем неверные произносительные паттерны успеют закрепиться. Коррекция устойчивого ошибочного навыка требует значительно бóльших усилий, чем его правильное первоначальное формирование, — это фундаментальное положение психологии навыка в полной мере применимо к произносительной работе.

2. Метод слуховой осознанности (*perceptual training / HVPT*). Исследователи подчеркивают, что развитие фонематического слуха — умения воспринимать и различать звуки изучаемого языка — является ключевым условием формирования навыков произношения и чтения, а также необходимым фундаментом для последующей работы с артикуляцией [4]. Поскольку обучающийся не может корректно воспроизвести то, что не воспринимает как самостоятельную фонему [21], целенаправленная слуховая тренировка предшествует любому продуктивному упражнению. Особенно актуальна эта методика для носовых гласных французского языка: носители английского, в котором назализация носит лишь аллофонический характер, изначально не слышат оппозицию [ɑ̃]/[ɔ̃]/[ɛ̃] как фонологически значимую [18]. Перцептивный тренинг строится по принципу высокой вариативности (*High Variability Phonetic Training*, *HVPT*): учащийся слышит одну и ту же оппозицию в исполнении разных дикторов, в разном темпе и в разных лексических контекстах, что препятствует запоминанию конкретного акустического образца и вырабатывает устойчивую фонематическую категорию. Таким образом, только после достижения надежного слухового различения вводится артикуляционная работа.

3. Работа с минимальными парами (*minimal pair drilling*). Систематическая работа с минимальными парами — словами, отличающимися лишь одной фонемой, — является логическим продолжением перцептивного тренинга и переводит слуховое различение в плоскость продуктивного воспроизведения [20]. Применительно к французскому языку после английского особую ценность представляют пары, построенные на оппозициях, не существующих в ИЯ-1: [y]/[u]

(*lu — loup*), [ø]/[o] (*peu — pot*), [ɑ̃]/[ɔ̃]/[ɛ̃] (*dans — don — din*). Работа ведется в два этапа: сначала учащийся тренирует слуховое различение (преподаватель произносит слово — обучающийся сигнализирует, какой вариант услышан), затем переходит к продуктивному воспроизведению. Применение минимальных пар в перцептивных и продуктивных упражнениях повышает осознанность обучающихся в разграничении близких звуков и стимулирует попытки самокоррекции [19].

4. Фонетическая гимнастика (артикуляционная разминка). Поскольку французская артикуляционная база требует иного положения губ, языка и нёбной занавески по сравнению с английской, продуктивным подготовительным приемом служит фонетическая гимнастика — комплекс упражнений, тренирующих артикуляционный аппарат и формирующих мышечную память для нетипичных позиций [17]. Применительно к французскому языку особую роль играют упражнения на выдвижение и округление губ (для постановки [y], [ø], [œ]), на торможение кончика языка при одновременной активизации задней части ротовой полости (для [ʀ]), а также на размыкание небной занавески без смычки (для носовых гласных). Гимнастика проводится в начале каждого занятия — вне конкретного лексического материала, — что позволяет сосредоточиться исключительно на управлении артикуляторными органами и устранить мышечные привычки ИЯ-1. Последовательное выполнение таких упражнений существенно снижает когнитивную нагрузку при последующем произнесении слов и фраз [3].

5. Метод «артикуляционного мостика». Среди приемов постановки конкретных звуков высокую результативность показывает метод пошаговой опоры на уже известные артикуляционные позиции [9]. Для постановки французского [y] предлагается следующий алгоритм: учащийся произносит английский [iː] (как в *see*), фиксируя высокое переднее положение языка, а затем, не меняя положения языка, округляет губы — и получает искомый [y]. Этот прием устраняет необходимость в механическом подражании и формирует навык через осознанное управление артикуляцией. Для работы с носовыми гласными эффективно упражнение на сравнение: попеременное произнесение пар *bon* [bɔ̃] — *bonne* [bɔn], позволяющее ощутить разницу между носовым резонансом и назальным согласным [9].

6. Техника «зачеркнутых букв» (декодирование французской орфографии). Одним из неочевидных источников фонетической интерференции является орфографическое давление: изучающий французский после английского нередко пытается «прочитать» все буквы слова по правилам ИЯ-1, что порождает ложное произношение конечных согласных. Для преодоления этой тенденции применяется прием визуального перекодирования: учащийся берет французский текст и карандашом зачеркивает все непроизносимые буквы — финальные согласные, немое *e*, лигатуры носовых гласных. Работа с «очищенным» текстом снимает орфографическое давление и переключает внимание с графического образа на звуковой. Контрастивный анализ позволяет заблаговременно выявить все зоны орфографической интерференции и систематически включать данный прием в фонетический курс [2]. Уже через несколько занятий учащиеся перестают «цепляться» за конечные согласные и демонстрируют более аутентичное произношение [5].

7. Аудиолингвальный метод и ритмическое отстукивание. На этапе перехода от изолированных звуков к связной речи аудиолингвальный метод — многократное воспроизведение речевых структур по образцу — обеспечивает формирование новых автоматизмов, не закрепленных в ИЯ-1 [8]. В контексте изучения французского после английского метод предполагает подбор фонетически нагруженных диалогов и микротекстов, концентрированно включающих проблемные звуки. Принципиально важно, чтобы каждый звук усваивался в ритмической

группе, а не изолированно, — это обеспечивает одновременное формирование просодических паттернов. Для преодоления ритмической интерференции аудио-лингвальный метод дополняется методикой ритмического отстукивания: учащиеся отбивают ритм французских фраз, физически ощущая равную длительность слогов и финальное ударение синтагмы. Параллельно используется чтение вслух с предварительной разметкой ритмических групп, что позволяет осознанно управлять просодикой, не воспроизводя английскую модель автоматически [12].

8. Скороговорки. Французские скороговорки (*virelangues*) представляют собой инструмент одновременной тренировки артикуляции, связности речи (*liaison* и *enchaînement*) и ритмики в едином упражнении. Классическая скороговорка «*Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien*» концентрирует в одной фразе сразу несколько проблемных явлений: носовой [ɑ̃], щелевой [ʃ], связку и сцепление. Скороговорки включаются в работу после этапа изолированной отработки звуков и обеспечивают переход к беглой слитной речи в условиях ускоренного темпа, когда возможность сознательного переключения на привычные паттерны ИЯ-1 сведена к минимуму [17]. Работу со скороговорками рекомендуется начинать в замедленном темпе с постепенным ускорением.

9. Техника *shadowing* («теневое повторение») и метод самозаписи. На продвинутом этапе, когда базовые произносительные навыки уже сформированы, особую роль приобретают техники, обеспечивающие их автоматизацию в потоке речи и последующую рефлексию. Техника *shadowing* — «теневого повторения» — предполагает воспроизведение аутентичной речи диктора с минимальной задержкой без прерывания прослушивания: параллельность восприятия и воспроизведения блокирует «переключение» на привычные модели ИЯ-1 — у учащегося просто нет времени на осознанную коррекцию в сторону английского произношения [16]. Вместе с тем исследователи справедливо предупреждают, что на начальном этапе обучения *shadowing* может вызывать трудности: если учащийся не расслышал или не успевает воспроизвести фрагмент с необходимой скоростью и качеством, упражнение теряет смысл; именно поэтому технику рекомендуется вводить лишь по достижении базового уровня сформированности произносительных навыков [13]. Метод эффективен как на сегментном, так и на сверхсегментном уровнях, поскольку учащийся одновременно воспроизводит ритм, интонацию и связность речи диктора.

Shadowing органично дополняется методом самозаписи: учащийся читает фонетически размеченный текст, записывая при этом свою речь на диктофон, затем поочередно прослушивает собственную запись и аутентичный эталон, фиксируя расхождения в журнале ошибок [3]. Метод делает интерференцию «слышимой»: обучающийся, привыкший не замечать дифтонгизацию или редукцию безударных слогов в собственной речи, впервые воспринимает ее со стороны. Систематические улучшения в произношении, по данным ряда исследований, становятся заметны уже через два-три месяца регулярного применения [7].

10. Фонетические игры. Фонетические игры представляют собой самостоятельный и высокоэффективный инструмент формирования произносительных навыков, органично дополняющий все описанные выше техники.

В. Н. Супруненко, И. В. Казакова и Э. И. Бугакова выделяют три подгруппы фонетических игр, каждая из которых решает специфические задачи: игры на развитие фонематического слуха, на обучение интонации и на совершенствование навыков звукопроизношения [15]. Применительно к контексту изучения французского языка после английского каждая из подгрупп находит конкретное методическое применение.

Игры на развитие фонематического слуха помогают преодолеть перцептивные трудности, характерные для ИЯ-2: например, в игре «Слышу — не слышу» преподаватель произносит слова, а учащиеся сигнализируют, услышан ли заданный звук (носовой гласный [ɑ̃], огублённый [y] или увулярный [ʀ]). Такой формат тренирует именно те оппозиции, которых нет в английском и которые поначалу не воспринимаются как фонологически значимые.

Игры на совершенствование навыков звукопроизношения позволяют перевести слуховое различение в плоскость продуктивного воспроизведения: в игре «Правильно — неправильно» учащиеся по очереди произносят французские слова с проблемными звуками, а остальные оценивают корректность произношения с помощью сигнальных карточек, что стимулирует самоконтроль и взаимоконтроль.

Игры на обучение интонации особенно актуальны для преодоления просодической интерференции английского: разыгрывание коротких диалогов с соблюдением французского ритмического ударения и мелодического контура позволяет закрепить новые просодические паттерны в живой речевой ситуации.

Систематическое включение фонетических игр в учебный процесс обеспечивает не только формирование конкретных произносительных навыков, но и общее развитие коммуникативной компетенции обучающихся [15].

Системная последовательность упражнений пронизывает все десять техник и включает четыре этапа: перцептивный (различение контрастных пар), имитативный (воспроизведение с самоконтролем), дифференцировочный (попеременное произнесение звуков двух языков) и продуктивный (отработка в связном тексте: сначала замедленном, затем — в нормальном темпе). Описанные методики образуют комплементарную систему: контрастивный анализ и вводно-фонетический курс формируют диагностическую и организационную базу; перцептивный тренинг и работа с минимальными парами обеспечивают слуховую основу; фонетическая гимнастика и метод артикуляционного мостика решают задачу первичной артикуляционной постановки; техника «зачеркнутых букв» и аудиолингвальный метод с ритмическим отстукиванием устраняют орфографическую и просодическую интерференцию; скороговорки, *shadowing* и самозапись переводят отдельные навыки на уровень автоматизма в слитной речи; фонетические игры обеспечивают закрепление всего комплекса произносительных навыков в мотивирующем игровом формате. Эффективное преодоление фонетической интерференции достигается лишь при последовательном применении всего комплекса, а не отдельных его элементов [7].

Заключение. Фонетические трудности при изучении французского языка как второго иностранного на базе английского носят системный характер и охватывают как сегментный, так и сверхсегментный уровни. Носовые гласные, огублённые переднеязычные, увулярный [ʀ] и строгий монофтонгизм французского не имеют аналогов в английском и требуют построения принципиально новых артикуляционных программ. Расхождение ритмических типов двух языков — стрессово-временного и слогово-временного — обусловливает глубокую перестройку просодических навыков.

Комплексный методический ответ на эти вызовы предполагает последовательное применение различных техник и методик, выстроенных по принципу нарастающей сложности: контрастивный анализ фонетических систем и вводно-фонетический курс закладывают диагностическую и организационную базу; перцептивный

тренинг (*HVPT*) и работа с минимальными парами формируют слуховую основу; фонетическая гимнастика и метод «артикуляционного мостика» обеспечивают постановку конкретных звуков; техника «зачеркнутых букв» устраняет орфографическую интерференцию; аудиолингвальный метод с ритмическим отстукиванием и скороговорки переводят навыки в связную речь; *shadowing* и самозапись автоматизируют произношение и обеспечивают рефлексивную обратную связь на продвинутом этапе; фонетические игры пронизывают весь процесс обучения, закрепляя произносительные навыки в игровом формате и снимая психологический языковой барьер.

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется разработка специализированных учебно-методических материалов по фонетике французского языка для контекста «английский как ИЯ-1», а также изучение возможностей цифровых речевых тренажеров в данной области.

Литература

1. **Авагян А. А., Гозалова М. Р.** Некоторые аспекты сравнения английского и французского языков при изучении французского как второго иностранного языка студентами направлений подготовки «Туризм» и «Гостиничное дело» // Сервис +. — 2018. — № 4. — С. 104–113. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-sravneniya-angliyskogo-i-frantsuzskogo-yazykov-pri-izuchenii-frantsuzskogo-kak-vtorogo-inostrannogo-yazyka (дата обращения: 20.02.2026).
2. **Блок Э. Е.** Контрастивный анализ как научная база для создания компьютерных тренажеров иноязычного произношения // Вестник БГУ. Язык, литература, культура. — 2015. — № 10. — С. 97–105. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontrastivnyy-analiz-kak-nauchnaya-baza-dlya-sozdaniya-kompyuternyh-trenazherov-inoyazychnogo-proiznosheniya (дата обращения: 23.02.2026).
3. **Богачева Т. В.** Методы и приемы обучения фонетике с учетом возрастных особенностей обучающихся // Современный урок. — URL: https://www.1urok.ru/categories/2/articles/30508 (дата обращения: 20.02.2026).
4. **Буйненок Ю. А., Денисова В. А.** Использование метода фониксов (Phonics) при обучении чтению и фонетике на уроке английского языка в начальной школе // Иностр. языки в школе. — 2025. — № 10. — С. 37–42.
5. **Вартанова В. В., Мифтахутдинова А. Н.** Формирование фонематической компетенции на начальном этапе обучения французскому языку: Учебное пособие для студентов языковых специальностей. — Ижевск, 2018. — 88 с.
6. **Горина В. А.** Специфика второго иностранного языка как учебной дисциплины в лингвистическом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. — 2023. — № 3 (848). — С. 22–29. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-vtorogo-inostrannogo-yazyka-kak-uchebnoy-distsipliny-v-lingvisticheskom-vuze (дата обращения: 20.02.2026).
7. **Зыкова С. А., Мужбатуллина Д. Р.** Фонетическая интерференция как проблема взаимодействия двух изучаемых языков: испанский на базе английского // Научный вестник Южного института менеджмента. — 2022. — С. 17–28. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-interferentsiya-kak-problema-vzaimodeystviya-dvuh-izuchaemyh-yazykov-ispanskiy-na-baze-angliyskogo (дата обращения: 20.02.2026).
8. **Иногамова Ф. М.** Аудиолингвальный и аудиовизуальный методы обучения иностранным языкам // Вестник науки и творчества. — 2018. — № 5 (29). — С. 70–76. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/audiolingvalnyy-i-audiovizualnyy-metody-obucheniya-inostrannym-yazykam (дата обращения: 20.02.2026).
9. Интегративная лингвистика: теоретические и прикладные аспекты. Сборник материалов Международного круглого стола, посвященного 80-летию ученого-лингвиста Жаналиной Лаззат Кабылдашевны, 21 ноября 2024 года, КазУМОиМЯ имени Абылай хана. — Алматы: Издательство «Полилингва», 2024. — 190 с.

10. **Пятых К. Н., Сенцов А. Э.** Особенности фонетических процессов ассимиляции на материале французского и русского языков // Молодой ученый. — 2015. — № 7 (87). — С. 991–994.
11. **Рубцова Е. В., Девдариани Н. В.** Устранение фонетических трудностей в произношении при обучении русскому языку как иностранному // АНИ: педагогика и психология. — 2021. — № 2 (35). — С. 244–246. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ustranenie-foneticheskih-trudnostey-v-proiznoshenii-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu (дата обращения: 20.02.2026).
12. **Симонец М. С.** Межъязыковая интерференция при изучении второго иностранного языка и пути ее преодоления (на примере французского языка) // Вестник Донецкого педагогического института. — 2017. — № 4. — С. 105–111. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhyazykovaya-interferentsiya-pri-izuchenii-vtorogo-inostrannogo-yazyka-i-puti-eyo-preodoleniya-na-primere-frantsuzskogo-yazyka (дата обращения: 20.02.2026).
13. **Склифус М. А., Денисова В. А.** Формирование фонетических навыков у младших школьников на уроках английского языка с использованием современных технологий обучения // Иностр. языки в школе. — 2025. — № 7. — С. 45–50.
14. **Солнцева А. В.** Романские языки: история формирования и проблемы классификации // Верхневолжский филологический вестник. — 2020. — № 3. — С. 124–133. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/romanskie-yazyki-istoriya-formirovaniya-i-problemy-klassifikatsii (дата обращения: 20.02.2026).
15. **Супруненко В. Н., Казакова И. В., Бугакова Э. И.** Роль фонетических игр в формировании фонетических навыков у младших школьников на уроках иностранного языка // Педагогический журнал. — 2022. — Т. 12. — № 2А. — С. 220–229.
16. **Фигура Е. В.** Особенности конструктивной интерференции при изучении второго иностранного языка // Молодая наука Сибири. — 2023. — № 1 (19). — URL: https://ojs.irgups.ru/index.php/mns/article/view/1092 (дата обращения: 15.02.2026).
17. **Шугаева Е. А.** Сопоставительный подход при обучении студентов грамматике французского языка как второго иностранного (на базе английского языка) // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Серия: Методика преподавания языка и литературы. — 2020. — № 2 (5). — С. 52–59. — URL: https://scipress.ru/fam/articles/sopostavitelnyj-podkhod-pri-obuchenii-studentov-grammatike-frantsuzskogo-yazyka-kak-vtorogo-inostrannogo-na-baze-anglijskogo-yazyka.html (дата обращения: 20.02.2026).
18. **Becker S.** Teaching and Researching French Nasal Vowels: The Pros and Cons of Online Training Modalities for Improving Perception and Production // Proceedings of the 14th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference / eds. D. J. Olson et al. — Purdue University, 2024. — P. 1–11.
19. **D'Apolito S.** The Benefits of Using Minimal Pairs in Learning L2 Phonetics // Proceedings of the 9th International Conference on Language Resources and Evaluation. — 2021. — URL: https://conference.pixel-online.net/library_scheda.php?id_abs=5286 (дата обращения: 20.02.2026).
20. **Miller J. S.** Teaching pronunciation with phonetics in a beginner French course: Impact of sound perception // Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference / eds. J. Levis, K. LeVelle. — Ames, IA: Iowa State University, 2012. — P. 109–123.
21. **Wells J. C.** Overcoming phonetic interference. — URL: https://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells/interference.htm (дата обращения: 20.02.2026).

Сведения об авторах

Буйненок Юлия Александровна, методист отдела иностранных языков департамента научно-методического сопровождения школьной программы сети частных детских садов и школ Sun School.
yuliya.bujnenok@mail.ru

Скрыль Ирина Валентиновна, специалист отдела иностранных языков департамента научно-методического сопровождения школьной программы сети частных детских садов и школ Sun School.
bdosia1@gmail.com

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА (на примере Северо-Кавказского федерального округа)

РУС

Аннотация

В статье представлены результаты исследования содержания обучения младших школьников говорению на английском языке на основе этнокультурного подхода на примере Северо-Кавказского федерального округа. Выявлены основные компоненты содержания обучения иностранному языку, обоснована необходимость включения этнокультурного компонента в обучение говорению. Проведен анализ тематического содержания речи в 2–4-х классах общеобразовательной школы; на его основе выявлены ключевые темы, изучаемые в начальных классах. Данные темы рассмотрены с точки зрения обучения говорению с применением этнокультурного подхода.

ENG

Abstract

THE CONTENT OF THE TRAINING PRIMARY SCHOOL STUDENTS TO SPEAK ENGLISH BASED ON AN ETHNOCULTURAL APPROACH (using the Example of the North Caucasus Federal District)

The article presents the results of a study of the content of teaching younger schoolchildren to speak English based on an ethnocultural approach, using the example of the North Caucasian Federal District. The main components of the content of teaching a foreign language are considered, and the necessity of including an ethnocultural component in teaching speaking is substantiated. An analysis of the thematic content of speech in grades 2–4 of secondary schools is conducted. Based on this analysis, the main topics studied in primary schools are identified. These topics are examined from the perspective of teaching speaking using an ethnocultural approach.

Ключевые слова

содержание обучения иностранному языку, этнокультурный компонент, Северный Кавказ, обучение говорению

Keywords

content of foreign language teaching, ethnocultural component, North Caucasus, speaking training

Проблема содержания обучения иностранному языку продолжает оставаться одной из самых актуальных в методической науке. С развитием общества, с изменением его социального заказа изменяются цели и содержание обучения иностранному языку. В данной статье показаны возможности его обогащения с учетом современных

социокультурных реалий. Вслед за Н. Д. Гальсковой мы рассматриваем содержание обучения не как статистическую, а как постоянно развивающуюся категорию, отражающую и предметный, и процессуальный аспекты [7]. В методике преподавания иностранных языков содержание обучения является базовой категорией, охватывающей весь комплекс знаний, умений и навыков, которые необходимо сформировать у учащихся. Эта категория исторически изменчива и определяется поставленными учебными целями. Принципиальное отличие от других дисциплин заключается в том, что если их содержание базируется преимущественно на усвоении понятий и теоретических знаний, то в иностранном языке ключевым аспектом обучения выступает формирование практических речевых навыков. И. Л. Бим трактует понятие содержания обучения ИЯ как «чему учить учащихся, на основании чего их воспитывать, осуществлять их образование и развитие» [4, с. 58]. Свою задачу мы видим в том, чтобы обосновать включение этнокультурного компонента в содержание обучения младших школьников говорению на английском языке на примере Северо-Кавказского федерального округа.

Проблема содержания обучения иностранному языку рассматривается в работах таких ученых, как Г. В. Рогова [14], И. Л. Бим [4], З. Н. Никитенко [11], О. М. Осиянова [13] и др. В методике обучения иностранному языку обоснованы две теории содержания обучения иностранному языку в средней школе: теория Г. В. Роговой и теория И. Л. Бим. Так, согласно теории Г. В. Роговой, в качестве главных компонентов содержания образования выступают такие, как:

- *лингвистический компонент* — темы, ситуации, тексты, фонетический, грамматический и лексический минимумы, речевые образцы и др.;
- *психологический компонент* — формирование знаний, навыков (лексических, грамматических, орфографических и т.д.) и умений (аудирования, говорения, чтения и письма);
- *методологический компонент* — овладение учащимися приемами изучения иностранного языка, развитие умений самостоятельной деятельности (планирование учебной деятельности, выбор средств обучения, использование различных технологий обучения, самоконтроль учебной деятельности) [14].

Содержание обучения иностранному языку должно ориентировать учащихся не только на освоение умений общения и глубокое знакомство с культурой народа, говорящего на этом языке, но и на учет этнокультурных особенностей речевого поведения и формирование представления о различных аспектах современной жизни, истории и культурных традициях других этносов. Глубокое понимание родной культуры способствует формированию уважительного отношения к другим. При этом обучение языку через культуру, то есть через постоянный диалог собственной и изучаемой культур, необходимо начинать с начальных этапов освоения предмета. В младшем школьном возрасте ребенок проходит важнейший этап этнической социализации, когда у него закладываются основы сознательного отношения к людям и активизируются процессы становления национального характера, правил поведения, норм и традиций своего народа. В данном контексте считаем важным включение этнокультурного компонента в содержание обучения иностранному языку, начиная с начальной школы в русле этнокультурного подхода (Е. Ф. Варламова [5], В. А. Власов [6], Н. В. Барышников [3], И. Е. Жидкова [9], Е. В. Невмержицкая [10] и др.). Этнокультурные знания, на наш взгляд, не только имеют практическое значение, но и играют ключевую роль в формировании у учащихся гражданской идентичности (как российской, так и этнической), а также в развитии их мотивации и готовности к конструктивному межкультурному взаимодействию, в том числе на иностранном языке. В связи с этим считаем необходимым обогащение лингвистического компонента обучения иностранному языку этнокультурной составляющей, помимо психологического, лингвистического, методологического.

Обратимся к тематическому содержанию речи, описанному в Федеральной рабочей программе начального общего образования по иностранному (английскому) языку (для 2–4-х классов образовательных организаций) [16]. Анализ тематического содержания речи в начальных классах выявил, что лингвистический компонент содержания обучения иностранному языку включает четыре блока тем: *«Мир моего „я“», «Мир моих увлечений», «Мир вокруг меня», «Родная страна и страны изучаемого языка»*. Проанализируем каждый блок с точки зрения его обогащения этнокультурным компонентом применительно к обучению младших школьников говорению на английском языке (на примере Северо-Кавказского федерального округа).

МИР МОЕГО «Я»

«Знакомство» (2-й класс)

Изучение английского языка начинается с приветствия и знакомства. Уже на этом этапе необходимо знакомить учащихся с английскими именами, чтобы показать, что имена в разных культурах отличаются. Это очень актуально в многонациональном регионе, где встречается множество имен, непривычных русским школьникам; некоторые имена могут вызывать у них непонимание. Средства иностранного языка при применении этнокультурного подхода позволяют объяснить детям, что любое имя красиво, имеет в родной культуре особый смысл и это надо принимать и уважать.

«Я и моя семья» (2–4-е классы)

В русской и кавказских культурах обсуждение личных вопросов не является табу, а значит, педагоги не столкнутся с внутренним сопротивлением обучающихся при обсуждении вопросов семьи. Семья является одной из базовых ценностей наших культур, и разговор о ней может стать основой для искренней коммуникации, развития эмоциональной стороны речи, что имеет особую важность в связи с психологическими особенностями младшего школьного возраста. Необходимо обратить внимание учащихся на то, что у людей, принадлежащих к разным культурам, семьи могут отличаться по составу, размеру, происхождению (кавказские семьи обычно многодетные).

«Моя любимая еда» (2–4-е классы)

В рамках данной темы можно подготовить сообщения о национальных блюдах, расширяя представления учащихся о разнообразии кухонь разных народов. Как известно, северокавказская кухня самобытная и оригинальная, она веками формировалась под влиянием горного климата, традиционного уклада жизни и соседства разных народов.

«Мой день рождения» (2–4-е классы)

При коммуникации на эту тему необходимо проинформировать детей о некоторых ограничениях при праздновании дня рождения в рамках исламских традиций, пояснив, что СКФО является единственным регионом России, где мусульман больше (46 %), чем православных (37 %). Исламская традиция, в отличие от христианской, не предусматривает празднования дня рождения с обильными застольями. Это связано с тем, что данная традиция возникла не в мусульманской среде, а подражание обычаям представителей других религий в исламе запрещено. Тем не менее день рождения рассматривается как важная дата, дающая повод для анализа прожитого года. Дарить подарки в этот день также не принято.

«Мой день (распорядок дня, домашние обязанности)» (3–4-е классы)

Домашние обязанности детей на Северном Кавказе зависят от множества факторов: конкретной этнической группы, степени урбанизации семьи (живут ли они в городе или в сельской местности), уровня религиозности, образования родителей и даже пола ребенка. Однако существуют общие тенденции, продиктованные сильными

семейными традициями и культурными особенностями региона. Традиционные обязанности девочек в основном связаны с ведением домашнего хозяйства, а мальчиков — с более тяжелым физическим трудом. В целом они схожи с обязанностями детей в традиционной русской культуре, хотя в современном мире их круг стал значительно уже, особенно в городских семьях. Вот почему распорядок дня и обязанности детей, принадлежащих к русской и северокавказской культурам, могут иметь некоторые отличия, что может вызвать непонимание и недоумение у некоторых учеников. При знакомстве с распорядком дня детей, принадлежащих к разным этническим группам, у обучающихся формируется терпимое и уважительное отношение к различным культурным особенностям.

МИР МОИХ УВЛЕЧЕНИЙ

«Моя любимая игрушка, игра» (2–4-е классы)

При изучении данной темы учащиеся могут рассказать о национальных игрушках, которые отражают быт, культуру и традиции их народов (например, куклах из подручных материалов, из початков, листьев и кожуры кукурузы, об игрушках-свистульках, миниатюрной арбе и т.д.), поделиться информацией о своих национальных играх (например, дагестанских народных играх «Волк и овцы» и «Джигитовка», кабардинской народной игре «Журавли-журавли» и проч.). Кавказские игры нередко имитируют деятельность взрослых, способствуя развитию у детей силы, ловкости и выносливости. Национальные игры народов Северного Кавказа уникальны и разнообразны.

«Мой питомец» (2–4-е классы)

При изучении данной темы и обсуждении домашних животных стоит упомянуть об особенностях их содержания в исламской культуре. Содержать собак можно в специально отведенных местах на улице, во дворе, только для охраны или охоты.

«Любимая сказка» (3–4-е классы)

В рамках данной темы можно подготовить сообщение о народных сказках. Сказки являются зеркалом, отражающим мировоззрение народа, его исторический опыт, национальный дух, ценности, образ мышления. Сила сказок — в воспитании духовной чистоты, морали, искренности, простодушия, благородства, силы духа; они говорят о победе добра над злом. Сказки народов Северного Кавказа имеют глубокое нравственное, художественное, эстетическое и познавательное значение, повествуют о трудном историческом пути и опыте местных народов, посвящены неуклонной вере в торжество справедливости и правды.

«Каникулы» (3–4-е классы)

В рамках данной темы можно рассказать о достопримечательностях Северного Кавказа — одного из самых востребованных направлений внутреннего туризма в России. Регион славится Каспийским морем, горой Эльбрус, сторожевыми башнями, древними крепостями, красивыми ущельями, тропами Домбая, озерами Архыза, целебными источниками Кавказских Минеральных вод и т.д.

«Мои любимые занятия» (2–4-е классы), «Занятие спортом» (4-й класс)

В рамках данной темы учащиеся могут рассказать о своем любимом виде спорта, о том, какие спортивные кружки посещает. Здесь стоит уделить внимание традиционным видам спорта народов Северного Кавказа. В этой горной местности национальные игры сохраняют свои уникальные черты. В суровых условиях предгорий и высокогорья, где люди постоянно боролись с природой, физическое воспитание, ориентированное на военные навыки, всегда было очень важным. В связи с этим любимыми видами спорта на Кавказе являются единоборства (вольная и греко-римская борьба, бокс, дзюдо, смешанные единоборства). Спортсмены с Северного

Кавказа завоевали огромное количество золотых медалей для сборной России и являются гордостью всей страны, сплачивая народы Российской Федерации.

МИР ВОКРУГ МЕНЯ

«Мои комната, квартира, дом» (3–4-е классы)

Рассказывая о своем доме, учащиеся учатся видеть и сравнивать разные варианты организации жилья, обусловленные культурными особенностями. Современные дома российских школьников во всех регионах страны в наши дни мало чем отличаются друг от друга, но при изучении данной темы следует рассказать и о традиционных типах жилья разных народов. На Северном Кавказе исторически существовали разные типы жилищ: сакли, турлучные дома и юрты. Эти конструкции были характерны для народов Кавказа, особенно горцев, и соответствовали особенностям жизни в окружении гор.

«Мои друзья» (3–4-е классы)

Данная тема очень важна для многонационального региона, где люди разных религий учатся жить в ладу друг с другом. Российский Кавказ — уникальное сочетание множества национальных культур. Несмотря на существенные различия в семейных и религиозных традициях, русских, абхазов, адыгов, чеченцев, осетин и многих других жителей региона объединяют общие черты в фольклоре, быту и характере. Эти народы взаимно обогащают друг друга, историческое переплетение их культур прежде и в наши дни способствует формированию крепких дружественных связей. Применение этнокультурного подхода на уроках иностранного языка способствует снятию межэтнической напряженности и формированию межкультурных отношений.

«Моя малая родина (город, село)» (2–4-е классы)

Изучение на уроках английского языка темы «Моя малая родина, город, село» в условиях Северного Кавказа является исключительно эффективным и актуальным, так как формирует здоровое чувство гордости за свою малую родину, понимание собственной этнической принадлежности без этноцентризма, систематизирует и расширяет представления о географии, истории, культурном наследии, выдающихся личностях, традициях и обычаях родного села, города, региона.

РОДНАЯ СТРАНА И СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА

Рассказывая о родной стране и регионе проживания, учащиеся осознают ценность и уникальность своей малой родины, этнических традиций, истории и культуры народов Северного Кавказа, у них формируется здоровое чувство патриотизма и самоуважения. В результате такого подхода учащиеся Северного Кавказа не только глубоко осваивают английский язык, но и становятся активными, компетентными участниками межкультурного диалога. У них формируется сбалансированное этнокультурное сознание: они гордятся своей родиной и этнической принадлежностью, но при этом открыты, толерантны и способны к продуктивному взаимодействию с представителями любых культур мира. Это способствует укреплению гармоничных отношений в многонациональном обществе и успешной социализации обучающихся, а также совершенствованию их коммуникативно-познавательных умений, обеспечивая развитие критического мышления, аналитических способностей, умений сравнивать, обобщать и рассуждать о сложных культурных концепциях на английском языке. Важнейшее значение имеет развитие у учащихся умений представлять свою страну и культуру в иноязычной среде, а также их вовлечение в новый социальный опыт посредством иностранного языка.

Таким образом, результаты исследования показывают, что обогащение лингвистического компонента обучения английскому языку в начальной школе способствует формированию у учащихся коммуникативных и познавательных умений,

систематизирует и углубляет их знания о родной культуре, формирует умения культуроведческой наблюдательности. Все это способствует воспитанию патриотичной, гуманной и творческой личности, которая готова к эффективному и уважительному взаимодействию с представителями других культур.

Литература

1. **Авдеев Е. А, Воробьев С. М.** Общероссийская гражданская идентичность молодежи Северного Кавказа: основные вызовы и риски конфликтности // Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС. — 2021. — № 17 (1). — С. 69–86.
2. **Адиев А. З, Щербина Е. А.** Общероссийская идентичность на Северном Кавказе: pro et contra // Вестник российской нации. — 2021. — № 3. — С. 54–63.
3. **Барышников Н. В.** Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру. Симпозиум IX: Многоязычие: мульти/этнолингводидактика и межкультурная коммуникация / [редкол.: Н. В. Барышников, З. А. Заврумов, К. И. Грибанова]. — 2007. — 63 с
4. **Бим И. Л.** Компонентный состав иноязычной коммуникативной компетенции. — СПб.: Питер, 2002. — 544 с.
5. **Варламова Е. Ю.** Иноязычная профессиональная подготовка педагогов в вузе на основе этнокультурного подхода: монография / Е. Ю. Варламова. — Чебоксары: ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2017. — 182 с.
6. **Власов В.А.** Этнолингводидактика в условиях многоязычия и поликультурной среды // Иностр. языки в школе. — 2003. — № 2. — С. 26–29.
7. **Гальскова Н. Д., Гез Н. И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 336 с.
8. **Делокаров К. Х., Шадже А. Ю., Чефранов С. Г., Куква Е. С.** Российская национальная идентичность на Северном Кавказе: опыт нелинейного моделирования // Гуманитарий Юга России. — 2012. — № 4. — С. 127–138.
9. **Жидкова И. Е.** Этнокультурный компонент в иноязычном образовании // Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики: материалы VII Международной научно-практической конференции. — Челябинск: Изд-во Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2016. — С. 45–47.
10. **Невмержицкая Е. В.** Этноориентированная методика обучения иностранному языку в системе среднего профессионального образования: автореферат дис. … доктора пед. наук: 13.00.02 / Рос. ун-т дружбы народов. — Москва, 2011. — 51 с.
11. **Никитенко З. Н.** Иностранный язык в начальной школе: теория и практика. — М.: Флинта, 2025. — 238 с.
12. **Никитенко З. Н.** Иноязычное образование в детском саду и школе: социальное измерение // Иностр. языки в школе. — 2023. — № 2. — С. 59–66.
13. **Осиянова О. М.** Национально-культурный компонент содержания обучения английскому языку в начальной школе: автореферат дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. — Москва, 1993. — 16 с.
14. **Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
15. **Твердохлебова И. П.** Иноязычное образование в поликультурном классе: трудности кросс-культурного взаимодействия // Иностр. языки в школе. — 2025. — № 9. — С. 2–4.
16. Федеральная рабочая программа начального общего образования по иностранному (английскому) языку (для 2–4 классов образовательных организаций). — Москва, 2025. — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_noo_frp_anglijskij-ya-zyk_2–4.pdf (дата обращения: 17.05.2026).

Сведения об авторе

Старинина Ольга Викторовна, ассистент кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации Ставропольского государственного педагогического института.
starinina1416@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА УРОВНЕ СМЫСЛОВОГО ПОНИМАНИЯ: ШИРОКИЙ СПЕКТР ВИДОВ ЗАДАНИЙ

Аннотация

В статье предлагается перечень из более 120 видов заданий для обучения чтению текста на уровне смыслового понимания. Выделены задания, выполняемые при обучении ознакомительному, изучающему и поисковому чтению на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах. Приведены методические рекомендации по выполнению некоторых из представленных видов заданий. Материал может оказать помощь учителям/преподавателям иностранного языка в организации разнообразной, полезной, мотивирующей работы учащихся/студентов с текстами.

Abstract

TEACHING HOW TO READ AT THE LEVEL OF SEMANTIC UNDERSTANDING: A WIDE RANGE OF TASK TYPES

The article offers a list of more than 120 task types for teaching how to read at the level of semantic understanding. The tasks are divided into those performed when one teaces extensive, intensive reading and scanning while pre-reading and post-reading. Methodological guidelines for performing some of the presented task types are given. The article can help school and university teachers / foreign language instructors in organizing students' useful and motivating diverse work on texts.

Ключевые слова

иностранный язык, задания, обучение чтению, смысловое понимание, виды чтения, этапы работы с текстом

Keywords

foreign language, tasks, teaching how to read, semantic understanding, types of reading, stages of working on a text

Важнейший путь получения информации для современного человека — чтение. Это актуально как для родного языка, так и для первого, второго и последующих иностранных. Более того, в отношении второго иностранного языка, по утверждению Н. В. Барышникова, чтение является «первым среди равных» видом речевой деятельности. Ученый устанавливает приоритет чтения. Текст является не только основным средством обучения чтению, но и основой для развития умений в рамках других видов речевой деятельности. Чтение первично, а говорение, аудирование и письмо вторичны, т.к. реализуются на основе прочитанного текста [1, с. 31].

Преподавая немецкий язык, который сейчас изучается преимущественно как второй иностранный, мы отмечаем, что у большинства современных школьников и студентов существенно снижен интерес к чтению на втором иностранном языке (впрочем, как и на родном, и на первом иностранном). Необходимо повышать мотивацию к чтению. Одним из путей повышения интереса к чтению является методически грамотная, разнообразная работа с текстами, действительно способствующая формированию умений чтения, закреплению языковых знаний, а также

развитию и воспитанию личности. В повседневной рутине учитель/преподаватель зачастую по привычке использует один и тот же набор видов заданий (упражнений) для работы с иноязычным текстом, не располагает временем для поиска, сбора, фиксации самых разных, многочисленных видов заданий для реализации работы с текстом.

Школьные учителя зачастую организуют выполнение только тех заданий к тексту, которые даны в учебнике и книге для учителя. Однако многие учебно-методические комплексы (УМК) содержат недостаточное количество заданий к предлагаемым текстам. Кроме того, имеющиеся в УМК задания не отличаются разнообразием. Руководствующиеся УМК учителя, по словам Н. В. Барышникова, «разучились методически мыслить, анализировать свои обучающие действия, мониторить результативность образовательной практики». Учитель следует «готовым методическим решениям, <…> довольствуется обучающими штампами, утрачивает стремление к методическому творчеству» [2, с. 8]. Ученый пишет о процессе обучения иностранному языку в целом. В значительной степени отсутствие «методического творчества» учителя касается работы учащихся с текстами.

Важно, чтобы учитель действовал нешаблонно, обладал «гибким методическим мышлением», был креативным [2, с. 8]. Методическую помощь учителям иностранного языка в организации работы учащихся с текстами может оказать составленный нами перечень видов заданий (упражнений) для обучения чтению текста на уровне смыслового понимания. Он аккумулирует задания из трудов известных ученых XX и XXI вв. И. Л. Бим [3, с. 214–217], Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез [4, с. 241–244], Е. Н. Соловоовой [7, с. 158, 162–163], Г. Вестхофа [8, с. 118–119], внесших большой вклад в методику обучения иностранному языку, а также из работ некоторых современных исследователей-практиков [5; 6], из учебников, учебных пособий по иностранному языку. Перечень включает более 120 видов заданий, не претендуя при этом на то, чтобы являться исчерпывающим, и состоит из следующих блоков:

1) предтекстовый этап (все виды чтения);
2) текстовый этап (ознакомительное и изучающее чтение);
3) текстовый этап (ознакомительное чтение);
4) текстовый этап (изучающее чтение);
5) текстовый этап (поисковое чтение);
6) послетекстовый этап (ознакомительное и изучающее чтение);
7) послетекстовый этап (изучающее чтение);
8) послетекстовый этап (поисковое чтение).

Такое разделение позволяет учителю быстро найти нужные задания с учетом вида чтения и этапа работы. Повторы видов заданий минимальны. Поясним на примере: самый крупный блок «Послетекстовый этап (ознакомительное и изучающее чтение)» содержит виды заданий, выполняемых после чтения текста при обучении как ознакомительному, так и изучающему чтению; блок «Послетекстовый этап (изучающее чтение)» — виды заданий, выполняемых на указанном этапе при обучении только изучающему чтению.

Следует обучать трем видам чтения, традиционно выделяемым в зависимости от целевых установок (в зависимости от полноты и точности понимания иноязычного текста): ознакомительному, изучающему, поисковому. *Ознакомительное чтение* (*global*) предполагает извлечение из текста основной информации, получение общего представления о содержании; *изучающее чтение* (*total*, *detailliert*) — достижение полного, точного понимания информации в тексте; *поисковое* (*selektiv*) — нахождение в тексте определенной, конкретной информации (определений, фактов, выводов и т.д.) [8, с. 101]. В зависимости от речевой

задачи и жанра (рассказ, сказка, комикс, письмо, интервью, учебно-познавательный текст, статья, реклама, объявление, кулинарный рецепт и т.д.) организуется процесс чтения соответствующего вида.

Как известно, работа с текстом включает три этапа: предтекстовый (дотекстовый), текстовый и послетекстовый. На *предтекстовом этапе* (перед чтением текста) происходит подготовка к его восприятию: ознакомление с темой, формулировка речевой задачи, создание у учащихся мотивации к чтению, снятие части языковых и смысловых трудностей, активизация речевого и жизненного опыта учеников, повторение известной им лексики по теме, семантизация некоторых новых для них лексических единиц, прогнозирование содержания текста. *Текстовый этап* включает задания, которые выполняются непосредственно во время чтения (первого прочтения текста); с самими же заданиями учащиеся знакомятся прежде. На *послетекстовом этапе* происходят проверка понимания, закрепление, осмысление, интерпретация прочитанного, рефлексия, а также интеграция чтения с продуктивными видами речевой деятельности: учащиеся применяют полученные при чтении знания для развития умений говорения и письма, текст используется как опора (задания предлагаются после его прочтения) [6; 7, с. 161–162].

Задания, перечисленные в перечне, направлены в основном на работу с *готовым* текстом. Четыре задания, составляющие исключение, отмечены звездочкой (*).

Для удобства использования данного перечня учителями в ходе практической работы нами были подчеркнуты ключевые слова (сочетания) в формулировках некоторых заданий.

Предтекстовый этап (все виды чтения)

- Поучаствуйте в беседе. Скажите, что вы знаете о…
- Повторите лексику по теме текста.
- Составьте ассоциограмму: запишите слова, связанные с темой текста.
- Познакомьтесь с некоторыми новыми словами, встречающимися в тексте.
- Рассмотрите схему/таблицу.
- На основе заголовка / ключевых слов / плана / вопросов / иллюстраций, а также вашего личного опыта сделайте предположение о содержании текста, его теме, проблематике, о том, где и когда происходит действие.
- Определите логическую последовательность иллюстраций, предположив, как разворачиваются события в тексте, в каком порядке следуют смысловые части.
- Попытайтесь ответить на вопросы к тексту, т.е. предположите, какие ответы будут даны в тексте.

Текстовый этап (ознакомительное и изучающее чтение)

- Проверьте, правильно ли вы ответили на вопросы к тексту до чтения.
- Ответьте на вопросы к тексту.
- Восстановите логическую последовательность абзацев (реконструируйте «разрезанный» текст).
- Разделите сплошной текст на абзацы, выделив смысловые части.
- Вставьте вместо пропусков в тексте подходящие слова/предложения из представленных отдельно.

Текстовый этап (ознакомительное чтение)

- Прочтите первый абзац текста и найдите в нем предложение, содержащее ключевую информацию; так же проработайте и другие абзацы.
- Сделайте пометки, подчеркивайте важные слова, словосочетания, предложения.

- Отметьте в каждом абзаце одно-два предложения, которые можно опустить как неважные, содержащие несущественную информацию.
- Прочтите текст до указанного места и предположите, как, по вашему мнению, закончится рассказ. Затем прочитайте текст до конца и проверьте свое предположение.

Текстовый этап (изучающее чтение)
- Переведите на родной язык текст / указанные предложения / части текста.
- Прочтите текст, найдите в нем слова, которые обозначают…

Текстовый этап (поисковое чтение)
- Найдите абзацы, посвященные указанной теме.
- Прочтите первое предложение / первый абзац, определите, какие вопросы рассматриваются в тексте.
- Найдите нужную информацию в тексте (данные/факты/характеристики/примеры/аргументы).
- Опираясь на конкретные лексические единицы и средства логической межфразовой связи, найдите выводы автора по интересующему вопросу.
- Найдите в тексте основной довод в пользу заголовка.
- Найдите в тексте ответы на вопросы.
- Проверьте, правильно ли вы ответили на вопросы к тексту до чтения.
- Рассмотрите рисунок; найдите абзац, который он иллюстрирует.
- Установите соответствие между частями текста и картинками.

Послетекстовый этап (ознакомительное и изучающее чтение)
- Зачитайте предложения, которые поясняют заголовок текста.
- Поясните заголовок своими словами. Скажите, почему текст так называется.
- Озаглавьте текст.
- Выберите подходящий заголовок к тексту из представленных отдельно.
- Озаглавьте каждый абзац (каждую смысловую часть текста).
- Подберите к каждому абзацу подходящий заголовок из представленных.
- Замените заголовок на другой, более точно отражающий содержание.
- Посмотрите на картинку (картинки) к тексту, озаглавьте ее (их).
- Найдите в тексте предложение, содержащее его ключевую мысль, и несколько предложений, которые ее обосновывают.
- Выберите из отдельно приведенных высказываний одно — наиболее точно передающее главную мысль текста.
- Сформулируйте сами главную мысль текста.
- Выберите из каждого абзаца по одному предложению, передающему основную мысль абзаца.
- Подберите пословицу, которая подходит по смыслу к ситуации, представленной в тексте, передает его ключевую мысль.
- Выберите из приведенных пословиц ту, что иллюстрирует содержание текста.
- Найдите в тексте подтверждение следующей мысли: …
- Найдите в тексте глаголы, передающие динамику повествования.
- Найдите предложения, отражающие причину/следствие данных событий.
- Найдите в тексте слова/предложения, используемые автором при описании внешности героя / места действия.
- Найдите в тексте слово/словосочетание, характеризующее героя.
- Найдите в тексте предложения, передающие отношение героя к…
- Охарактеризуйте героев своими словами, укажите причины их поступков.
- Скажите, как автор текста относится к героям, их поступкам.
- Выразите свое отношение к прочитанному, к героям. Скажите, согласны ли вы с авторской оценкой героев, их поступков, согласны ли вы с героями. Обсудите героев и их поступки.

- Скажите, что бы вы сделали на месте героя.
- Зачитайте предложения, иллюстрирующие мнение автора по вопросу…
- Выскажите свою точку зрения по обсуждаемому в тексте вопросу. Скажите, совпадает ли она с точкой зрения автора. Обоснуйте свою позицию, при необходимости используя аргументы из текста.
- Выразите свое согласие/несогласие с утверждениями, приведенными в тексте.
- Выскажитесь по проблематике текста с привлечением личного опыта.
- Подискутируйте с товарищами по проблеме, затронутой в тексте.
- Объясните, как вы понимаете данное в тексте утверждение: …
- Опираясь на текст, скажите: что говорит в пользу того, что…
- Сделайте выводы на основе прочитанного.
- Составьте план текста.
- Ознакомьтесь с представленным планом. Определите, соответствует ли он последовательности фактов в тексте, и, если не соответствует, расположите пункты плана согласно логике повествования.
- Ознакомьтесь с представленным планом. Определите, вся ли важная информация в нем отражена, и, если не вся, дополните план.
- Выпишите из текста ключевые слова.
- Кратко передайте содержание текста в устной/письменной форме, пользуясь планом / ключевыми словами.
- Кратко перескажите текст от лица автора или главного героя.
- Выпишите основную информацию (напишите тезисы по содержанию прочитанного).
- Назовите наиболее важные факты/данные.
- Ответьте на вопросы к тесту (найдите в тексте ответы на вопросы).
- Найдите в тексте ответ на вопрос, заданный в заголовке.
- Выберите правильный ответ (ответы) на вопрос из представленных вариантов.
- Расположите данные вопросы в последовательности, соответствующей содержанию текста, и кратко ответьте на них.
- Приведите перечисленные факты, события, действия в логическую последовательность, в которой они даны в тексте.
- Расположите картинки к тексту в последовательности, отражающей ход событий в нем.
- Выберите из предложенных картинок те, что могут служить иллюстрациями к тексту. Расположите их в соответствии с его содержанием.
- Подберите в интернете или нарисуйте сами картинку (картинки) к тексту.
- Найдите в тексте предложения, схожие с данными по содержанию.
- Прочтите выделенные в тексте предложения. Выразите ту же мысль по-другому.
- Определите, соответствуют ли данные предложения содержанию текста.
- Заполните пропуски в приведенных после текста предложениях.
- Прочитайте сокращенный вариант текста, заполните пропуски.
- Закончите данные предложения, опираясь на текст.
- Опираясь на текст, закончите данные предложения, выбрав для каждого подходящий вариант из двух-трех приведенных.
- Установите соответствие между частями текста (абзацами) и картинками.
- Установите соответствие между частями текста и отдельно приведенными в произвольном порядке заголовками этих частей.
- Установите соответствие между частями текста и ключевыми словами.
- Установите соответствие между частями текста и отдельными предложениями, в которых обобщается содержание этих частей.
- Установите соответствие между вопросами (приведены в левом столбце) и предложениями из текста (приведены в правом), которые являются ответами на эти вопросы.
- Соедините части «разрезанных» предложений, опираясь на текст, т.е. к началу предложения подберите его конец.
- Скажите, понравился ли вам текст и почему.

- Охарактеризуйте текст, рассказав, был ли он для вас интересным, является ли он познавательным, поучительным и т.д.
- Проанализируйте текст.
- С опорой на содержание текста составьте таблицу; самостоятельно определите, какие в ней будут колонки и строки.
- Заполните предложенную таблицу, опираясь на текст.
- Заполните таблицу до конца, опираясь на текст.
- Напишите альтернативную концовку рассказа.
- Придумайте концовку незаконченного рассказа.
- Придумайте продолжение истории. Предположите, как будут дальше развиваться события.

Послетекстовый этап (изучающее чтение)

- В каждом абзаце подчеркните ключевое предложение, в каждом предложении — ключевое слово.
- Найдите в тексте/абзаце предложения, выражающие одну и ту же мысль.
- Найдите в тексте предложения, расширяющие и дополняющие приведенные ниже высказывания.
- Скажите, достаточно ли полно автор освещает поставленную проблему.
- Назовите, какие пути решения проблемы представлены в тексте, и предложите свое.
- Перечислите вопросы, освещаемые в тексте.
- Скажите, какому из данных вопросов в тексте уделяется особое внимание.
- Напишите рецензию на текст.
- Составьте аннотацию к тексту.
- Сравните две аннотации к тексту; укажите, какая из них передает его содержание точнее.
- Составьте на основе содержания текста схему/диаграмму.
- Нарисуйте на основе содержания текста график.
- Дорисуйте, опираясь на текст, схему/диаграмму/график/карту.
- Используя факты из текста, расскажите о…
- Поставьте вопросы к тексту, попросите товарищей ответить на них.
- Перескажите содержание подробно (близко к тексту).
- Скажите, был текст ли легким или трудным для вас.
- Скажите, что в тексте вы находите наиболее интересным, что вас удивило.
- Выделите в тексте то, что было новым для вас, и то, что знали ранее.
- Скажите, какая информация из текста полезна для вас и как ее можно использовать.
- Распределите информацию из текста по степени важности для вас.
- Распределите факты, содержащиеся в тексте, по степени важности.
- Отметьте в тексте объективную информацию одним цветом, субъективную — другим (отделите факты от рассуждений и оценок).
- Разыграйте сценки из текста (инсценируйте некоторые эпизоды).
- Инсценируйте произведение.
- Выпишите цитаты из текста.

Текстовый этап (поисковое чтение)

- Найдите абзацы, посвященные указанной теме.
- Прочтите первое предложение / первый абзац, определите, какие вопросы рассматриваются в тексте.
- Найдите нужную информацию в тексте (данные/факты/характеристики/примеры/аргументы).
- Опираясь на конкретные лексические единицы и средства логической межфразовой связи, найдите выводы автора по интересующему вопросу.
- Найдите в тексте основной довод в пользу заголовка.
- Найдите в тексте ответы на вопросы.
- Проверьте, правильно ли вы ответили на вопросы к тексту до чтения.

- Рассмотрите рисунок и найдите абзац, который он иллюстрирует.
- Установите соответствие между частями текста и картинками.

Послетекстовый этап (поисковое чтение)

- Обобщите полученную информацию, сделайте выводы.
- Подберите картинки, иллюстрирующие найденную информацию.

В перечне приведены задания для работы с одним текстом. С методической точки зрения также представляют интерес задания, предполагающие работу с несколькими текстами в комплексе. Приведем два примера:

1. Прочитайте два текста, посвященных одной проблеме; найдите, что в них общего и чем они отличаются друг от друга.
2. Установите соответствие между небольшими текстами и картинками.

Приведем рекомендации по использованию некоторых видов заданий, представленных в перечне (из методической литературы, а также авторские).

Вопросы к тексту могут быть расположены в той последовательности, в которой в нем приведены ответы на них, или же в произвольном порядке [7, с. 160]. Е. Н. Соловова рекомендует, во-первых, составлять не общие вопросы, требующие односложных ответов «да» или «нет», а вопросы с вопросительным словом или разделительные; во-вторых, предлагать вопросы, требующие понимания текста не на уровне значений, когда ответ очевиден, а на уровне смысла, когда требуется интерпретация текста [7, с. 162]. При ознакомительном чтении задаются вопросы, которые касаются основной информации; при изучающем чтении — вопросы, требующие внимания и к основной информации, и к деталям, проверяющие полное понимание текста; при поисковом — к определенным данным.

Выявление *главной мысли*, по утверждению Е. Н. Соловой, происходит легче и быстрее, если она выражена в начале или в конце текста [7, с. 150]. Однако эта мысль может быть вовсе не выражена вербально, не сформулирована прямо. Зачастую главная мысль представлена неявно, вытекает из содержания текста, и ее поиск требует от читателя обобщения информации; в таком случае главную мысль нужно выразить своими словами.

Для внедрения задания на *заполнение пропусков* в приведенных после текста предложениях следует учитывать требования к тексту с пропусками, выдвинутые Г. Вестхофом. Пропущенное слово должно быть важным с точки зрения содержания текста и довольно легко угадываемым. Задание имеет бóльший обучающий эффект, если для того, чтобы догадаться, какое слово пропущено, ученику необходимо учесть следующие за пропуском слова. Текст (совокупность предложений) должен содержать не более 15 пропущенных слов [8, с. 118–119] (перевод Т. В. Тюленевой). Ученики должны выполнять такое задание после чтения текста, не заглядывая при этом в него. Можно оказать учащимся помощь, приведя список необходимых слов в произвольном порядке после предложений с пропусками.

Для *характеристики текста* предлагаем следующий образец высказывания (на немецком языке):

Der Text ist (*sehr / ziemlich / nicht besonders / nicht*) *interessant*.
Er ist (*sehr / ziemlich / nicht besonders / nicht*) *leicht / schwer*.
Der Text ist (*sehr / ziemlich / nicht besonders / nicht*) *lehrreich*.

Можно объединять информацию из разных предложений в одно, добавлять союзы. Пример такого ответа:

Der Text ist nicht leicht, aber sehr interessant und lehrreich.

Поясним: немецкое прилагательное *lehrreich* означает и «познавательный», и «поучительный». Познавательным считается текст, содержащий много полезной информации, способствующий накоплению знаний, расширению кругозора; поучительным же называют текст, имеющий воспитательное значение.

Предлагаем следующий план *анализа текста* (на немецком языке) с точки зрения содержания (с необходимыми фразами, началом предложений, пояснениями). Он используется нами в работе со студентами неязыковых направлений подготовки.

1) Заголовок: *Der Text heißt…*
2) Жанр: *Das ist …* (*eine Erzählung / ein Märchen / ein Auszug aus*, *etc.*).
3) Автор: *Der Autor / die Autorin ist …* (*Name/unbekannt*).
4) Действующие лица: *Die handelnden Personen sind…* (*Wer?*)
5) Место и время действия: *Die Handlung spielt…* (*Wo? Wann?*)
6) Краткое содержание: *Der Autor / die Autorin erzählt Folgendes…*
7) Главная мысль: *Den Hauptgedanken kann man so formulieren*: …
8) Язык: *Die Sprache ist…* (*schwer/leicht/trocken/bildhaft*).
9) Оценка текста: *Der Text ist…* (*interessant / uninteressant / spannend / langweilig / inhaltsreich / inhaltslos / lehrreich / lesenswert*).

При ознакомительном чтении составляется простой *план текста*, при изучающем — развернутый (сложный).

В рамках задания «*Определите, соответствуют ли приведенные предложения содержанию текста*» предложения из списка, являющиеся верными, не должны полностью дублировать соответствующие предложения в тексте. Необходимы отличия, побуждающие учеников вникать в содержание, не позволяющие выполнять задание «механически».

Поиск *соответствия между частями текста и заголовками* этих частей можно усложнить, предложив больше заголовков, чем выделено частей текста (в задании должны быть представлены заголовки, которые не подходят ни к одной части) [7, с. 159].

Таблица может содержать, например, перечисление героев произведения; в колонках могут указываться их действия, черты характера и т.д.

Нами представлена система заданий, стимулирующих и контролирующих смысловое понимание текста. Выполнив некоторые из них, учащиеся могут также поработать с отдельными лексическими единицами и грамматическими явлениями, представленными в тексте: например, подобрать к выделенным в тексте словам синонимы или поменять в выделенном предложении временну́ю форму глагола. Безусловно, такие задания тоже полезны, т.к. способствуют закреплению языковых знаний, формированию лексических и грамматических навыков. Они, однако, не являются предметом рассмотрения в данной статье.

Предложенный здесь перечень заданий для обучения чтению текста на уровне смыслового понимания поможет учителям иностранного языка проявлять методическое творчество, организовывать разнообразную, интересную, полезную работу учащихся с текстами. Мы знакомим студентов с приведенными видами заданий в рамках дисциплины «Методика обучения немецкому языку», применяем их в ходе преподавания немецкого языка.

Литература

1. **Барышников Н. В.** Методика обучения второму иностранному языку в школе. — М.: Просвещение, 2003. — 159 с.
2. **Барышников Н. В.** Насущные проблемы методики обучения иностранным языкам как искусства // Иностр. языки в школе. — 2022. — № 3. — С. 4–12.
3. **Бим И. Л.** Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». — М.: Просвещение, 1988. — 256 с.
4. **Гальскова Н. Д., Гез Н. И.** Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 336 с.
5. **Садыкова А. Ф.** Упражнения при обучении чтению на английском языке. — 2022. — URL: https://урок.рф/library/uprazhneniya_pri_obuchenii_chteniyu_na_anglijskom_yazike_161559.html (дата обращения: 07.05.2026).
6. **Соболева Е. В.** Особенности обучения чтению на уроках английского языка. — 2024. — URL: https://www.teacherjournal.ru/categories/13/articles/8244 (дата обращения: 07.05.2026).
7. **Соловова Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. — М.: АСТ: Астрель, 2009. — 238 с.
8. **G. Westhoff.** Fertigkeit Lesen. — Berlin: Langenscheidt, 2005. — 176 s.

Тюленева Татьяна Владимировна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии Астраханского государственного университета им. В. Н. Татищева.
tatjana414013@mail.ru

Сведения об авторе

О НЕОБХОДИМОСТИ И МЕТОДАХ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАУМЕНИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

В статье обсуждаются метапредметные умения, играющие ключевую роль в успешной подготовке к ЕГЭ по английскому языку. Автор рассматривает типичные ошибки выпускников, возникающие вследствие недостаточной сформированности метапредметных умений, и предлагает эффективные методики развития и совершенствования указанных умений.

Abstract

ON THE NECESSITY AND METHODS OF FORMING METASUBJECT SKILLS WHEN PREPARING FOR THE USE (ENGLISH)

This article discusses metasubject skills that play a key role in successful preparation for the English language Unified State Exam (USE). The author examines typical errors made by graduates due to insufficient development of metasubject skills. Effective methods for developing and improving these skills are proposed.

Ключевые слова

ЕГЭ по английскому языку, метапредметные умения, задание 38, типичные ошибки, устная часть задания 4

Keywords

USE (English), metasubject skills, task 38, typical mistakes, Speaking Task 4

В 2021–2022 учебном году содержание и формат ЕГЭ по иностранным языкам претерпели значительные изменения, произошел переход к деятельностному подходу, и «теперь объектом контроля становится сформированность умений и способов действия на основе системных знаний при решении поставленных задач. А в этом случае без междисциплинарности и метапредметности никак не обойтись» [6, с. 6–7]. Вот почему сформированность метапредметных умений указана в списке проверяемых результатов ЕГЭ по английскому языку [8], а их формирование и развитие необходимы для успешной сдачи этого экзамена [7; 3; 4; 5].

Данные умения обсуждались в работах разных авторов [9; 11; 10]. В нашей же статье обосновывается необходимость формирования и развития метаумений при подготовке к ЕГЭ по английскому языку, предлагаются методы их формирования и развития, а также приводятся примеры часто встречающихся ошибок, связанных с несформированностью у обучающихся метапредметных компетенций, и даются рекомендации по их устранению.

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ УМЕНИЯ

Для успешного выполнения заданий ЕГЭ по английскому языку большое значение имеют словарный запас и знание грамматики. Эти два аспекта языка всегда активно тренируются при подготовке к экзамену. Метаумения также требуют особого внимания. Некоторые подходы к их формированию уже предлагались автором на онлайн-курсах для преподавателей и в интернет-публикациях [1; 2]. К ключевым умениям, необходимым при подготовке к ЕГЭ по английскому языку и рассматриваемым в данной статье, относятся:

1) грамотная работа с информацией;
2) выявление ключевых данных в текстах;
3) эксплицитность;
4) последовательность в изложении мыслей;
5) мысленное погружение в ситуацию;
6) простые исследовательские действия;
7) логические операции;
8) умение критически оценивать информацию.

Для понимания важности этих умений их можно условно разделить на три группы. Умения первой группы (грамотная работа с информацией, умение выявлять ключевую информацию в текстах и умение выполнять простые исследовательские действия) необходимы для понимания инструкций и контента предлагаемых на экзамене заданий. Умения второй группы (умение погружаться в ситуацию, выполнять логические операции и критически оценивать информацию) обеспечивают принятие успешных решений при выполнении экзаменационных заданий. И, наконец, умения третьей группы (эксплицитность и последовательность в изложении мыслей) необходимы для выполнения продуктивных заданий.

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ

Ниже описаны два несложных метода, использование которых обеспечит формирование и развитие обсуждаемых метаумений.

1. **Мини-тренинги.** Тренировочные упражнения для развития того или иного метаумения должны быть (при необходимости) частью подготовки к экзамену. Примеры заданий для мини-тренингов предлагаются ниже, их также можно найти в работах автора статьи [1; 2]. Для таких тренингов необходимо использовать следующие задания:
   - «Прочитайте инструкции задания и дайте ответы на следующие вопросы…»
   - «Прочитайте отрывок и найдите ошибку» (письмо, эссе, устные ответы).
   - «Сравните два-три варианта ответа и найдите ошибку» и др.
2. **Алгоритмы выполнения заданий.** Алгоритмы выполнения заданий из вариантов ЕГЭ по английскому языку содержатся в официальных источниках [7, с. 25, 32, 39, 54, 64, 75, 93, 127, 144, 166, 191, 214, 223, 231, 243]. Они составлены на основе метапредметного подхода, но в них невозможно учесть многочисленные погрешности, с которыми приходится сталкиваться при ответах учеников. В дополнение на разных этапах подготовки к экзамену понимание инструкций и автоматизм следования инструкциям отличаются, поэтому использование слишком громоздких алгоритмов не всегда оправдано. В связи с вышесказанным необходим гибкий подход к использованию алгоритмов выполнения заданий, который позволит на основе общих рекомендаций составлять свои алгоритмы для отдельных учеников или их групп.

Детализация алгоритмов

Алгоритмы, рекомендованные ФИПИ, всегда можно дополнить, в них можно включить дополнительные пункты, способствующие формированию и развитию

конкретных метапредметных умений, а значит, и исключению определенных ошибок (см. примеры 1–2 ниже).

О составлении пунктов алгоритмов

Опыт показывает, что пункты алгоритмов должны быть максимально краткими и содержать короткие установки — такая информация воспринимается и запоминается легче. Это особенно важно при работе с современными подростками, многие из которых мало читают и почти не работают со сложным текстовым материалом.

Сокращение алгоритмов

В некоторых случаях алгоритмы выполнения заданий на начальном этапе подготовки к экзамену и во второй половине подготовки могут отличаться, так как, с одной стороны, при регулярной отработке некоторые аспекты быстро доводятся до автоматизма, а с другой — чем менее сложен алгоритм, тем охотнее с ним работают учащиеся.

Накануне экзамена рекомендуется вернуться к начальному алгоритму для повторения.

Примеры алгоритмов подготовки к выполнению задания 4 (устная часть)

Алгоритмы 1–2 составлены автором на основе рекомендаций, которые можно найти в официальных источниках [7].

Алгоритм 1 (на начальном этапе подготовки к экзамену):

1. Внимательно прочитайте задание, подчеркните 13 ключевых элементов.
2. Какие два ключевых элемента не указаны в задании?
3. Выпишите (проговорите вслух или про себя) название темы проекта, которой должны быть подчинены все высказывания.
4. Обратите внимание на количество пунктов в задании.
5. Вспомните нужные речевые обороты и составьте вступление.
6. Вспомните необходимые для высказывания средства логической связи.
7. Опишите фотографии в соответствии с темой проектной работы.
8. При составлении описания фото используйте принцип погружения в ситуацию. Какие картинки вы представите себе на его месте, услышав свое описание?
9. Укажите 2–3 различия между фото; не отклоняйтесь от темы проектной работы. Используйте средства логической связи.
10. Укажите преимущества и недостатки действий, событий и т.п., которые рассматриваются в проектной работе. Используйте средства логической связи.
11. Является ли обязательным сравнение действий, событий и проч. на фото при описании недостатков и преимуществ?
12. Выявите ключевые слова в последнем вопросе.
13. Дайте ответ на последний вопрос. Используйте средства логической связи.
14. Является ли обязательным сравнение действий, событий и проч. на фото при ответе на последний вопрос задания?
15. Не забудьте завершить ответ с помощью заранее подготовленного заключения.

Алгоритм 2 (на последнем этапе подготовки к экзамену):

1. Внимательно прочитайте задание. Обратите особое внимание на специфические только для данного задания элементы.
2. Выпишите (проговорите вслух или про себя) название темы проекта.
3. Вспомните все нужные для высказывания речевые обороты.
4. Начните высказывание с вступления.
5. Используйте принцип погружения в ситуацию для составления описания и сравнения фото.

6. Составьте высказывание по плану. Не отклоняйтесь от темы проектной работы.
7. Выявите ключевые слова в последнем вопросе. Дайте на него ответ.
8. Не забудьте о заключении.

Как можно заметить, первый алгоритм более длинный и громоздкий, но он необходим при знакомстве с заданием и выборе шаблонных элементов для ответа. Он состоит из общих рекомендаций ФИПИ, но дополнен элементами, которые усиливают такие метаумения, как: грамотная работа с информацией, последовательность в изложении мыслей, логика и критический подход, умение считывать информацию за «фасадом инструкций», умение погружаться в ситуацию.

Использование шаблонов vs речевых формул
Ни для кого не секрет, что шаблоны так или иначе используются при выполнении продуктивных заданий 37–38 (письменная часть) и задания 4 (устная часть ЕГЭ). Однако если учащимся предлагаются шаблоны с пропусками для заполнения, то метапредметные умения сформировать невозможно. С другой стороны, без шаблонных речевых формул в этих заданиях не обойтись, но их выбор должны делать сами ученики, выполняя продуктивные работы творчески.

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ, СВЯЗАННЫЕ С НЕДОСТАТОЧНОЙ СФОРМИРОВАННОСТЬЮ МЕТАУМЕНИЙ, И РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИХ УСТРАНЕНИЮ

Отсутствие умения грамотно работать с информацией

Ошибка № 1. Невнимательное отношение к информации в инструкциях. Невнимательное отношение к информации, представленной в заданиях, может привести к фактическим ошибкам. Например, если в задании указана группа респондентов 38 %, а в сочинении — 35 %, это фактическая ошибка. Ошибки такого типа особенно обидны, так как свидетельствуют о неумении фокусировать внимание. В этом случае эффективен простой метод: необходимо выписывать проценты на отдельную строку или отдельный лист, что снизит вероятность ошибки. Переписывание процентов на отдельную строку или отдельный лист при необходимости можно включать в алгоритм выполнения задания.

Ошибка № 2. Неумение следовать инструкциям. Данная ошибка также связана с невнимательностью. Например, в задании 17 (раздел «Чтение») учащиеся часто не замечают, что вопрос дан в отрицательной, а не в утвердительной форме.

Мини-тренинги. Для исключения данной ошибки необходимо проводить мини-тренинги на основе сокращенных вариантов заданий 12–18.

Примеры заданий для мини-тренингов:
1. «Соотнесите вопросы (в утвердительной и отрицательной формах) и ответы».
2. «Какой из ответов соответствует вопросу (в отрицательной форме)»?

Алгоритм. В алгоритм выполнения заданий 12–18, особенно на начальном этапе подготовки к экзамену, можно порекомендовать включить пункт «Прочитайте все вопросы. Найдите вопрос в отрицательной форме».

Ошибка № 3. Непонимание информации «за фасадом» инструкций. Такие ошибки встречаются, например, в письме другу. Допустим, в письме-стимуле написано: «*Last week I visited the science museum that is close to my school*». В инструкциях требуется составить вопросы о музее, который посетил друг по переписке. Вопрос «*What town is the museum located in?*» в ответном письме будет ошибкой, так как автор письма либо знает, где именно живет друг по переписке,

либо должен извиниться и попросить напомнить, где именно живет друг. Во втором случае вопрос также не будет засчитан, поскольку не соответствует заданию.

Для того чтобы учащиеся научились считывать информацию «за фасадом» инструкций, необходимы мини-тренинги на основе рассмотрения нескольких версий ответов и их анализа, выбора успешных, проработки ошибочных.

Комментарий. Интересно также отметить, что в инструкции к заданию 38 написано: «*Imagine that you are doing a project on* [...]. *You have found some data on the subject — the result of a survey* (*see the table below*)». Это значит, что автору эссе прекрасно известно, где именно он выполняет работу и где именно были найдены данные, поэтому предложения «*I am doing a school project*» и «*I have found some data online*» не содержат ошибок, хотя в инструкции и нет сообщения о том, что проектная работа выполняется в школе, а данные были найдены онлайн.

ОТСУТСТВИЕ УМЕНИЯ ВЫЯВЛЯТЬ КЛЮЧЕВУЮ ИНФОРМАЦИЮ

Ошибка № 1 — неумение выявлять ключевую информацию в текстах при чтении. Ошибка № 2 — неумение выявлять ключевую информацию при выполнении заданий по аудированию.

Выявление ключевой информации во всех заданиях разделов «Чтение» и «Аудирование» является центральным метаумением, но важно помнить, что возможность формирования этого умения напрямую зависит от объема словарного запаса учащихся.

Для формирования данного метаумения следует всегда выполнять задания на основе алгоритмов [7] и (при необходимости) использовать подготовительные тренировочные упражнения.

Примеры заданий для мини-тренингов:

- соотнести синонимы / синонимичные словосочетания (работа с ключевой лексикой из типовых заданий из официальных источников);
- подобрать синонимы / синонимичные словосочетания к словам и словосочетаниям (работа с ключевой лексикой из типовых заданий из официальных источников);
- выполнять укороченные варианты заданий на разные типы вопросов» (например, работая с заданием 10 из раздела «Чтение», можно отдельно проработать фрагменты с обобщающими заголовками, ключевыми словами в первом предложении, ключевыми словами в последнем предложении и только затем приступать к выполнению задания полностью).

ОТСУТСТВИЕ УМЕНИЯ ЭКСПЛИЦИТНО И ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНО ИЗЛАГАТЬ СВОИ МЫСЛИ

Данный навык необходим при выполнении продуктивных заданий.

Ошибка № 1. Слишком общая информация. В ответах на вопросы в устной части (задание 3) можно встретить такие варианты:

Q1: *Do teenagers nowadays read less than in the past*?

A1: *Yes*, *I think teenagers nowadays read less than in the past*. *They do not do it every day and it's not good*.

A2: *Yes*, *I think teenagers nowadays read less than in the past when the Internet didn't exist*. *Modern teenagers prefer online entertainment*.

Комментарий. В первом варианте ответа информация слишком общая, это нелогично. Во втором варианте слишком общая фраза из вопроса «*in the past*» конкретизирована, вариант ответа — логичный и эксплицитный.

Ошибка № 2. Пустые предложения. Рассмотрим задание 38 (дано в сокращенном варианте):

Survey Q: *What music genre do you like*? (*Zetland*, *teenagers*)

Рассмотрим фрагмент из эссе (второй абзац, описание статистических данных; см. таблицу 1): «*In the survey, the respondents had to answer the following question: 'What music genre do you like?' According to the findings, the most popular choices were rock (35 %) and rap (34 %). Pop music was a relatively popular choice too (20 %). I do not listen to classical music and folk music, I think these genres are old-fashioned, and only older people listen to them. So, the smallest numbers of the respondents selected classical music (8 %) and folk music (3 %) in this survey*».

Music genres	The number of the respondents (%)
Rock	35 %
Rap	34 %
Pop music	20 %
Classical music	8 %
Folk music	3 %

Табл. 1

Статистические данные

Комментарий. Третье предложение в данном отрывке нарушает последовательность повествования: во-первых, мысли изложены хаотично, во-вторых, присутствует ненужная в данном абзаце информация. Мини-тренинги (сравнение удачных и ошибочных версий) помогут быстро избавиться от продемонстрированных в этом абзаце ошибок.

ОТСУТСТВИЕ УМЕНИЯ МЫСЛЕННО ПОГРУЖАТЬСЯ В СИТУАЦИЮ

Погрешности в описании фотографий (устная часть, задание 4). Представьте, что тема проектной работы в задании 4 устной части — *Travelling*. На первой фотографии изображена пара молодых людей, стоящих около поезда на пустом перроне и ожидающих посадки, а в ответе звучит такое описание: «*One of the pictures shows people travelling by train*». Совершенно очевидно, что на основе этих слов невозможно представить, что изображено на снимке, хотя предложение и составлено в рамках темы проектной работы.

Только умение мысленно погружаться в ситуацию (в данном случае — представить себя на месте друга, который будет прослушивать голосовое сообщение) поможет исключить данную ошибку.

Мини-тренинги для формирования умения мысленно погружаться в ситуацию:

1. Тренировочные упражнения на основе задания: «Прослушайте описание фотографии, которое является частью голосового сообщения — ответа на задание 4. Сделайте набросок того, что изображено на фото, на основе прослушанного. Какую ошибку допустил автор голосового сообщения?»
2. Тренировочные упражнения на основе задания: «Прочитайте варианты описания и сравнения фотографий и выберите правильный ответ. Объясните свой выбор».

Алгоритм. В первой части статьи предлагаются алгоритмы подготовки к выполнению задания 4 устной части; пункт 8 нацелен на формирование метаумения мысленно погружаться в ситуацию, которое также поможет исключить обсуждаемую ошибку.

Комментарий. Мысленное погружение в ситуацию также поможет выбрать проблему и решение для написания четвертого абзаца в эссе и составить более логичное описание статистических данных (задание 38).

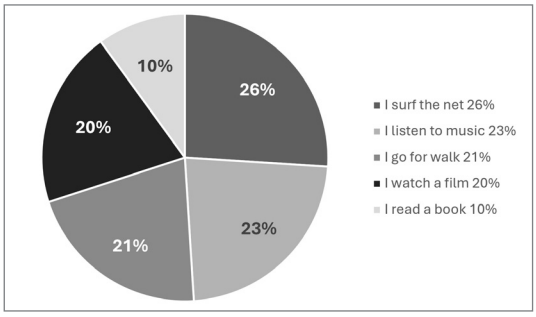


Рис. 1

Задание 38. Статистические данные

ОТСУТСТВИЕ УМЕНИЯ ВЫПОЛНЯТЬ ПРОСТЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ДЕЙСТВИЯ

Задание 38 ЕГЭ по английскому языку является самым сложным с точки зрения метапредметного подхода. Все навыки для написания эссе обсуждались в учебных публикациях автора статьи [1; 2]. Простые исследовательские действия помогают в работе со статистическими данными, на основе которых выполняется задание. Отсутствие навыка выполнения данных действий чаще всего ведет к фактическим ошибкам.

Ошибка при выполнении задания 38 (дано в сокращенном варианте):

Survey Q: How do you relax after a busy school day? (Zetland, teenagers)

Фрагмент из эссе (третий абзац):

«It is notable that the figure for those who go for a walk nearly twice as high as the number of the respondent who read a book (21 % against 10 %). I think the reason is that being in the open air helps to relax better than staying at home and reading a book».

Автор данного эссе не совершал простых исследовательских действий, и категории для сравнения из статистических данных (см. рис. 1) были выбраны произвольно — они вырваны из контекста. Нельзя не заметить, что вывод автора противоречит результатам исследования, и это фактическая ошибка, так как 79 % отдыхают дома и только 21 % респондентов идет на прогулку.

Алгоритмы для написания эссе подробно обсуждаются в работах автора [1; 2]. Вопрос о возможности группировки категорий на основе количественных и качественных признаков всегда заключается в алгоритмах.

Проведение мини-тренингов (для выбора и обсуждения наиболее удачных решений) также может ускорить формирование данной метапредметной компетенции, как и во всех остальных случаях.

НЕСФОРМИРОВАННОСТЬ УМЕНИЯ КРИТИЧЕСКИ ОЦЕНИВАТЬ ИНФОРМАЦИЮ И МЫСЛИТЬ ЛОГИЧЕСКИ

Без логики и критического подхода невозможны грамотная работа с информацией, последовательное изложение мыслей и принятие самых удачных решений в письменных и устных заданиях, а также выполнение любых других заданий.

Данные умения формируются и развиваются только при условии выполнения значительного количества типовых вариантов заданий, обсуждении наиболее успешных решений и проработке ошибочных. Все тренинги, которые нацелены на изучение альтернативных ответов и выявление правильных или наиболее успешных решений, постепенно формируют логику и критический подход.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, данная статья посвящена важности метаумений, необходимых для успешного выполнения заданий ЕГЭ по английскому языку. Для формирования и развития у обучающихся этих умений предложены два метода: проведение мини-тренингов и индивидуальный подход к работе с алгоритмами выполнения заданий. Также были рассмотрены типичные ошибки, которые допускают учащиеся при недостаточно сформированных метапредметных умениях, и даны рекомендации по их устранению.

Литература

1. **Беннетт Т. И.** ЕГЭ по английскому языку. Пишем идеальное эссе. Логика написания третьего абзаца. Типы ошибок. Типы комментариев. Алгоритм принятия решений: Учебно-методический сборник. — М.: Знание-М, 2023. — 132 с.
2. **Беннетт Т. И.** Эссе-2024. Успешные решения: онлайн-курс по написанию эссе на основе таблиц и диаграмм. 2023–2024 [Доступ по подписке]. — URL: https://www.bennett-english.ru/ege2024 (дата обращения: 24.02.2025).
3. **Вербицкая М. В.** ЕГЭ-подкаст «На все 100!» о подготовке к экзамену по иностранным языкам. — 2024. — URL: https://fipi.ru/ege/videokonsultatsii-razrabotchikov-kim-yege (дата обращения: 24.02.2025).
4. **Вербицкая М. В., Басова И. А., Махмурян К. С., Курасовская Ю. Б.** Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2025 года. Английский язык. Раздел «Письменная часть». — 173 с. — URL: https://fipi.ru/ege/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf#!/tab/173729394-10 (дата обращения: 24.02.2025).
5. **Вербицкая М. В., Махмурян К. С.** Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2025 года. Английский язык. Раздел «Говорение». — 124 с. — URL: https://fipi.ru/ege/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf#!/tab/173729394–10 (дата обращения: 24.02.2025).
6. **Вербицкая М. В., Твердохлебова И. П.** Усиление деятельностного подхода и междисциплинарности в обучении иностранным языкам: трансформация ЕГЭ: Интервью с М. В. Вербицкой // Иностр. языки в школе. — 2023. — № 4. — С. 2–8.
7. ЕГЭ английский язык. Отличный результат. Учебная книга участника ЕГЭ. Проект с участием разработчиков КИМ ЕГЭ под редакцией М. В. Вербицкой. — М.: Национальное образование, 2025. — 320 с.
8. Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по английскому языку. — 2024. — 32 с. — URL: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-11 (дата обращения: 24.02.2025).
9. **Ратникова Е. И.** Оценивание связности письменного текста на французском языке как иностранном // Педагогические измерения. — 2024. — № 2. — С. 85–93.
10. **Тетерина А. Н.** Успешное выполнение раздела «Письмо» экзамена ЕГЭ и ОГЭ: микроумения и чеклисты. Вебинар, 2024. — URL: https://www.englishteachers.ru/webinar/archive (дата обращения: 20.04.2025).
11. **Тетерина А. Н.** Успешное выполнение части аудирование на ЕГЭ и ОГЭ: комплексы упражнений на развитие микроумений. Вебинар, 2024. — URL: https://www.englishteachers.ru/webinar/archive (дата обращения: 20.04.2025).

Сведения об авторе

Беннетт Татьяна Ивановна, методист, автор учебных пособий, вебинаров и видеокурсов по подготовке к экзаменам английскому языку (IELTS, TOEFL, ЕГЭ).
tbenglish20@gmail.com

КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В КУЛЬТУРАХ МИРА НА ПРИМЕРЕ ПОСЛОВИЦ

Аннотация

В статье на примере русской и английской культур рассматриваются семейные ценности, отраженные в пословицах и поговорках. В ходе анализа концептов «дом», «семья», «дети» обозначены сходства и различия двух культур в соответствии с национальным менталитетом и характером. Предлагаются приемы использования пословиц в иноязычном образовании.

Abstract

COMPARATIVE ANALYSIS OF FAMILY VALUES IN WORLD CULTURES REFLECTED IN PROVERBS

The article deals with family values of Russian and English cultures, reflected in proverbs and sayings. Similarities and differences in the attitude of people, representing different cultures, to such concepts as 'home', 'family', 'children' in accordance with national mentality and character are analyzed. Some techniques of using proverbs in a foreign language classroom are recommended.

Ключевые слова

иноязычное образование, межкультурная коммуникация, семейные ценности, пословицы и поговорки

Keywords

foreign language teaching, cross-cultural communication, family values, proverbs and sayings

Изучение иностранного языка невозможно отделить от знакомства с культурой и освоения культурного кода народа, говорящего на этом языке. Особенности менталитета, характера, ежедневного поведения и общения находят отражение в сказках, народных песнях, поэзии, шутках, а также в идиомах, фразеологических оборотах, пословицах и поговорках. Язык является важной категорией культуры, поскольку он формирует и отражает миропонимание человека, его картину мира. Е. Л. Головлева подчеркивает, что «с помощью языка человек категоризирует, дифференцирует, структурирует, координирует, субординирует, рационализирует непосредственные данные опыта» [2, с. 117].

Понятие ценности присуще всем культурам, но его содержательное наполнение может отличаться в зависимости от исторических особенностей, условий проживания и отношения представителей разных культур к окружающему миру. Семейные ценности и традиции характерны для всех культур, поскольку семья составляет основу общества, обеспечивает продолжение рода, передачу опыта из поколения в поколение. На Всероссийском семейном форуме, который дал старт Году семьи в России в 2024 году, В. В. Путин подчеркнул, что «главное предназначение семьи — это рождение детей, продолжение рода, а значит,

продолжение нашего народа, нашей многовековой истории. В семье укоренены наша культура, идентичность, национальный характер. Семья учит, воспитывает, передает традиции, знания, в том числе и профессиональный опыт» [4].

Однако системы ценностей разных народов, обусловленные их культурой, различны. Например, на Западе первичными ценностями выступают индивидуализм, благосостояние, соперничество, равенство полов, а в русской культуре — коллективизм, гостеприимство, скромность, взаимопомощь. По мнению С. Г. Тер-Минасовой, «в идиоматике языка, то есть в том слое, который, по определению, национально специфичен, хранятся система ценностей, общественная мораль, отношение к миру, к людям, к другим народам» [7, с. 100].

Согласно определению С. И. Ожегова «пословица — краткое народное изречение с назидательным смыслом, народный афоризм» [5, с. 521]. Пословицы метафорически ярко, иногда иронично выражают отношение людей к повседневным событиям; в них отражены богатый исторический опыт народа, представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой. Правильное и уместное использование пословиц придает речи неповторимое своеобразие и выразительность, однако чрезмерное или неуместное может негативно повлиять на восприятие сказанного. Вот почему в английской речи, перед тем как процитировать пословицу, рекомендуется использовать слово *proverbial* в значении «пресловутый», «общеизвестный», идентичное русскому «как в народе говорят». Использование этого слова как бы относит сказанное к существующей в языке фигуре речи, а не присваивает авторство говорящему.

С. Г. Тер-Минасова в своей книге «Война и мир языков и культур» приводит пример соотношения в русской и английской культурах концепта «дом», который имеет непосредственное отношение к семье: место, где проживает семья [6, с. 144–145]. Русское слово «дом» можно перевести на английский двумя словами: *home* и *house*, — но понятия эти не идентичны. *House* — само здание, строение, жилище, а *home* — теплый домашний очаг, семейный уют, место, где ты чувствуешь себя счастливым, где тебе комфортно («*We bought a new house*»; «*I feel happy at home*»).

В обоих языках есть пословицы и поговорки о доме, семейном очаге. Рассмотрим несколько примеров (см. таблицу 1).

Табл. 1

Пословицы и поговорки о доме

Английский язык	Русский язык
*Home, sweet **home**!*	Дом, милый **дом**!
*East or West, **home** is best.*	В гостях хорошо, а **дома** лучше.
*There is no place like **home**.*	Лучше **дома** не найти.
*My **home** is my castle.*	Мой **дом** — моя крепость.
*Everything is easier at **home**.*	**Дома** и стены помогают.
***Home** is where the heart is.*	С милым рай и в **шалаше**.
*The wider we roam, the welcomer **home**.*	**Домой** и кони веселей бегут.
*Men make **houses**, women make **homes**.*	Муж **дому** строитель, а жена **дому** хранитель.
*It takes a heap of living to make a **house** a **home**.*	**Дом** вести — не лапти плести. **Дом** дела найдет. Мило тому, у кого много всего в **дому**. В прилежном **доме** густо, а в ленивом **доме** пусто.
*The wife is the key of the **house**.*	Хозяйкой **дом** стоит.
*Dry bread at **home** is better than roast meat abroad.*	**Дома** и солома съедобна.
*The **house** is a fine **house** when good folks are within.*	Не красна **изба** углами, красна пирогами.

Английский язык	Русский язык
*Grace your **house**, and not let that grace you.*	Не **дом** хозяина красит, а хозяин — **дом**.
*Curiosity is ill manners in another's **house**.*	В каждой **избушке** свои погремушки.
*Wash your dirty linen at **home**.*	Не выноси сора из **избы**.

В английских пословицах встречаются оба слова, *house* и *home*, однако гораздо чаще упоминается *home* — символ уюта и домашнего тепла. В некоторых пословицах как раз обыгрывается разница в значении («*It takes a heap of living to make a **house** a **home***»). В русских пословицах наряду с домом часто упоминается изба — традиционный деревянный дом славян, — что подчеркивает исторические корни пословиц (сравните английское *castle* в значении «замок»). В том и другом случае пословицы содержат эмоциональное отношение к родному дому как к безопасному месту, чувство ностальгии при расставании, радости по возвращении в родные края, в то место, где прошло детство. Дом ассоциируется с малой родиной. Однако С. Г. Тер-Минасова утверждает, что, «хотя у англичан понятие родного дома, как и у русских, — одна из главных жизненных ценностей, … они не так сентиментальны в отношении дома и не так к нему привязаны» [5, с. 145].

Как в русских, так и в английских пословицах подчеркивается роль хозяина и хозяйки, которые имеют свои обязанности: построить дом, навести в нем порядок, встретить и угостить гостей. В русских пословицах упоминается, что важно содержать дом в порядке, даже если в нем нет богатства. С. Г. Тер-Минасова делает вывод о том, что «языковые единицы социокультурно обусловлены. Иными словами, они принадлежат к определенной социокультурной общности и поэтому наделены специфическими, присущими данной культуре и данному обществу оттенками значений, коннотациями и особенностями употребления» [5, с. 145].

Интересно происхождение некоторых пословиц, а также факт заимствования их из одного языка в другой. Выражение «*Home, sweet home!*» («Дом, милый дом!») пришло в русский язык через перевод текста песни английского композитора Генри Бишопа на стихи американского актера, писателя и поэта Джона Говарда Пейна:

Mid pleasures and palaces though we may roam
Be it ever so humble, there's no place like home.
A charm from the skies seems to hallow us there
Which seek thro' the world, is never met elsewhere.
Home! Home! Sweet, sweet home!
There's no place like home, there's no place like home!
An exile from home splendor dazzles in vain.
Oh give me my lowly thatched cottage again.
The birds singing gaily that came at my call
And gave me the peace of mind dearer than all.
Home! Home! Sweet, sweet home!
There's no place like home, there's no place like home!

Песня была написана в 1823 году для оперы, премьера которой состоялась в лондонском театре «Ковент-Гарден». Объясняя ее популярность, исследователи указывают на то, что возвеличивание образа дома хорошо согласовывалось с викторианскими идеалами семейного очага как тихой гавани, где сохраняются моральные и духовные ценности.

В этом же контексте употребляется фраза «*There's no place like home*» («Лучше дома места не найти»), которая также стала крылатой. На уроке английского языка при работе с текстом песни можно предложить обучающимся найти

в тексте слова, которые показывают теплое отношение к дому (*humble*, *hallow*, *charm*, *splendor*, *sweet*, *birds singing gaily*, *peace of mind*, *dearer than all*). Продолжить можно, подбирая ассоциации, которые возникают у учащихся при воспоминаниях о собственном доме («*Remember the sounds*, *smells*, *activities and emotions of your childhood associated with your home*, *your family*. *Arrange them in 3 groups*: *nouns*, *adjectives*, *verbs*. *Make up sentences to express your feelings*, *your sweet memories*»).

Рассмотрим примеры пословиц, в которых упоминаются слово «семья» и обозначения членов семьи (жена, муж, мать, отец, дети, сын, дочь) (см. таблицу 2).

Табл. 2

Пословицы о семье

Английский язык	Русский язык
*You may choose your friends; your **family** is thrust upon you.*	**Родителей** не выбирают.
*Every **family** has a skeleton in the cupboard.*	У каждой **семьи** свой скелет в шкафу.
***Children** are poor men's riches.*	**Дети** не в тягость, а в радость. Богатому телята, а бедному — **ребята**.
*A **babe** in the house is a well-spring of pleasure.*	**Дети** — цветы жизни.
*Happy is he that is happy in his **children**.*	На что и клад, когда **дети** идут в лад.
*Every **mother** thinks her own gosling a swan.*	**Дите** хоть и криво, а **отцу-матери** диво.
*There's a black sheep in every **family**.* *Many a good **father** has but a bad **son**.*	В **семье** не без урода.
*As the old cock crows, so does the **young**.*	Яблоко от яблони недалеко падает.
*A good **wife** makes a good **husband**.*	У хорошей **жены** и **мужу** нет цены. За хорошей **женой** и **муж** пригож.
***Husband** and **wife** are finger and thumb.*	**Муж** и **жена** — одна сатана.
*Choose a **wife** rather by your ear than your eye.*	**Жену** выбирай не глазами, а ушами.
*Like **parents**, like **children**.*	Каковы **родители**, таковы и **дети**.
*Like **mother**, like **daughter**.*	Какова **мать**, такова и **дочь**.
*Like **father**, like **son**.*	Каков **отец**, таков и **сын**.
*Little **children**, little sorrow, big **children**, big sorrow.*	Маленькие **детки** — маленькие бедки, большие **детки** — большие бедки.

Несмотря на то что в английском языке слова часто короче, в силу особенностей грамматических отношений между ними русские пословицы порой звучат гораздо лаконичнее, передавая ту же мысль более кратко, но емко (сравните: «*You may choose your friends*; *your family is thrust upon you*» — «Родителей не выбирают»). В некоторых случаях пословицы полностью совпадают по смыслу, часто переводятся дословно («*Every family has a skeleton in the cupboard*» — «У каждой семьи свой скелет в шкафу»). Есть случаи, когда аналог не дословный, но мысль понятна, хотя ее образное выражение в языке отличается («*As the old cock crows*, *so does the young*» — «Яблоко от яблони недалеко падает»); в данном случае в русском варианте нет даже слов «семья» или «дети», но высказанная мысль прослеживается достаточно легко как при упоминании домашних животных (*cock*), так и при упоминании дерева и его плодов.

Почти в каждом случае можно подобрать эквивалент, хоть и не дословный, к каждой пословице в двух разных языках. Иногда в том или ином языке есть несколько соответствующих пословиц («*A good wife makes a good husband*» — «У хорошей жены и мужу нет цены»; «За хорошей женой и муж пригож»). Это говорит о том, что общая идея (смысл высказывания), оставаясь неизменной, находит свое лексическое и грамматическое выражение в каждом языке: для всех важны уважительное отношение к родителям, любовь к детям, взаимоотношения супругов, передача опыта от родителей к детям и т.д. Однако в некоторых случаях точного эквивалента нет, как, например, с русской пословицей «Муж и жена — одна сатана». Английское «*Husband and wife are finger and thumb*» не передает

негативной коннотации русского слова «сатана», главным образом подчеркивая все же неразлучность супругов, а не их духовную связь.

Там, где, на первый взгляд, перевод достаточно буквален, есть некоторые нюансы, связанные с особенностями языка; они придают высказыванию своеобразие. Так, в русской пословице «Маленькие детки — маленькие бедки, большие детки — большие бедки» используются уменьшительно-ласкательные суффиксы, что создает определенную шутливость, юмористический оттенок. В английском языке такие суффиксы отсутствуют, однако в пословице «*Little children*, *little sorrow*, *big children*, *big sorrow*» слово *little* все же имеет коннотацию «маленький, миленький» (в отличие от *small*, которое обозначает размер), при этом слово *sorrow* не демонстрирует шутливости русского «бедки». Таким образом, даже при примерно одинаковом значении пословиц сфера употребления и предполагаемый эффект от их использования могут быть различны.

Согласимся с мнением Т. Е. Алексеевой о том, что «подавляющее большинство пословиц, создаваемых на протяжении столетий, типизирует различные жизненные явления и содержит оценку этих явлений, они позволяют понять менталитет и образ жизни народа в исторической перспективе» [1, с. 11]. Это означает, что изучение такого языкового и культурного явления, как пословицы, необходимо для формирования коммуникативной и социокультурной компетенции обучающихся. Нельзя не согласиться с мнением В. И. Карасика о том, что языковые личности, использующие пословицы и афоризмы, присваивают себе статус опытного и доброжелательного собеседника, критически оценивают партнера по общению, реальность и самого себя [3, с. 14]. Обращение собеседника к пословицам и поговоркам свидетельствует о зрелости языковой личности, способной адекватно оценить ситуацию и в какой-то степени предугадать реакцию партнера по общению.

Использование пословиц в иноязычном образовании имеет множество разнообразных вариантов включения в учебный процесс. Прежде всего, тема семьи — это одна из концентрически повторяющихся на разных уровнях овладения иностранным языком, а значит, использование пословиц тематически — один из способов реализации воспитательного потенциала урока и знакомства с культурой страны изучаемого языка.

С целью формирования лингвистической и коммуникативной компетенции Е. Н. Соловова предлагает несколько приемов изучения пословиц на уроках иностранного языка:

- Соотнесите пословицы на русском и английском языках и определите их сходства и различия («*East or West*, *home is best*» — «В гостях хорошо, а дома лучше»).
- Определите специфику значения, модальность и оптимальный контекст использования пословиц («*As the old cock crows*, *so does the young*»).
- Определите грамматические явления английского языка, использованные в пословице («*There's a black sheep in every family*»).
- Найдите лишние слова в пословицах и вычеркните их («*There is no best place on Earth than like home*»).
- Из списка разрозненных слов восстановите текст пословиц (*castle*, *home*, *my is*, *my*).
- Соедините пословицы с текстами, которые поясняют их смысл и значение.
- Подберите к темам и проблемам подходящие пословицы.
- Опишите ситуацию, в которой можно использовать пословицу.
- Разыграйте диалог с использованием пословицы.

- Согласитесь с предложенными в пословицах высказываниями или опровергните их.
- Просмотрите список пословиц и выберите, какие можно использовать в качестве совета в той или иной ситуации [8, с. 140–170].

С помощью искусственного интеллекта нами на платформе *ChatGPT* были разработаны варианты заданий с пословицами и поговорками на тему «Дом. Семья», которые можно использовать при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ. Эти задания имеют тренировочный характер, поэтому представленных текстов и вопросов к ним несколько больше, чем в тестах ЕГЭ.

Задание по чтению

Установите соответствие между пословицами 1–8 и текстами *A–G*. Внесите свои ответы в таблицу, используйте каждую цифру только один раз. Одна пословица в задании лишняя.

1. *My home is my castle.*
2. *Everything is easier at home.*
3. *Home is where the heart is.*
4. *The wider we roam, the welcomer home.*
5. *Men make houses, women make homes.*
6. *It takes a heap of living to make a house a home.*
7. *Wash your dirty linen at home.*
8. *Dry bread at home is better than roast meat abroad.*

A. *As soon as I step inside and turn the key, the outside world ceases to exist. Behind these thick walls and a sturdy door, I am the absolute ruler of my space. No one can enter without my permission, and I feel completely safe and protected from any external troubles or prying eyes.*

B. *We have moved many times because of my father's job, living in different cities and even countries. However, it never mattered whether we stayed in a small apartment or a large villa. As long as my parents and siblings were with me, I felt I was where I belonged, surrounded by love and affection.*

C. *Every family has its share of arguments and misunderstandings, but these should never become public knowledge. It is deeply inappropriate to discuss your spouse's faults or your children's mistakes with neighbors or colleagues. Private problems should be resolved strictly within the family circle.*

D. *After spending three months backpacking across Asia and sleeping in crowded hostels, the sight of my own front porch brought tears to my eyes. I enjoyed the exotic landscapes and foreign cultures, but the long journey only served to increase my appreciation for the comfort of my own familiar room.*

E. *My grandfather was a skilled carpenter who physically built the walls and the roof of their family residence with his own hands. Yet, it was my grandmother who filled those rooms with warmth, choosing the curtains, baking bread, and creating an atmosphere of comfort that made everyone feel welcome.*

F. *You can't expect a brand-*new *building to feel cozy the moment you move in. A real living space requires years of shared dinners, children's birthday parties, and even the small scratches on the floorboards that tell the story of your family's history. It is a slow process of turning a structure into a sanctuary.*

G. *Living in a prestigious district of London with a high-*paying *job seemed like a dream, but I was constantly homesick. I realized that I would much rather live in my quiet village eating simple porridge than stay in a foreign luxury hotel eating the finest steaks while feeling like a complete stranger.*

Интервью

Take part in a telephone survey. You have to answer six questions. Give full answers to the questions. Remember that you have 40 seconds to answer each question.

Electronic assistant: *Hello! It's the electronic assistant of the new library. We kindly ask you to take part in our survey. We need to find out how people feel about home and family. Please answer the six questions. The survey is anonymous — you don't have to give your name. So, let's get started.*
Is your family large? Do you have siblings?
Student: _____
Electronic assistant: *Who is closer to you in your family? Who is the person in your family that you go to when you need advice or support?*
Student: _____
Electronic assistant: *Where do you live? Do you feel at home in your house?*
Student: _____
Electronic assistant: *What is your favorite childhood memory associated with your family home?*
Student: _____
Electronic assistant: *How do you share household responsibilities among your family members?*
Student: _____
Electronic assistant: *What qualities, in your opinion, make a house feel like a real home?*
Student: _____
Electronic assistant: *What are some of the most important traditions your family follows today?*
Student: _____
Electronic assistant: *How has your relationship with your parents or siblings changed as you have grown older?*
Student: _____
Electronic assistant: *What is the most important lesson your family has taught you about life?*
Student: _____
Electronic assistant: *If you could design your dream home, what are the three things it must have?*
Student: _____
Electronic assistant: *How does your family usually handle disagreements or difficult situations?*
Student: _____
Electronic assistant: *What does it mean 'Home is where the heart is'?*
Student: _____
Electronic assistant: *Why is everything easier at home?*
Student: _____
Electronic assistant: *That is the end of the survey. Thank you very much for your cooperation.*

Упражнение для запоминания пословиц и тренировки лексики
Fill in the gaps with the missing words:
1. *My home is my* _____.
2. *Home is where the* _____ *is.*
3. *The wider we* _____, *the welcomer home.*
4. *Men make houses,* _____ *make homes.*
5. *Wash your dirty* _____ *at home.*
6. *There's a black* _____ *in every family.*
7. *As the old cock crows, so does the* _____.
8. *A good wife makes a good* _____.
9. *Husband and* _____ *are finger and thumb.*
10. *Like parents, like* _____.
11. *Little children,* _____ *sorrow,* _____ *children, big sorrow.*

Пропущенные слова восстанавливаются по памяти после изучения пословиц и обсуждения их значения. Помогает контекст: пропущенное слово либо рифмуется с одним из слов в тексте (*roam — home*), либо является антонимом одного из слов (*parents — children, husband — wife, old — young, men — women*), либо логически угадывается из контекста («грязное белье» — *dirty linen*).

Упражнения для тренировки в употреблении грамматического материала
Put the word in brackets in the correct form:
1. *Everything is (easy)* _____ *at home.*
2. *The (wide)* _____ *we roam, the welcomer home.*

3. *It* (*take*) _____ *a heap of living to make a house a home*.
4. *Dry bread at home is* (*good*) _____ *than roast meat abroad*.
5. *Every mother* (*think*) _____ *her own gosling a swan*.
6. *As the old cock* (*crow*) _____, *so does the young*.
7. *A good wife* (*make*) _____ *a good husband*.
8. *Husband and wife* (*be*) _____ *finger and thumb*.
9. *Men make houses*, (*woman*) _____ *make homes*.
10. *Like parents*, *like* (*child*) _____.

Тренировка лексического и грамматического языкового материала позволяет формировать лингвистическую компетенцию, догадку по контексту при работе с пословицами и поговорками. Работа с текстом направлена на понимание содержания, смысла, содержащегося в высказывании. Ответы на вопросы формируют коммуникативную компетенцию, критическое мышление, логику высказывания. Выборочный анализ русских и английских пословиц о семейных ценностях демонстрирует, что метафорическое и иносказательное выражение последних (трепетное отношение к своему дому; любовь к детям, стремление передать им семейные традиции; супружеские обязанности) в пословицах разных культур в большинстве смысловых значений совпадает, подчеркивая общечеловеческую ценность семьи, однако в лингвистическом оформлении отличается и влечет за собой определенную разницу в смыслах. Некоторые различия обусловлены исторически сложившимися условиями жизни («изба», *castle*), словарным составом, который в одном языке может быть шире («дом» — *house*, *home*), общим настроением, выраженным в высказывании.

Итак, можно сделать вывод о том, что изучение пословиц на уроке иностранного языка не только обогащает словарный запас и расширяет кругозор учащихся, но также дает им общее представление о культуре страны изучаемого языка, повышает познавательную активность и интерес, стимулирует проявление лингвистической догадки и критического мышления при интерпретации высказывания.

Литература

1. **Алексеева Т. Е.** Семья и семейные ценности через призму английских пословиц // Язык и коммуникация в контексте культуры: сборник научных трудов по итогам XIII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (19–20 мая 2023 года, г. Рязань). Вып. 13 / [под ред. О. Н. Исаевой]. — Киров: Изд-во МЦИТО, 2023. — С. 6–12.
2. **Головлева Е. Л.** Основы межкультурной коммуникации: учебное пособие. — Ростов н/Д.: Феникс, 2008. — 224 с.
3. **Карасик В. И.** Осмысление знания в лингвокультурном аспекте // Иностр. языки в школе. —2025. — № 9. — С. 5–15.
4. Открытие года семьи в России. — URL: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/73297 (дата обращения: 28.08.2024).
5. **Ожегов С. И.** Словарь русского языка. — Изд. 12-е, стереотип, под ред. д-ра филолог. наук проф. Р. Ю. Шевелевой. — М., «Русский язык», 1978. — 847 с.
6. **Тер-Минасова С. Г.** Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики: учеб. пособие. — М.: Астрель: Хранитель, 2007. — 287 с.
7. **Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация. — 3-е изд. — М.: Изд-во МГУ, 2008. —350 с.
8. **Соловова Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов педвузов и учителей. — М.: Астрель, 2008. — 270 с.

Сведения об авторе

Сомова Светлана Владимировна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Института истории, философии и политических наук Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.
s.somova@rsu-rzn.ru

ОТ ТЕКСТА К СПЕКТАКЛЮ: ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТУРГИИ В СТУДЕНЧЕСКОМ КНИЖНОМ КЛУБЕ

Аннотация

В статье рассматривается опыт изучения драматургических произведений в рамках студенческого книжного клуба на английском языке. Анализируются современные подходы к изучению драмы, результаты опроса студентов о читательском опыте и трудностях восприятия драматургических текстов, а также опыт организации работы с пьесами в книжном клубе Tea & Sympathy. На основе полученных результатов предлагается методическая модель работы с драматургическим произведением, способствующая развитию читательской компетенции, эстетического восприятия и критического мышления студентов.

Abstract

FROM TEXT TO STAGE: A STUDENT'S BOOK CLUB EXPERIENCE IN STUDYING DRAMA

The article examines the experience of studying dramatic works within an English-language student book club. It analyzes contemporary approaches to teaching drama, the results of a student survey on reading experience and difficulties in perceiving dramatic texts, as well as the experience of organizing work with plays in the Tea & Sympathy book club. Based on the findings, the article proposes a methodological model for working with dramatic texts that contributes to the development of students' reading competence, aesthetic perception, and critical thinking.

Ключевые слова

книжный клуб, драма, чтение вслух, читательские практики, театральная постановка, читательская компетенция

Keywords

book club, drama, reading aloud, reading practices, theatrical performance, reading competence

Драма как род литературы по своей сути имеет прикладной характер, поскольку целью создания драматургического произведения традиционно является его воплощение на сцене. Иными словами, финальным продуктом творческой интенции является не литературное произведение, а театральное представление. Вопреки или благодаря своей прагматичности драма не только не теряет актуальности, но и постепенно выходит на первый план в свете усиления роли медиа и развития индустрии развлечений. При этом, как и другие литературные произведения, драматургический текст является отражением определенной культурной картины мира, поскольку художественное пространство произведения представляет собой не только совокупность конкретных локусов, но и модель авторского восприятия действительности [2].

С развитием технологий драма адаптируется к новым форматам, таким как кино, телевидение, онлайн-платформы, видеоблоги и т.д. С одной стороны,

это позволяет пьесам достигать широкой аудитории и оставаться объектом культурного обсуждения, с другой — повышает осведомленность аудитории о законах построения драматургического произведения, и потребитель продукта становится его автором или соавтором, что созвучно идеям метамодернизма.

Кроме того, с увеличением числа театров, включая молодежные и экспериментальные, а также благодаря возможности просмотра записей спектаклей онлайн драма стала более доступной. Это было особенно заметно в период пандемии, когда многие театры транслировали свои спектакли в телевизионном и онлайн-форматах, а актеры стали создавать камерные видеоспектакли и мини-сериалы в формате видеозвонков.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Общедидактический потенциал драмы известен давно, и базируется он на наблюдении о развитии ребенка через игру. Драматургические тексты активно используются в преподавании иностранных языков. Действительно, диалогичность и стилизация разговорной речи в таком тексте делают его ценным ресурсом для развития речевых навыков.

В данном прикладном значении драмы можно выделить два направления работы с ней. Прежде всего это использование разнообразных драматургических техник на уроках с опорой в большей степени на театральное искусство, чем на литературное произведение. И второй, более актуальный для нас, вариант — это использование текста пьес в качестве материала для экстенсивного чтения и последующей работы над другими речевыми навыками. Данный подход реализуется во многих зарубежных и отечественных пособиях для домашнего чтения как для школьников, так и для студентов [8, 17]. Преподаватели английского языка традиционно обращаются к пьесам классических драматургов, образцам так называемой английской «новой драмы» О. Уайльда и (реже) Б. Шоу [9, с. 36].

Однако и при таком формате работы характер драмы остается прикладным: она выступает в качестве материала для изучения лексики и развития навыков чтения и говорения. Кроме того, поскольку пособие по экстенсивному чтению предполагает серию уроков [19], нарушается восприятие хронотопической целостности драматургического произведения, так как пьеса, созданная для двух-трехчасового представления, имеет определенный темпоритм, в соответствии с которым происходит смена ее композиционных частей: «при повышении частоты повторов на единицу времени усиливается темп действия или речи и наоборот» [12, с. 51]; именно такой темпоритм заставляет читателя или зрителя почувствовать катарсис. В связи с этим можно заключить, что пособия по экстенсивному чтению эффективны именно для работы с языком, но не для понимания драматургического произведения в рамках литературного образования. Для последнего драма должна стать предметом читательского внимания, а не его объектом.

Именно такой подход мы практикуем в рамках книжного клуба, созданного преподавателями кафедры английской филологии ИИЯ МГПУ. Чтение пьесы здесь не является средством достижения другой цели в рамках изучения иностранного языка, но представляет собой эстетическую практику. Философия студенческого книжного клуба *Tea & Sympathy* — чтение с удовольствием и в комфортной среде. На встречах организаторы уделяют большое внимание созданию благоприятного психологического климата, способствующего раскрытию личностных качеств студентов, повышению их творческой активности [6].

В современных исследованиях драмы можно выделить три ключевых направления, которые становятся основой для разных методических подходов в литературном образовании. Первая и наиболее традиционная концепция — **поэтическая драма** (*poetic drama*), провозглашающая примат текста. В данном случае драматургический текст рассматривается как литературное произведение, а его исследование сводится к анализу его поэтики. Одним из возможных подходов к изучению пьесы является культурологический [12], в рамках которого акцент делается на «текстуальном изучении» произведения, развивается культура речи, углубляются знания по теории и истории литературы. Культурологический подход изучения драматического произведения напрямую связан с лингвострановедческим аспектом методики преподавания иностранных языков, который предполагает «освоение того или иного языка в его взаимосвязи с культурой носителей данного языка» [4, с. 84; 5].

Прямо противоположным направлением является концепция **театральных исследований** (*theatre studies*), которая оставляет тексту исключительно вспомогательную, прикладную функцию, а своим объектом изучения делает именно спектакль. Однако нельзя сказать, что данная концепция вовсе лишена текстоцентричности. Развивалась она в рамках литературной критики и в большей степени занимается именно драматическим театром, во многом игнорируя такие формы, как опера и балет.

Третья концепция — **прочтение драмы** (*reading drama*) — уравнивает в статусе драматургический текст и спектакль, подразумевая, что пьеса — это основа для постановки. Чтение ее текста при этом представляет процесс, который все же не требует глубоких знаний о театре или актерском мастерстве для понимания, так как пьеса сама по себе создает уникальный мир, позволяющий каждому интерпретировать ее по-своему. И хотя персонажи и сюжет играют важную роль, они не являются единственными элементами пьесы: она также состоит из визуальных образов и поэтических сочетаний, воздействующих на читателя. Чтение пьесы требует активного воображения: необходимо внимательно следить за деталями и сценическими указаниями, которые могут содержать ключи к действию и пространству сцены. Анализ сценического пространства и его отражение в речи и жестах добавляют восприятию глубину.

А. А. Ткаченко считает, что при таком подходе нужно воспитать «идеального реципиента» — читателя, обладающего специфическими интерпретационными навыками, которые позволят ему с помощью собственного воображения «оживлять» авторский текст. Важно, чтобы этот читатель также имел опыт посещения театров и мог оценивать текст с точки зрения его потенциальной и актуальной постановки [13]. Исследователь предлагает использовать сценическую историю в качестве методического инструмента на уроках литературы в старших классах школы.

Действительно, в условиях информационного перенасыщения и обилия визуальных материалов чтение часто вытесняется просмотром, что приводит к утрате его эстетической функции, которая заменяется преимущественно информативной. Данная тенденция связана с изменением способов восприятия информации современным поколением: начиная с миллениалов, визуальный канал коммуникации приобретает все большую значимость, что обусловлено развитием цифровых технологий [3]. Исходя из этого, можно предположить, что современный читатель сталкивается с целым рядом трудностей при чтении пьесы, которое заведомо осложнено тем, что драматургический текст обращен к двум видам искусства: литературе и театру.

МЕТОДОЛОГИЯ

Для подтверждения этого предположения, а также с целью выяснения читательского опыта студентов в области драмы мы провели анонимный опрос

(количественный и качественный) контрольной группы, в которую вошли не участвовавшие в работе книжного клуба студенты разных курсов и специальностей.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты опроса показали, что 16 % реципиентов никогда не читали пьесы, а 21,3 % читали их более двух лет назад. Большинство опрошенных (58,7 %) прочли одну-две пьесы за последние два года, что свидетельствует о слабом интересе к драме. Исходя из этого, можно предположить у студентов низкий уровень развития навыка чтения драматургического текста. В пятерку самых читаемых драматургов вошли У. Шекспир, А. Н. Островский, О. Уайльд, А. П. Чехов, А. С. Грибоедов.

Важно также упомянуть, что 29,3 % опрошенных оценивают свой опыт чтения пьес как неудовлетворительный, однако 44 % получили удовольствие от чтения. Самые большие трудности опрошенные студенты испытывают с непониманием языка (49,3 %), восприятием диалогической формы (42,7 %) и структуры пьесы (42,7 %).

Больше половины опрошенных (54,7 %) предпочитают посмотреть экранизацию или театральную постановку для преодоления трудностей при чтении, что только подтверждает наше предположение: визуальная ипостась пьесы вытесняет текстовую. Это также говорит в пользу концепции прочтения драмы, поскольку она в большей степени учитывает особенности современного читателя.

В рамках студенческого книжного клуба мы предлагаем придерживаться концепции прочтения драмы (*reading drama*), сочетая разные формы работы с пьесой: самостоятельное чтение, совместное обсуждение в клубе, совместное чтение пьесы вслух, просмотр спектакля и экранизации. Признавая эффективность применения метода сценической истории пьесы, мы тем не менее считаем необходимым непосредственное прочтение и работу с ее текстом. При этом наиболее продуктивным способом, на наш взгляд, является чтение по ролям вслух на встречах клуба, поскольку такой формат позволяет сочетать аналитическое восприятие текста с его сценическим освоением.

Вслед за К. И. Шарафадиной и Н. В. Проданик, которые изучали интонированное чтение как культурную практику в России XIX в., мы считаем, что «чтение вслух — это особая читательская практика» [16, с. 73]. Как отмечают исследователи, при таком чтении речевая деятельность напрямую связана с эстетической задачей. Озвученный текст становится новым эстетическим объектом, ведь читатель интонирует, создает ритм и расставляет необходимые акценты [16].

С. П. Лавлинский отмечает, что чтение вслух «расширяет рецептивный кругозор читателей-собеседников» [7, с. 169]. Исследователю принадлежит идея о трех учебных локусах: пространстве «читальни», исследовательской лаборатории и творческой студии, которые подчиняются «рецептивной, аналитической и креативно-проектной логике учебной деятельности» соответственно [7, с. 169]. Совместное чтение пьесы вслух позволяет объединить пространство «читальни», обеспечивающее непосредственное и реактивное восприятие произведения, и творческую студию, реализующую креативный потенциал чтецов в части актерской игры и даже режиссуры.

Любой книжный клуб подразумевает обсуждение прочитанного, то есть выполняет функцию исследовательской лаборатории. Особое значение здесь приобретает коллективный опыт чтения. Этот элемент делает такое чтение социокультурной практикой, способствующей социализации участников и сплочению группы. Кроме того, совместное чтение вслух может быть способом эмоциональной поддержки

друг друга. Не случайно именно в период пандемии возросло количество акций и марафонов чтения, инициированных библиотеками и театрами.

НАШ ОПЫТ

В рамках студенческого книжного клуба *Tea & Sympathy* были проведены три встречи, посвященные драме. Каждая из них предполагала разную конфигурацию форм работы с пьесой:

1. Т. Уильямс «Трамвай „Желание“»: самостоятельное чтение, спектакль, обсуждение.
2. Г. Пинтер «Кухонный лифт»: чтение вслух по ролям, обсуждение, спектакль.
3. Г. Пинтер «Комната»: просмотр экранизации, чтение вслух по ролям, обсуждение.

Последние две пьесы принадлежат так называемой драме абсурда [1]. Отметим, что все пьесы читались на языке оригинала (английском). «Кухонный лифт» и «Комната» были просмотрены на английском языке, «Трамвай „Желание“» — на русском.

Опрос резидентов клуба, участвовавших в обсуждении пьес, показал, что второй вариант работы с пьесой (чтение вслух, обсуждение, просмотр спектакля) оказался предпочтительным для 80 % опрошенных. Также был проведен качественный анализ комментариев участников опроса. Выяснилось, что **самостоятельное чтение** пьесы вызывает сложности в понимании имплицитной информации и визуализации прочитанного, однако позволяет вникнуть в содержание в комфортном для читателя темпе.

Что касается **обсуждения прочитанного в группе,** многие отмечают более глубокое и детальное понимание текста, а также коммуникативную составляющую встречи: возможность «выразить собственную точку зрения», «узнать много нового в приятной компании», «обменяться мнениями, впечатлениями, догадками». Можно заключить, что такой способ работы развивает критическое мышление и способствует читательской рефлексии, что подтверждается такими комментариями, как: «В результате всегда уходишь со встречи с новой пищей для ума»; «Всегда интересно и увлекательно, клуб дает много поводов для размышлений». Как известно, рефлексия является «одним из способов повышения уровня сознательности и самостоятельности студентов» [15].

Просмотр спектакля все участники отмечают как «исключительно положительный опыт». По мнению студентов, это позволяет провести сравнение постановки с текстом пьесы. При условии, что пьеса уже была прочитана и обсуждена в группе, ее сравнение со сценической версией не столько способствует упрощению восприятия, сколько выступает в качестве еще одной логической функции, служащей развитию критического и концептуального мышления. Однако, поскольку некоторые студенты испытывают трудности с визуализацией действия во время чтения, именно спектакль «помогает получить визуальное представление» или «подкрепляет сложившийся в голове образ героев». Аналогичную функцию выполняет **просмотр экранизации**, которую участники клуба определяют как «отдельное произведение», «другое видение», но отзываются об этом опыте менее восторженно, чем о просмотре театральной версии.

Анализируя комментарии о **чтении вслух**, отметим: такой вид работы был новым, незнакомым для участников клуба; они назвали его интересным и необычным опытом, отметили актерскую составляющую. Однако именно «локус творческой студии» с ее «креативно-проектной логикой» (в терминологии

С. П. Лавлинского) является точкой роста для деятельности клуба, поскольку некоторые студенты отмечают сложности с визуализацией и пониманием персонажей.

РЕКОМЕНДАЦИИ

На основе нашего опыта изучения драмы в рамках студенческого книжного клуба и опросов студентов из контрольной и экспериментальной групп рекомендуем следующую схему работы с пьесой:

1. Самостоятельное чтение. На данном этапе студенты в комфортном для себя темпе знакомятся с текстом, обдумывают сюжет и мотивацию персонажей, создают собственные суждения о смысле и художественной ценности произведения. Некоторые обучающиеся на данном этапе самостоятельно обращаются к критическим и аналитическим статьям, что помогает им снять возникшие при чтении трудности, так как зачастую в тексте пьесы присутствует достаточное количество так называемых *cultural references*, или прецедентных имен, используемых для описания вербальной репрезентации культурного и лингвистического наследия страны [20; 21]. При этом самостоятельное чтение является необходимым условием формирования личной интерпретации произведения и последующего продуктивного участия в коллективном обсуждении.
2. Чтение пьесы вслух на встрече клуба. Перед ним рекомендуется обсудить характеры персонажей, чтобы участникам было легче понять особенности своих ролей и справиться с возможными трудностями при исполнении речевых партий, в том числе с восприятием и чтением реплик, построенных в форме потока сознания, с передачей эмоционального состояния персонажа, интонационной интерпретацией реплик, а также с пониманием скрытого смысла и подтекста высказываний [10]. Дополнительно целесообразно обратить внимание на авторские ремарки и темпоритм сцен, поскольку именно эти элементы позволяют глубже понять драматургическую организацию произведения.
3. Обсуждение пьесы. Помимо самого драматургического произведения, обсуждение может включать и потенциальную постановку пьесы (или ее частей), какой ее видят студенты. В ходе обсуждения рекомендуем обратить внимание обучающихся на такую коммуникативную стратегию, как хеджинг (с целью «снизить силу воздействия на собеседника при выражении мнения, предложения, просьбы, озвучивании фактов, намерений и предположений» [18, с. 230]), и расщепленные предложения, которые помогут «сделать речь коммуникативно направленной, логически построенной, а также более живой, что приблизит ее к аутентичной речи и, как следствие, будет способствовать успешности общения» [11, с. 83]. Важным элементом обсуждения становится также развитие умений аргументированного высказывания и уважительного восприятия альтернативных интерпретаций текста.
4. Совместное посещение спектакля и обмен впечатлениями. Театр с его живыми эмоциями и особой атмосферой создает пространство для совместного переживания и рефлексии. Обсуждение увиденного после спектакля позволяет взглянуть на постановку с разных точек зрения, сравнить сценическое воплощение с его литературным первоисточником. Подобный опыт помогает развивать эстетическое восприятие зрителей, учит анализировать драматургические аспекты, актерскую игру, сценографию. Кроме того, включение театрального опыта в процесс работы с пьесой способствует реализации концепции *reading drama*, в рамках которой текст и спектакль рассматриваются как взаимодополняющие способы существования драматургического произведения.

Таким образом, предложенная модель работы с драмой сочетает индивидуальное читательское восприятие, коллективную интерпретацию и театральный опыт, что позволяет рассматривать пьесу не только как средство развития языковых навыков, но и как самостоятельный объект литературно-эстетического освоения.

Литература

1. Актуальные проблемы современной литературы Великобритании: Учебное пособие для студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Лингвистика» (45.03.02) (профиль образовательной программы «Технологии межкультурной коммуникации (иностранные языки)») и «Европейские языки» (44.03.01) / О. И. Кирдяева, С. В. Любеева, С. С. Савинич [и др.]. — М.: Языки народов мира, 2025. — 202 с.
2. **Баранова К. М., Машошина В. С.** Особенности концептуализации пространства в идиостиле Г. Мелвилла // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. — 2020. — № 1 (37). — С. 36–43.
3. Жанровая палитра зарубежной литературы / К. М. Баранова, Л. Г. Викулова, С. А. Герасимова [и др.]. — М.: Языки народов мира, 2025. — 265 с.
4. **Кирдяева О. И.** Лингвострановедческий аспект заданий олимпиады школьников «Учитель школы будущего» // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 1. — С. 84–90.
5. **Кирдяева О. И., Коструб Е. В.** Лингвострановедческий компонент заданий олимпиад по английскому языку // Большая конференция МГПУ: сборник тезисов: в 3 т., Москва, 28–30 июня 2023 года. — Москва: Издательство «Парадигма», 2023. — Т. 1. — С. 430–434.
6. **Кирдяева О. И., Томская Н. Н.** Книжный клуб на английском языке как форма организации работы со студентами вуза // Иностр. языки в школе. — 2025. — № 4. — С. 74–81.
7. **Лавлинский С. П.** О горизонтах «живого восприятия» и «честного чтения» в школьном литературном образовании // Новый филологический вестник. — 2006. — № 1 (2). — С. 162–170.
8. **Макеева С. Н.** Читаем пьесу «Идеальный муж» О. Уайльда: Учебно-методическое пособие / С. Н. Макеева, О. И. Кирдяева, Е. В. Коструб [и др.]. — Москва: МГПУ, 2023. — 192 с.
9. **Меркулова М. Г.** Ретроспекция в английской «новой драме»: истоки, типология, функционирование: специальность 10.01.08 «Теория литературы. Текстология»: диссертация … доктора филол. наук. — Москва, 2006. — 345 с.
10. **Николаева М. Н., Томская Н. Н.** Особенности техники потока сознания в абсурдистских пьесах С. Беккета // Вестник Томского государственного университета. Филология. — 2021. — № 72. — С. 264–275.
11. **Пушинина И. В.** Расщепленные предложения в современном английском языке // Иностр. языки в школе. — 2007. — № 2. — С. 77–83.
12. **Стёпин С. Н.** Технология процесса изучения драматических произведений в аспекте культурологического подхода в профильной школе: теоретический и методологический аспект // Педагогическая перспектива. — 2022. — № 3. — С. 44–54.
13. **Ткаченко А. А.** Сценическая история как инструмент анализа драматического произведения на уроках литературы // Нижегородское образование. — 2014. — № 4. — С. 120–125.
14. **Томская Н. Н.** Стилистический потенциал фонетических и графических языковых средств в драматургическом тексте (на примере пьес театра абсурда) // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2018. — № 7 (196). — С. 48–53.
15. **Фроликова Е. Ю.** Развитие речевых умений студентов-бакалавров педагогического образования на основе рефлексии // Иностр. языки в школе. — 2012. — № 1. — С. 75–79.
16. **Шарафадина К. И., Проданик Н. В.** Культурная практика «чтение вслух» в отечественной традиции: генезис, «сценарии», литературная репрезентация // Текст. Книга. Книгоиздание. — 2017. — № 15. — С. 72–90.

17. **Шоу Б.** Пигмалион: (по Б. Шоу): книга для чтения. 9 класс: пособие для учащихся общеобразовательных учреждений / Пересказ Ю. Е. Ваулиной и др. — 2-е изд. — Москва: Express Publishing, 2011. — 64 с.
18. **Щегорцова Е. А.** К вопросу о прагматике хеджинга в межличностной коммуникации британцев // Научный старт — 2023: Сборник статей аспирантов и магистрантов / Редколлегия: Л. Г. Викулова (отв. ред.), И. В. Макарова, О. И. Короленко, В. Г. Караваева. Т. 2. — М.: Языки народов мира, 2023. — С. 227–231.
19. **Nikolaeva M. N., Tomskaya N. N.** Authentic Texts with a Person-Centered Message as an Education Resource for Extensive Reading Textbooks // TSNI 2021: Textbook: Focus on Students' National Identity, Moscow, 20–24 April, 2021. — M.: ARPHA Proceedings, 2021. — P. 661–671.

Сведения об авторах

Томская Наталья Николаевна, канд. филол. наук, преподаватель английского языка.
tomskayann@mgpu.ru

Кирдяева Ольга Ивановна, канд. филол. наук, доцент, старший преподаватель кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ.
kirdyaevaoi@mgpu.ru

ПРОЕКТ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 10-М КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ИЛИ НА 1-М КУРСЕ СПО: «MYSTERIOUS PHOTO»

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования читательской грамотности обучающихся старших классов и организаций среднего профессионального образования на уроках английского языка и предлагается комплексная методическая разработка на основе аутентичного художественного текста мистического содержания, включающая разноуровневые задания (от восстановления последовательности событий до проектной деятельности) на русском и английском языках. Особое внимание уделено проектным заданиям, направленным на развитие творческого потенциала учащихся и глубокое осмысление прочитанного. Статья адресована учителям английского языка, преподавателям СПО, методистам.

Abstract

A PROJECT FOR DEVELOPING READING LITERACY IN ENGLISH LESSONS IN THE 10TH GRADE OF SECONDARY SCHOOL OR THE 1ST YEAR OF VOCATIONAL EDUCATION: 'MYSTERIOUS PHOTO'

The article examines the development of reading literacy in senior school students and students of vocational secondary education institutions in English lessons, and proposes a comprehensive methodological framework based on an authentic literary text of mystical content, which includes multi-level tasks (from reconstructing the sequence of events to project activities) in both Russian and English. Special attention is paid to project-based tasks aimed at fostering students' creative potential and deepening their comprehension of the text. The article is addressed to English teachers, vocational education instructors, and methodologists.

Ключевые слова

читательская грамотность, функциональная грамотность, смысловое чтение, проектная деятельность, иностранный язык, старшие классы, СПО

Keywords

reading literacy, functional literacy, meaningful reading, project-based learning, foreign language, senior school students, vocational secondary education

Введение. Современные образовательные стандарты предъявляют высокие требования к уровню подготовки выпускников школы и организаций среднего профессионального образования. Согласно ФГОС среднего общего образования, обучающиеся должны не только оперировать основными фактами и понятиями из курсов общеобразовательных предметов, но и применять эти знания на практике, что актуализирует задачу воспитания функционально грамотной личности.

В структуре функциональной грамотности особое место занимает **читательская грамотность**, определяемая как «способность человека к пониманию письменных текстов и рефлексии над ними, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, активного участия в жизни общества» [8, с. 15]. Как справедливо отмечают исследователи, «понимание текста, являющееся целью смыслового чтения, — сложный и творческий процесс, заключающийся в интерпретации и реконструкции изначального смысла текста» [3, с. 56].

Предметная область «Иностранный язык» обладает значительным потенциалом в формировании читательской грамотности. По убеждению В. А. Сухомлинского, «чтение — это окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя» [9, с. 165]. Именно через глубокое понимание и эмоциональное отношение к прочитанному происходит развитие личности — нравственное, эстетическое, интеллектуальное, речевое. Однако, как показывает практика, «желание читать у многих современных детей пропадает еще в начальной школе», а «читательская грамотность современного школьника находится на низком уровне» [2, с. 152; 6, с. 240]. В статье Е. А. Комочкиной и Т. В. Селезневой «„Чужой язык не должен быть чужим“ (А. А. Леонтьев): роль прецедентных текстов в повышении читательской грамотности в старшей школе» [5] подчеркивается важность использования иноязычных прецедентных текстов для приобретения черт вторичной языковой личности. В свою очередь, авторы статьи «Методические аспекты формирования читательской грамотности обучающихся средствами иностранного языка: персонификация обучения» [3] акцентируют внимание на необходимости персонифицированного подхода в формировании образа поликультурной картины мира на уроках иностранного языка.

Цель настоящей статьи — представить практическую разработку системы заданий по развитию читательской грамотности обучающихся 10-х классов школы и 1-х курсов СПО на материале художественного текста, сочетающего элементы мистики, семейной саги и психологического триллера.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности предполагает не просто декодирование письменного текста, но его глубокое осмысление, интерпретацию и рефлексию. Г. С. Ковалева и Э. А. Красновский [8] выделяют ряд умений, свидетельствующих о достаточно полном понимании текста; в их числе: общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла, нахождение информации, интерпретация текста, рефлексия над ним, его оценка.

В федеральной рабочей программе основного общего образования [7] умения смыслового чтения рассматриваются как один из метапредметных результатов освоения программы. Оно подразумевает «осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели, извлечение необходимой информации, а также понимание и адекватную оценку языка средств массовой информации» [7, с. 12].

Технология смыслового чтения реализуется через выполнение трех групп заданий:

- предтекстовые (антиципация содержания, снятие трудностей);
- текстовые (понимание основной информации, деталей, логических связей);
- послетекстовые (интеграция чтения с продуктивными коммуникативными умениями) [4].

Исследователи Н. В. Акимова и М. В. Овчинникова [2] отмечают, что «развитие иноязычных читательских умений у учащихся позволяет не только подготовить их к экзамену, но и сформировать у них четкую мотивацию к дальнейшему

совершенствованию читательской компетенции» [2, с. 155]. Особый интерес для старшего школьного возраста представляют тексты, сочетающие психологическую глубину с элементами мистики и детектива, поскольку они активизируют познавательный интерес и побуждают к рефлексии. Как показало исследование Ю. И. Мясниковой и Ю. С. Черняковой [6], «наличие незнакомой лексики способствовало более вдумчивому и внимательному чтению и побуждало догадываться о значении незнакомых слов исходя из контекста», а «анкетирование выявило достаточно высокий познавательный интерес учащихся к такому виду работы» [6, с. 248].

ТЕКСТ ДЛЯ РАБОТЫ НА УРОКЕ

Ниже представлены оригинальный текст на английском языке, который послужит основой для выполнения заданий, и его перевод на русский.

ENGLISH VERSION

Mysterious photo

I am the heir of my father, who left our world two years ago and left me an apartment in the city center. One Sunday, while sorting through some papers, I found an old photo album. It piqued my interest, and as I looked through it, I had to delve deep into the past. I remembered my close and distant relatives, our former places of residence, interesting events from their lives, and the picturesque places they had visited. Suddenly, upon opening a new page of the album, I came across photographs from my father's sailing life. He had been a yachtsman for a long time. After the collapse of the USSR, as part of a team of six sportsmen (all his friends, their photo was the first in front of me), he went to Greece as a first mate and took part in an international sailing competition on a yacht eight meters long. They crossed the Azov, Black, Marmara, and Aegean Seas. The album had many photos from this journey. I looked at them with immense interest because I am also a sailor. I studied each one again and again from a professional point of view and suddenly noticed something strange.

It's common for dolphins to accompany a yacht in the open sea. And all sailors have photos in their collections with dolphins escorting them. But in this photo, among the dolphins, there was another creature. I couldn't believe my eyes. It couldn't be Photoshop because such technologies didn't exist in the 90s. I took the picture out of the album, went out onto the balcony, and in the daylight, I clearly saw Her. A mermaid. The entire body of the sea goddess was clearly visible leaping above the surface of the sea. The captain, a favorite with the ladies, stood at the wheel with a charming smile, and in the background, behind the stern in the photo, was a pod of dolphins and Her — a wondrous, amazing creature. For several minutes, with my heart pounding, I stared at the photo, and then I turned it over. On the faded back, I could read a few words written in pen:

'Dear Viktor, I am sending you this photo in the hope that maybe you know who could have taken it. I found this picture among the photos from the voyage, which each of us shared with the others after the trip, but no one admits to having anything to do with it. Help me! I don't know what to do, I'm obsessed, I'm going crazy. Just tell me, is this something real in the picture, or am I hallucinating? Sincerely your friend, Captain Anatoly Sazonov'.

Having read to the end, I knew exactly what to do. With trembling fingers, I struck a match and burned that picture in the ashtray, and then threw the ashes from the balcony. 'Past, go away into the past! I want nothing to do with you!' I calmed down, put the album away, tidied up the apartment, and headed home. But the situation wouldn't let me go. While riding the bus to another part of the city, I kept thinking about it. One photograph kept coming to mind. But it wasn't the mermaid. It was the group photo of the crew. I couldn't understand why it had taken such hold of my consciousness. As I was getting off the bus, a thought suddenly struck me. Cold sweat broke out on my forehead.

My father once told me that almost all of his friends had passed away within a short period of time soon after their first and only foreign voyage — that ill-fated race in Greece. He was frightened by this fact, gave up alcohol and tobacco, started living a healthy lifestyle, and indeed, lived for another twenty-seven years.

But his friends! The group photo of the crew of the yacht 'Burun' surfaced in my mind again. Father, you took the picture of the mermaid and kept it for twenty-seven years, remaining in good physical and mental health, while all your friends died or went mad. Father, who were you?

I found myself standing at the bus stop, stretching my hands to the sky and shouting at the clouds. Suddenly, one of them began to approach, taking the shape of a head. Finally, above me, I actually saw a smirking face with a beard, in a captain's cap, with a pipe in its teeth. My voice faltered, my hair stood on end, and goosebumps ran down my spine. I closed my eyes and began to pray… I recited a prayer I had known since childhood, but the words felt foreign and empty. With my eyes squeezed shut, I felt the cold sun penetrate my eyelids and the wind tousle my hair. An eternity passed, or maybe just a couple of seconds. I carefully opened one eye. An ordinary cumulus cloud floated overhead, slightly elongated, but with no trace of the face. At the bus stop, a meter away from me, stood an elderly woman with a string bag, looking at me with bottomless pity.

'Young man, are you alright?' she asked. 'Your face is as white as a sheet. Sit down'.

Her earthly, mundane voice brought me back to reality. I muttered something about the stuffiness, thanked her, and quickly walked away, feeling her gaze on my back. But the feeling was clear: this was not a hallucination. It was a message. And not an ominous one, but rather… ironic. That very smirk on the cloud confirmed it.

At home, I was restless. Burning the photo didn't help — it only transferred the mystery from the physical plane to the mental one. Father wasn't just a random keeper. He knew something. And, possibly, he did something to protect himself. His healthy lifestyle wasn't just a flight from fear; it was a ritual. A rite of purification and preservation of boundaries. I took out the album I had brought from the apartment. Now I wasn't looking at the mermaid, but at the crew. At the 'Burun'. Six men, weathered, smiling, with boundless blue behind them. I was looking for a clue in my father's eyes. And then I noticed a detail: around his neck, over his striped sailor shirt, hung an unusual pendant. In the old photos before the voyage, it wasn't there. I took a magnifying glass. It was a strange symbol: a circle intertwined with a wave and a trident, but not Poseidon's — rather, it was stylized as a seahorse. A sign I had never seen anywhere. This was the beginning of my investigation. Not frightening, but alluring. I was no longer afraid of the past — I felt that my father had left me not a curse, but an inheritance. And the key to it.

РУССКИЙ ПЕРЕВОД

Таинственное фото

Я наследник своего отца, покинувшего наш мир два года назад и оставившего мне квартиру в центре города. Однажды в воскресенье, разбирая бумаги, я нашел старый фотоальбом. Он меня заинтересовал, и, просматривая его, мне пришлось глубоко погрузиться в прошлое. Я вспоминал своих близких и дальних родственников, прежние места жительства, интересные события из их жизни и живописные места, которые они посещали. Внезапно, открыв новую страницу альбома, я наткнулся на фотографии из парусной жизни отца. Он долгое время был яхтсменом. После распада СССР в команде из шести спортсменов — все бы его друзьями (их фото было первым из лежащих передо мной) — отправился в Грецию старпомом и принял участие в международных соревнованиях по парусному спорту на яхте длиной восемь метров. Они пересекли Азовское, Черное, Мраморное, Эгейское моря. В альбоме было много фотографий из этого путешествия. Я с огромным интересом рассматривал их, потому что тоже моряк. Я снова и снова изучал каждую с профессиональной точки зрения и вдруг заметил нечто странное.

Для дельфинов обычное дело — сопровождать яхту в открытом море. И в фотоколлекциях всех моряков есть снимки с сопровождающими их дельфинами. Но на этом фото среди дельфинов было другое существо. Я не мог поверить своим глазам. Это не мог быть «Фотошоп», потому что в девяностых еще не было таких технологий. Я вынул снимок из альбома, вышел на балкон и при дневном свете отчетливо увидел ее — русалку. Все тело морской богини было отчетливо видно во время ее прыжка над поверхностью моря. Капитан, любимец женщин, стоял у штурвала

с очаровательной улыбкой, а на заднем плане, за кормой, на снимке была стая дельфинов и она — чудесное, удивительное создание. Я несколько минут с колотящимся сердцем всматривался в фото, а затем перевернул его. На обратной выцветшей стороне смог прочитать несколько слов написанных ручкой: «Дорогой Виктор, я посылаю тебе это фото в надежде, что, может быть, ты знаешь, кто мог его сделать. Я нашел снимок среди фотографий из плавания, которыми каждый из нас поделился с остальными после путешествия, но никто не признается, что имеет к нему какое-то отношение. Помоги мне! Я не знаю, что делать. Я одержим, схожу с ума. Просто скажи: снимок реален или у меня галлюцинация? Твой друг, капитан Анатолий Сазонов».

Дочитав до конца, я точно знал, что делать. Дрожащими пальцами чиркнул спичкой и сжег этот снимок в пепельнице, а затем выбросил пепел с балкона. «Прошлое, уходи в прошлое! Я не хочу иметь с тобой ничего общего!» Я успокоился, убрал альбом, навел порядок в квартире и отправился домой. Но ситуация не хотела меня отпускать. Пока я ехал на автобусе в другую часть города, продолжал думать об этом. В памяти постоянно всплывала одна фотография, но это была не русалка. Это было общее фото команды. Я не мог понять, почему оно так завладело моим сознанием. При выходе из автобуса меня внезапно осенила мысль. Холодный пот выступил на лбу.

Отец однажды говорил мне, что почти все его друзья ушли из жизни в течение короткого периода времени вскоре после своего первого и последнего заграничного плавания — той злополучной гонки в Греции. Он испугался этого факта, отказался от алкоголя и табака, начал вести здоровый образ жизни и действительно прожил еще двадцать семь лет. Но друзья! В моей голове снова всплыла общая фотография команды яхты «Бурун». Отец, ты сделал снимок русалки и хранил его двадцать семь лет, оставаясь в добром физическом и психическом здравии, пока все твои друзья умирали или сходили с ума. Кем же ты был?

Я обнаружил себя стоящим на автобусной остановке, простирающим руки к небу и кричащим в облака. Вдруг одно из них стало приближаться, принимая форму головы. Наконец вверху я в реальности увидел ухмыляющееся лицо с бородой, в капитанской фуражке и с трубкой в зубах. Мой голос пропал, волосы встали дыбом, и мурашки побежали по телу. Я закрыл глаза и начал молиться… Я читал молитву, которую знал с детства, но слова казались чужими и пустыми. Зажмурившись, я чувствовал, как холодное солнце пробивается сквозь веки, а ветер треплет волосы. Прошла вечность, а может, пара секунд. Я осторожно приоткрыл один глаз.

Над головой плыло обычное кучевое облако, слегка вытянутое, но уже без следов лица. На остановке, в метре от меня, стояла пожилая женщина с авоськой и смотрела на меня с бездонной жалостью.

— Молодой человек, вам плохо? — спросила она. — Лицо белое, как мел. Присядьте.

Ее земной, обычный голос вернул меня к реальности. Я пробормотал что-то про духоту, поблагодарил и быстро зашагал прочь, спиной чувствуя ее взгляд. Но ощущение было четким: это не галлюцинация. Это было послание. И не зловещее, а скорее… ироничное. Та самая ухмылка на облаке это подтверждала.

Дома я не находил себе места. То, что я сжег фото, не помогло — это лишь перевело загадку из физической плоскости в ментальную. Отец не был случайным хранителем — он что-то знал. И, возможно, сделал что-то, чтобы себя защитить. Здоровый образ жизни был для него не просто способом сбежать от страха, а ритуалом. Обрядом очищения и сохранения границ. Я достал прихваченный из квартиры альбом, но теперь смотрел не на русалку, а на команду. «Бурун». Шесть мужчин, обветренных, улыбающихся, с бездонной синевой за спиной. Я искал в глазах отца подсказку — и заметил деталь: на его шее, поверх тельняшки, висел необычный кулон. На старых фотографиях до плавания его не было. Я взял лупу. Это был странный символ: круг, переплетенный с волной и трезубцем, но не Посейдоновым — скорее, стилизованным под морского

конька. Знак, которого я нигде не видел. С этого началось мое расследование. Не пугающее, а манящее. Я больше не боялся прошлого — чувствовал, что отец оставил мне не проклятие, а наследство. И ключ к нему.

СИСТЕМА ЗАДАНИЙ ПО РАЗВИТИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Предлагаемая система заданий разработана с учетом уровневой дифференциации и требований к формированию читательской грамотности. Задания представлены на русском и английском языках для использования в группах с разным уровнем языковой подготовки.

Уровень 1: понимание фактической информации
(*Level 1: understanding factual information*)

На данном уровне реализуются базовые умения, связанные с ориентацией в содержании текста и нахождением информации.

1. Восстановление последовательности (*Sequencing*)

RU. Расположите следующие события в том порядке, в котором они происходят в тексте:

1. Главный герой сжигает фотографию.
2. Герой находит альбом.
3. Герой видит лицо в облаке.
4. Герой находит письмо от капитана Сазонова.
5. Герой замечает странный кулон на шее отца.

EN. *Put the following events in the order they happen in the text*:

1. *The main character burns the photo.*
2. *The hero finds the album.*
3. *The hero sees a face in the cloud.*
4. *The hero finds a letter from Captain Sazonov.*
5. *The hero notices a strange pendant on his father's neck.*

2. Детали маршрута (*Route details*)

RU. Используя карту, проследите и опишите точный морской маршрут команды яхты «Бурун», основываясь на тексте. Какие моря они пересекли?

EN. *Using a map, trace and list the exact sea route of the crew of the yacht 'Burun', based on the text. Which seas did they cross?*

Уровень 2: анализ языка и интерпретация
(*Level 2: language analysis and interpretation*)

Данный уровень соответствует умениям интерпретировать текст и рефлексировать над его содержанием.

3. Анализ названия (*Title analysis*)

RU. Яхта называлась «Бурун». Как значение этого слова («волна над подводным препятствием», «прибой») связано с темой текста, судьбами моряков и открытиями героя? Напишите краткое эссе-рассуждение.

EN. *The yacht was called 'Burun' (a term for a breaking wave over a submerged obstacle). How is the meaning of this word related to the theme of the text, the fates of the sailors, and the hero's discoveries? Write a short essay.*

4. Смена тона (*Shift in tone*)

RU. Найдите и выпишите цитаты, демонстрирующие, как меняется отношение главного героя к прошлому и находке. Сравните его реакцию в начале (когда он сжигает фото) и в конце (когда начинает «расследование»). Как автор показывает эту эволюцию?

EN. *Find and write down quotes that show how the main character's attitude towards the past and the discovery changes. Compare his reaction at the beginning (when he burns the photo) and at the end (when he begins his 'investigation'). How does the author show this evolution?*

Уровень 3: критическое мышление и синтез
(*Level 3: critical thinking and synthesis*)

Задания этого уровня направлены на рефлексию над содержанием текста и его оценку, а также на формирование собственной точки зрения.

5. Мотивы персонажа (*Character's motives*)

RU. Почему отец главного героя вел здоровый образ жизни после возвращения? Было ли это просто заботой о здоровье или, как предполагает герой, «ритуалом» и «обрядом»? Аргументируйте свой ответ, используя текст.

EN. *Why did the protagonist's father lead a healthy lifestyle after his return? Was it simply taking care of his health, or was it, as the hero suggests, a 'ritual' and a 'rite'? Argue your point, using the text.*

6. Психологическое состояние (*Psychological state*)

RU. Как меняется психологическое состояние рассказчика на протяжении текста? От спокойствия к страху, от страха к одержимости, от одержимости к решимости. Проследите эту динамику и объясните, что становится катализатором каждого изменения.

EN. *How does the narrator's psychological state change throughout the text? From calm to fear, from fear to obsession, from obsession to determination. Trace this dynamic and explain what becomes the catalyst for each change.*

7. Символизм (*Symbolism*)

RU. Объясните символическое значение трех ключевых образов в тексте:

1. Русалка на фото.
2. Сожженная фотография.
3. Кулон с символом (круг, волна, трезубец в виде морского конька).

Что каждый из них представляет для разных персонажей?

EN. *Explain the symbolic meaning of three key images in the text:*

1. *The mermaid in the photo.*
2. *The burned photography.*
3. *The pendant with the symbol (a circle, a wave, a trident shaped like a seahorse).*

What does each represent for the different characters?

Уровень 4: проектные и творческие задания
(*Level 4: project-based and creative tasks*)

Проектные задания обеспечивают интеграцию чтения с продуктивными коммуникативными умениями, позволяя учащимся применять полученные в ходе чтения знания в различных речевых ситуациях.

8. Проект: расследование героя (Project: the hero's investigation)

RU. Представьте, что вы главный герой и вам нужно выяснить происхождение кулона и тайну гибели команды. Опишите план своего расследования. Какие шаги вы предпримете? К кому обратитесь (историки, музеи, старые моряки, онлайн-сообщества)? Какие документы попытаетесь найти? Представьте результат в виде страницы дневника расследования с подробным планом действий и списком вопросов.

EN. *Imagine you are the main character, and you need to find out the origin of the pendant and the mystery of the crew's death. Describe your investigation plan. What steps will you take? Who will you contact (historians, museums, old sailors, online communities)? What documents will you try to find? Present the result in the form of a detective's notebook page with a detailed action plan and a list of questions.*

9. Проект: приквел «История капитана» (Project: prequel 'The Captain's story')

RU. Напишите приквел от лица капитана Анатолия Сазонова. Что происходило на яхте в день, когда была сделана фотография с русалкой? Кто мог ее сделать, если все отрицают? Опишите атмосферу в команде, их разговоры, первую встречу с необъяснимым. Объем — 1–2 страницы.

EN. *Write a prequel from the perspective of Captain Anatoly Sazonov. What happened on the yacht on the day the photo with the mermaid was taken? Who could have taken it if everyone denies it? Describe the atmosphere in the crew, their conversations, their first encounter with the inexplicable. Length — 1–2 pages.*

10. Проект: альтернативная концовка (Project: alternative ending)

RU. Придумайте альтернативную концовку истории. Что, если бы герой не сжег фотографию, а решил действовать иначе? Например, опубликовал снимок в интернете, обратился к ученым или нашел вдову одного из членов команды. Как бы это изменило его дальнейшую жизнь и восприятие наследия отца? Напишите финальную сцену (одна страница).

EN. *Create an alternative ending to the story. What if the hero hadn't burned the photo but decided to act differently? For example, he published the picture online, contacted scientists, or found the widow of one of the crew members. How would this have changed his future life and perception of his father's legacy? Write the final scene (one page).*

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЗАДАНИЙ

При организации работы с предложенным текстом и системой заданий рекомендуется учитывать следующие методические положения.

Предтекстовый этап. Перед чтением текста целесообразно провести работу по прогнозированию содержания. Можно предложить учащимся ответить на вопросы: «*What secrets might an old photo album hold? Have you ever found something mysterious belonging to your relatives?*» Это позволяет активизировать имеющиеся знания и создать мотивационную основу для чтения. Как отмечает Д. Абдрашитова, «беспроигрышным инструментом создания мотивационной атмосферы является представление учащимся экранизации» или использование ассоциативных загадок [1].

Текстовый этап. В зависимости от уровня подготовки группы можно использовать различные стратегии чтения: просмотровое (для общего понимания), изучающее (для детального понимания) или поисковое (для нахождения конкретной информации). Эффективным приемом является «чтение с остановками» для обсуждения содержания каждого отрывка и прогноза развития сюжета [4].

Послетекстовый этап. Предложенные задания рекомендуется распределять на несколько уроков, постепенно повышая уровень сложности. Проектные задания (8–10) могут выполняться в мини-группах в течение двух-трех недель с последующей презентацией результатов. При оценивании проектов следует учитывать не только языковую корректность, но и глубину понимания текста, оригинальность интерпретации, творческий подход.

Важно подчеркнуть, что все задания направлены на формирование читательской грамотности как способности «использовать содержание текста для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей» [8, с. 15].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование читательской грамотности на уроках иностранного языка является одной из приоритетных задач современного образования. Представленная в статье методическая разработка демонстрирует, каким образом художественный текст может стать основой для комплексной работы по развитию умений смыслового чтения, интерпретации, рефлексии и творческого осмысления прочитанного.

Предложенная система заданий охватывает все уровни понимания текста — от фактического до критического и творческого, — что соответствует современным требованиям к оценке читательской грамотности в международных исследованиях. Особую ценность представляют проектные задания, позволяющие учащимся не только продемонстрировать понимание текста, но и проявить креативность, исследовательские навыки, способность к эмпатии и идентификации с персонажами.

Как справедливо отмечают авторы журнала «Иностранные языки в школе», «развитие иноязычных читательских умений у учащихся позволяет не только подготовить их к экзамену, но и сформировать у них четкую мотивацию к дальнейшему совершенствованию читательской компетенции» [2, с. 115]. Представленный материал может быть использован учителями английского языка в 10–11-х классах средней школы, преподавателями СПО, а также слушателями курсов повышения квалификации.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть связаны с разработкой аналогичных комплексов заданий на материале текстов разных жанров (научно-популярных, публицистических, деловых), а также с изучением эффективности предложенных заданий в экспериментальном режиме.

Литература

1. **Абдрашитова Д. С.** Летнее чтение на английском языке как инструмент формирования читательской грамотности обучающихся // Просвещение. Иностранные языки. — URL: https://iyazyki.prosv.ru/2024/10/summer-reading-as-a-tool-for-developing-reading-literacy/?ysclid=msrdosbtii609023536 (дата обращения: 17.07.2026).
2. **Акимова Н. В., Овчинникова М. В.** Развитие иноязычных читательских умений учащихся старших классов // Научно-педагогическое обозрение. — 2019. — № 2. — С. 151–156.
3. **Буланкина Н. Е., Гридчина Е. Г., Фирсова Н. М., Захваткина О. В.** Методические аспекты формирования читательской грамотности обучающихся средствами иностранного языка: персонификация обучения // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 10. — С. 54–63.
4. **Игнатченко Е. Ю.** Обучение работе с текстом и стратегиям смыслового чтения как средство достижения метапредметных результатов // Просвещение. Иностранные языки. — URL: https://iyazyki.prosv.ru/2024/01/work-with-text/?ysclid=msrdscdm2i940111528 (дата обращения: 17.07.2026).
5. **Комочкина Е. А., Селезнева Т. В.** «Чужой язык не должен быть чужим» (А. А. Леонтьев): роль прецедентных текстов в повышении читательской грамотности в старшей школе // Иностр. языки в школе. — 2021. — № 11. — С. 22–29.
6. **Мясникова Ю. И., Чернякова Ю. С.** Формирование читательской грамотности школьников посредством интегрированного подхода на уроках английского языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2024. — № 6. — С. 238–251.
7. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Английский язык (базовый уровень). — М.: Министерство просвещения РФ, 2023. — 58 с.
8. **Ковалева Г. С., Красновский Э. А.** Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000. — М.: Логос, 2004. — 296 с.
9. **Сухомлинский В. А.** Сердце отдаю детям. — Киев: Радянська школа, 1974. — 288 с.

Сведения об авторе

Курепин Сергей Викторович, канд. филол. наук, преподаватель английского языка Ростовского торгово-экономического колледжа.
kurepin1@yandex.ru

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ВЕСЕЛЫЕ СТАРТЫ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ «УМНЫЕ! БЫСТРЫЕ! НАХОДЧИВЫЕ!» КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПО ТЕМЕ «СПОРТ»

Аннотация

В статье представлена методическая разработка игры на английском языке по теме «Спорт», включающая разнообразные по форме и содержанию задания, направленные на актуализацию, закрепление и расширение лексических знаний, на смекалку и языковую догадку, а также на расширение фоновых знаний учащихся 8–9-х классов.

Abstract

INTELLECTUAL FUN RACES IN ENGLISH 'WE ARE CLEVER, FAST, AND QUICK-WITTED' AS A WAY TO DEVELOP LEXICAL SKILLS ON THE TOPIC 'SPORT'

This article presents a methodological study manual of a game in English on the topic 'Sport', which includes tasks of various forms and contents to update, consolidate and expand lexical knowledge on the topic 'Sport', tasks for ingenuity and linguistic guesswork, as well as tasks to expand the background knowledge of pupils of eighth and ninth forms.

Ключевые слова

лексические навыки, спортивные занятия, известные российские спортсмены, олимпийский девиз, олимпийский принцип, задания на сообразительность, анаграммы, омонимы, идиомы, ребусы

Keywords

lexical skills, sports activities, famous Russian athletes, the Olympic motto, the Olympic creed, quick wit tasks, anagrams, homonyms, idioms, rebus puzzles

На протяжении многих лет главной целью в обучении иностранному языку является формирование у учащихся коммуникативной компетенции, которая охватывает все виды речевой деятельности, а именно аудирование, чтение, говорение и письмо. Важную роль в достижении этой глобальной цели играет в том числе формирование устойчивых лексических навыков. В этой связи большое значение приобретает правильная организация учебно-познавательной деятельности учащихся, которая сможет обеспечить прочное усвоение изученной лексики и способствует развитию лексической компетенции.

В настоящее время в арсенале учителя иностранного языка есть достаточное количество современных педагогических технологий с большим спектром приемов, «активизирующих учебную деятельность учащихся по запоминанию, узнаванию, хранению в семантической памяти и воспроизведению изученной лексики в речи» [6, с. 16]. Формирования прочных лексических навыков можно достичь с помощью применения в учебном процессе игровых технологий, так как в ходе игры создаются естественные ситуации для использования изученной лексики и расширения словарного запаса за счет дополнительного материала: «Игры обладают огромным обучающим и воспитательным потенциалом. Интеллектуальные игры, в свою очередь, мотивируют учащихся на приобретение новых знаний как в процессе подготовки к игре, так и во время участия в ней» [2, с. 37].

Веселые старты на английском языке «Умные! Быстрые! Находчивые!» представляют собой интеллектуальную игру по теме «Спорт» для учащихся 8–9-х классов, в которой соревнующиеся между собой команды выполняют занимательные задания на английском языке. Интеллектуальные веселые старты могут стать внеклассным мероприятием, а также быть использованы в качестве нестандартной формы проведения уроков повторения и обобщения по теме «Спорт».

Предлагается разделить учащихся на пять команд — по аналогии с количеством олимпийских колец. Каждой команде выдается бумажный символ-логотип с изображением олимпийского кольца определенного цвета. Учитель или ведущий приветствует команды, объявляет начало интеллектуальных веселых стартов, озвучивает правила игры: «*Hello everyone! Today you are participating in the Intellectual Fun Races 'We are clever, fast, and quick-witted'! You will solve different interesting tasks on the topic 'Sports and games'. The aim is to get as many points as possible. The team with the most points wins. Let's start!*»

Командам предлагается выполнить девять заданий на тему «Спорт» разного формата и уровня сложности. На решение каждого задания отводится пять-семь минут. Команды записывают ответы на отдельных листах и сдают их по окончании отведенного времени. После этого им представляются правильные ответы.

Для проверки ответов команд может быть создано жюри из отдельных учащихся. Ответы проверяются во время выполнения участниками последующих заданий, озвучиваются промежуточные результаты и финальный счет. Количество баллов за каждое выполненное задание соответствует количеству правильных ответов команды по его отдельным пунктам. В конце интеллектуальных веселых стартов подводятся их итоги.

Задания для интеллектуальных веселых стартов и правильные ответы к ним приводятся далее на английском языке.

TASK 1. ***Solve the anagram! Unscramble the sports!***

1) Abflloot;	*4) abellllovy;*	*7) ccgilny;*
2) aabbekllst;	*5) cehkoy;*	*8) agiknst;*
3) einnst;	*6) giimmnsw;*	*9) fglo.*

TASK 2. ***Which verbs should be used with the following sports activities: PLAY, GO or DO? Divide the activities into three groups.***

Soccer;	*basketball;*	*judo;*	*weightlifting;*	*running;*
boxing;	*gymnastics;*	*skating;*	*wrestling;*	*swimming;*
football;	*golf;*	*rugby;*	*table tennis;*	*hockey;*

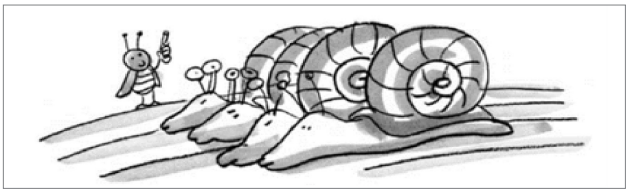
volleyball;	*chess;*	*yoga;*	*athletics;*	*karate;*
cycling;	*aerobics;*	*sailing;*	*skiing;*	*jogging.*

PLAY _____.
GO _____.
DO_____.

TASK 3. ***Solve the following quick wit task 'Snail Race'*** [7, с. 116–117].

Four snails — Toby, Pete, Lori, and Elvira — are competing in the annual snail race, with the following results: Lori finished four hours ahead of Elvira. Pete crawled across the finish line eight hours before Toby. Toby needed six hours longer to finish the course than Lori did. In what order did the snails cross the finish line? (см. рис. 1).

Рис. 1
Snail Race



TASK 4. ***Sports Homonyms. Answer the following questions. One of the meanings of each word has to be related to sports or be a part of a sports terminology*** [7, с. 82].

1. *What's something you need for all kinds of different games and is also the name for a big fancy dance party?*
2. *What is a piece of jewelry and is also the place where you would find two boxers during a match?*
3. *What is a beautiful, delicate insect and also a swim stroke?*

TASK 5. ***Match the English idioms with their meanings*** [1] (см. табл. 1).

Табл. 1
English idioms

1. *Keep your eye on the ball!*	*A.* Он схватывает на лету.
2. *It's a whole new ball game.*	*B.* Совсем другое дело.
3. *Drop the ball.*	*C.* Поторапливайся!
4. *He is on the ball.*	*D.* Держи руку на пульсе / Не упускай из виду главное!
5. *Get your skates on!*	*E.* Менять правила по ходу игры.
6. *Skating on thin ice.*	*F.* Совершить ошибку, оплошать.
7. *Skating over something.*	*G.* Рисковать.
8. *Moving the goalposts.*	*H.* Не обращать внимания.
9. *The front runner.*	*I.* Теперь твоя очередь действовать.
10. *Ball is in your court.*	*J.* Фаворит, лидер.

TASK 6. ***Guess the famous Russian athletes*** (см. табл. 2).

№	Photos*	Information
1	*The photo of Vladislav Tretiak*	*He is a legendary Soviet hockey player, a goalkeeper nicknamed Russian wall. During his 16-year playing career, he played more than 600 matches and won 22 gold medals*
2	*The photo of Lev Yashin*	*He is one of the greatest goalkeeper in the history of football. He was the key figure in winning the only European Football Champions title in the history of the USSR in 1960. As part of Moscow Dynamo, he became the USSR Champion five times*
3	*The photo of Raisa Smetanina*	*She is a Soviet and Russian skier, a four-time Olympic champion, a seven-time world champion, one of the most successful racers in the history of skiing*
4	*The photo of Alexander Karelin*	*He is a Soviet and Russian wrestler, the champion of three Olympics, a nine-time world champion, a twelve-time European champion. He won 888 fights and suffered only five defeats. He was included in the list of the 25 best athletes in the world of the 20th century*
5	*The photo of Evgeni Plushenko*	*He is a Russian figure skater, a two-time Olympic champion, a two-time Olympic silver medalist, a three-time world champion, a seven-time European champion, the four-time winner of the World Grand Prix Finals in Figure Skating*
6	*The photo of Alexander Popov*	*This Soviet and Russian swimmer has twenty-one victories at the European Championships. He won the Olympic Championship four times and the World Championship in swimming six times*

№	Photos*	Information
7	*The photo of Alina Kabaeva*	*She is the winner of the Olympic Games in 2004, a bronze medalist of the Olympic Games in 2000, a two-time world champion, a five-time European champion, a six-time champion of Russia in rhythmic gymnastics. She is the founder of the International Children's Charity Festival 'Alina'*
8	*The photo of Nikita Nagorny*	*He is a Russian gymnast, the Olympic champion, a three-time world champion, an eight-time European champion. At the 2021 European Championships, he successfully defended his title of absolute champion of the continent*

Табл. 2
Famous Russian athletes

*Для задания необходимы фотографии спортсменов (без подписей).

TASK 7. ***Solve five rebus puzzles and write the name of a sporting event that combines all the words you get*** [3] (см. рис. 2–6).

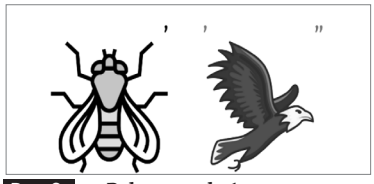


Рис. 2 **Rebus puzzle 1**

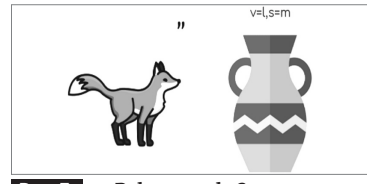


Рис. 3 **Rebus puzzle 2**

Рис. 4 **Rebus puzzle 3**

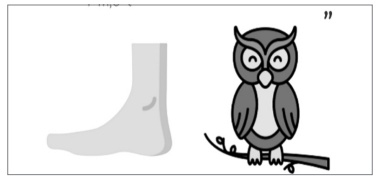


Рис. 5 **Rebus puzzle 4**

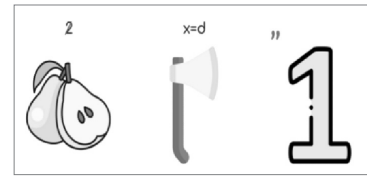


Рис. 6 **Rebus puzzle 5**

TASK 8. ***Find out the motto of the Olympic Games.***

The motto of the Olympic Games consists of THREE WORDS in Latin. To find out the motto, you need to complete the known statements. Each correct option corresponds to letters of the hidden word (indicated next to it).

The first word.

1. *When something is very easy, they say: 'It's a piece of…'*
   - *Cake — CI.*
   - *Bread — AP.*
   - *Ice — VI.*
2. *The weather is awful; it is raining…*
   - *Potatoes and carrots — BO.*
   - *Cats and dogs — TI.*
   - *Beans and peas — DE.*
3. *I haven't eaten anything since morning. I'm as hungry as…*
   - *A bear — US.*
   - *A wolf — MUS.*
   - *A dog — OR.*

The second word.

1. *Travelling you kill two …with one stone: you can relax and learn something new at the same time.*
   - *Foxes — DO.*
   - *Hares — GRA.*
   - *Birds — AL.*
2. *My mother and I are as like as two…*
   - *Apples — VI.*

- *Peas — TI.*
- *Water drops — NA.*

3. *Before an exam you can wish your friend good luck by saying 'Break a...'*
   - *Leg — US.*
   - *Head — NIS.*
   - *Arm — TAS.*

The third word.

1. *My brother is very lazy. He only likes to sit around and watch TV doing nothing. He is a real 'couch...'.*
   - *Pillow — SE.*
   - *Cat — MA.*
   - *Potato — FOR.*
2. *The famous English proverb says, '... a day keeps the doctor away.'*
   - *A lemon — NA.*
   - *An apple — TI.*
   - *A smile — TA.*
3. *He is not risky. He is afraid of height. Once we wanted to go bungee jumping, but at the last minute he got cold...*
   - *Feet — US.*
   - *Hands — RIS.*
   - *Heart — TUS.*

TASK 9. ***Find out the Olympic creed.***
The creed of the Olympic Games was expressed by Pierre de Coubertin (см. рис. 7). *To find it you must put the words in the right order.*

IN THE OLYMPIC GAMES / THE STRUGGLE / TO WIN / THE MOST IMPORTANT / BUT / JUST AS / THING / TO TAKE / IS NOT / IN LIFE / THE MOST IMPORTANT / BUT / THE TRIUMPH / IS NOT / THING / PART.

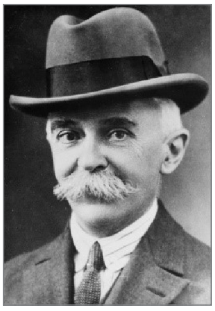


Рис. 7
Пьер де Кубертен

ОТВЕТЫ НА ЗАДАНИЯ

TASK 1:

1) *football;*
2) *basketball;*
3) *tennis;*
4) *volleyball;*
5) *hockey;*
6) *swimming;*
7) *cycling;*
8) *skating;*
9) *golf.*

TASK 2:
PLAY: *soccer, football, basketball, golf, chess, rugby, table tennis, hockey, volleyball.*
GO: *skiing, skating, sailing, running, swimming, cycling, jogging.*
DO: *boxing, gymnastics, judo, weightlifting, wrestling, aerobics, yoga, athletics, karate.*

TASK 3:
Pete, Lori, Elvira, Toby.

TASK 4:
1) ball, 2) ring, 3) butterfly.

TASK 5:
1D, 2B, 3F, 4A, 5C, 6G, 7H, 8E, 9J, 10I.

TASK 6:
1) Vladislav Tretiak, 2) Lev Yashin, 3) Raisa Smetanina, 4) Alexander Karelin, 5) Evgeni Plushenko, 6) Alexander Popov, 7) Alina Kabaeva, 8) Nikita Nagorny.

TASK 7:
1) flag, 2) flame, 3) rings, 4) motto, 5) parade; the Olympic Games.

TASK 8.

The Olympic motto is 'Citius, Altius, Fortius!' ('Faster, Higher, Stronger!').

The first word.

1. *When something is very easy, they say: 'It's a piece of...'*
   - *Cake — CI.*
   - *Bread — AP.*
   - *Ice — VI.*
2. *The weather is awful; it is raining...*
   - *Potatoes and carrots — BO.*
   - *Cats and dogs — TI.*
   - *Beans and peas — DE.*
3. *I haven't eaten anything since morning. I'm as hungry as...*
   - *A bear — US.*
   - *A wolf — MUS.*
   - *A dog — OR.*

The second word.

1. *Travelling you kill two ... with one stone: you can relax and learn something new at the same time.*
   - *Foxes — DO.*
   - *Hares — GRA.*
   - *Birds — AL.*
2. *My mother and I are as like as two...*
   - *Apples — VI.*
   - *Peas — TI.*
   - *Water drops — NA.*
3. *Before an exam you can wish your friend good luck by saying 'Break a...'*
   - *Leg — US.*
   - *Head — NIS.*
   - *Arm — TAS.*

The third word.

1. *My brother is very lazy. He only likes to sit around and watch TV doing nothing. He is a real 'couch...'.*
   - *Pillow — SE.*
   - *Cat — MA.*
   - *Potato — FOR.*
2. *The famous English proverb says, '... a day keeps the doctor away'.*
   - *A lemon — NA.*
   - *An apple — TI.*
   - *A smile — TA.*
3. *He is not risky. He is afraid of height. Once we wanted to go bungee jumping, but at the last minute he got cold...*
   - *Feet — US.*
   - *Hands — RIS.*
   - *Heart — TUS.*

TASK 9.

The most important thing in the Olympic Games is not to win but to take part, just as the most important thing in life is not the triumph but the struggle.

Представленные продуктивные задания интеллектуальной игры охватывают разнообразную лексику по теме «Спорт» и не только способствуют развитию лексических навыков по данной теме, но и активизируют все мыслительные процессы, а именно память, внимание, логику. Содержательная сторона заданий развивает все виды познавательных универсальных учебных действий (УУД),

а работа в группе способствует развитию коммуникативных и регулятивных УУД. Нестандартный формат заданий, новизна информации способствуют активному вовлечению учащихся в интеллектуальный процесс, служат весомым мотивационным стимулом не только к решению предъявленных заданий, но и к дальнейшему изучению английского языка.

Важным итогом игры является также достижение учащимися личностных результатов, в частности в процессе выполнения страноведческого задания на знание российских спортсменов, которое расширяет осведомленность о своей стране, воспитывает чувство патриотизма и гордости за Родину. «Соизучение иностранного языка и мира с родным языком и миром учащихся» является важным принципом изучения и преподавания иностранных языков, который «основан на простом, но до сих пор не вполне осознанном и признанном факте: нашим партнерам по межкультурному общению нужно от нас не столько знание их мира (это нужно нам для более эффективной коммуникации), сколько знание нашего мира» [5, с. 26], поэтому «изучение родного языка и культуры — необходимое условие обучения иностранному языку с целью реального международного общения. Обучая иностранному языку, нужно воспитывать патриота и гражданина родной страны» [5, с. 28].

Литература

1. Английские идиомы по теме «Спорт» // Английский онлайн. — URL: http://audiorazgovornik.ru/anglijskie-idiomy-na-temu-sport (дата обращения: 21.04.2025).
2. **Волкова Е. В.** Организация игры «Что? Где? Когда?» на английском языке (в условиях клубного объединения) // Иностр. языки в школе. — 2015. — № 3. — С. 37–39.
3. Генератор ребусов. — URL: https://rebuskids.ru/create-rebus (дата обращения: 20.02.2024).
4. **Гурвич П. Б., Кудряшов Ю. А.** Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев А. А. — М.: Рус. яз., 1991. — С. 327–343.
5. **Тер-Минасова С. Г.** Преподавание иностранных языков в современной России: нужно подумать… // Иностр. языки в школе. — 2015. — № 11. — С. 21–29.
6. **Шамов А. Н.** Обучение лексической стороне иноязычной речи в школе: проблемы и перспективы // Иностр. языки в школе. — 2016. — № 5. — С. 11–17.
7. **Bartl A.** 101 quick-thinking games + riddles for children. — U. S.: Hunter House Publishers, 2008. — 133 p.

Ковальчук Светлана Валерьевна, учитель английского языка МАОУ «Лицей № 1» г. Сыктывкара, Почетный работник сферы воспитания детей и молодежи РФ.
kovalchuk_s_v@mail.ru

Сведения об авторе

PRAGMATIC COMPETENCE DEVELOPMENT OF LINGUISTICS STUDENTS IN DIGITAL ENVIRONMENTS

Abstract

This study investigates the phenomenon of pragmatic competence development in students majoring in Linguistics with the sole aim of improving the ability to use a foreign language appropriately and effectively in various social and communicative contexts. The study is highly relevant in today's digitally mediated world with diverse cultures interaction, where effective communication extends far beyond grammatical accuracy. University students majoring in Linguistics have strong theoretical knowledge of language, yet often face challenges in applying this knowledge pragmatically across diverse digital contexts. The concept is also relevant for advancing language education, enhancing the digital communicative competence of future linguists, and addressing authentic real-world communication needs in an intercultural and increasingly digitalized world.

Аннотация

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ЛИНГВИСТИКА» В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

В исследовании рассматривается феномен развития прагматической компетенции у студентов направления «Лингвистика» с единственной целью — улучшить способность правильно и эффективно использовать иностранный язык в различных социальных и коммуникативных контекстах. Исследование актуально в современном цифровом мире с активным взаимодействием представителей различных культур, в котором эффективная коммуникация выходит далеко за рамки грамматической правильности. Студенты университетов — будущие лингвисты обладают глубокими теоретическими знаниями языка, однако часто сталкиваются с трудностями при практическом применении этих знаний в рамках разноплановых цифровых сред. Предлагаемая концепция также актуальна для развития языкового образования, повышения цифровой коммуникативной компетентности будущих лингвистов и обеспечения аутентичного общения, которое необходимо в поликультурном и все более цифровом мире.

Keywords

pragmatics, pragmatic approach, digital environment, sociocultural-digital pragmatic competence, digital technology enhanced foreign language teaching, online-interaction

Ключевые слова

прагматика, прагматический подход, цифровая среда, социокультурная цифровая прагматическая компетенция, обучение иностранным языкам на основе цифровых технологий, онлайн-взаимодействие

Introduction. The problem statement concerns the importance of international language culture in professional activity for students, which requires a significant amount of language practice [3]. The Communicative Approach in teaching

a foreign language cannot fully provide successful mastering of all communicative aspects of the foreign language. This can be explained by the fact that when the students try to go beyond the language features they have learned so far and formulate their own thoughts, this, in turn, leads to making mistakes in speech.

It is important to state that our day-to-day speech occurs in fairly typical situations where the usage of phrases, collocations, and various expressions can be observed. The difficulties for learners lie in a variety of communicative situations and contexts that require considering pragmatics in speech. Pragmatics studies the use of language in a particular context. It means that what is acceptable in a particular context might not be acceptable in another context. Scholars in linguistics have defined and discussed what pragmatics implies, and all of these boil down to meaning in context [1].

The relevance of the research is due to the necessity to explore modern teaching methodologies fostering students' foreign language learning efficiency. Pragmatics is one of features of the 21st century pedagogy and it is necessary to implement this approach to meet the needs of modern students [13]. The importance of this research also lies in recognizing the potential of a pragmatic approach in facilitating learning of students with different proficiency levels within the same classroom [18], thereby enhancing students' readiness for future professional life. As pragmatic language use is achieved in interactive learning environments [14], we believe that the integration of specialized digital activities and interactive platforms into the English classroom of the students in Linguistics can lead to a significant improvement of their pragmatic competence. The fact that modern students are heavily reliant on digital tools and possess highly developed ICT skills can make them naturally involved in interactive activities and 'real-life communication scenarios which improve their understanding of context and language intention and cultural nuances' [15].

Thus, the aim of this study is to investigate the potential of digital activities and platforms in enhancing the pragmatic competence of students majoring in Linguistics through the integration of digitally oriented learning activities, with the goal of improving their ability to use language appropriately and effectively in various social and communicative contexts.

Methodology of the study. The theories and concepts applied for achieving the aim of the study are as follows: theory of pragmatics (J. L. Austin, J. R. Searle, H. P. Grice), sociocultural theory (L. S. Vygotsky), developing pragmatic and communicative competences (M. Canale & M. Swain; L. F. Bachman), multiliteracy theory (New London Group, 1996), teaching and studying a foreign language (I. Aksenova, M. Rahimi, G. Denisova, I. Eloyan, A. Hellman, J. Scrivener).

Three different frameworks in Sociocultural Theory, Pragmatic Competence and Digital Literacy made it possible to propose the Sociocultural-Digital Pragmatic Competence Framework (SDPCF) as a framework (see Fig. 1) for conducting experimental work designed to steer the improvement of pragmatic competence development of students majoring in Linguistics in digital environment.

The first layer, Sociocultural Norms & Cultural Awareness, refers to the understanding and appreciation of the beliefs, values, customs, behaviors, and social norms of different cultures. In the context of foreign language teaching and learning, cultural awareness is essential because language and culture are deeply interconnected. Being culturally aware helps learners communicate more

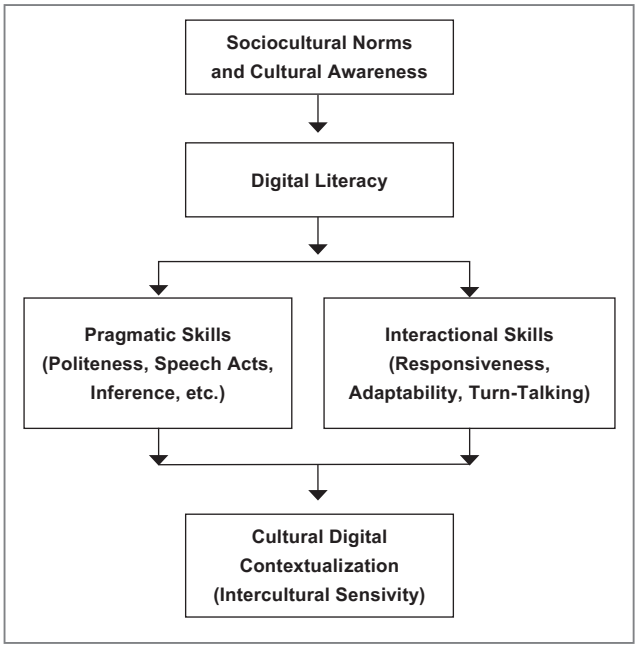


Fig. 1
The Visual Model of Sociocultural-Digital Pragmatic Competence Framework

effectively, appropriately, and sensitively in diverse social contexts. It recognizes the influence of cultural values and norms on language use.

The second layer, Digital Literacy, refers to the skills related to navigating digital platforms and understanding platform-specific communication cues as well as the ability to effectively and safely use digital technologies for various purposes, including finding, evaluating, communicating, and creating information. It encompasses a range of skills, from basic computer operation to more advanced critical thinking and media analysis.

The middle layers, Pragmatic Skills & Interactional Skills, are the main skills in using language appropriately, accurately (speech acts, politeness strategies) and managing interactions effectively. They are the social language abilities used to communicate effectively and interact with others. They involve understanding social cues, taking turns in conversations, and adapting language to different situations. These skills are crucial for building relationships and navigating social interactions successfully

The last layer, Cultural-Digital Contextualization, is considered as the application of all the above in specific digital contexts, considering platform features and intercultural sensitivities.

To provide a more comprehensive understanding of the research problem, a mixed-methods analysis of the data collected in a survey, interviews, and lesson observations was used. Experimental work was carried out at Novosibirsk State Technical University (NSTU NETI), Department of Foreign Languages of the Faculty of Humanities in 2024/2025 academic year in natural teaching and learning settings as a part of academic internship. It was conducted within the framework of the academic discipline ‘Foreign Language’ in two groups (N=18 and 27) of the fourth-year bachelor’s students in Linguistics.

The research is guided by the following research questions:

1. What is the current level of pragmatic competence of university students majoring in Linguistics when engaging in digital communication?
2. What are the challenges that students face in using language appropriately and effectively across different digital platforms and contexts?
3. To what extent do the implemented digital activities improve students’ use of language in the areas of politeness, appropriateness, and sociocultural awareness in digital communication?
4. What are the perceptions and reflections of students on their pragmatic competence development through digitally oriented tasks?

Theoretical framework. The development of pragmatics as a field of linguistics represents an increase in acknowledgment of the important role of context in language use. The roots of pragmatics date back to the early developments in

philosophy. Aristotle's writings on rhetoric emphasized the central role of context in order to persuade, and how factors like the situation, audience, and purpose influence meaning. Through the ages Immanuel Kant became aware of the importance of context in the process of communication. In the early 20th century, leading linguists started a systematic exploration of language use that went beyond syntax and semantics. J. L. Austin introduced the notion of speech acts, claiming that statements are not only a means transmitting information but also performative acts [1]. J. R. Searle extended Austin's concept by classifying speech acts as various forms of assertives, directives, commissives, expressives, and declarations to give a framework for analyzing language in social use. [16] The latter half of the 20th century witnessed the development of pragmatics as a mature discipline in linguistics. H. P. Grice's implicature theory was a major contributor to the study of implied meaning in communication. The cooperative principle postulated by H. P. Grice states that the participants in a conversation usually follow some maxims—quantity, quality, relation, and manner—while communicating in discourse. [9, p. 45] The focus on conversational implicature demonstrates that meaning is cooperatively constructed, as opposed to being determined by linguistic expressions alone. Sperber and Wilson emphasize the context and cognition in meaning construction within the Relevance Theory: 'A communicator is presumed to aim at the maximization of relevance' [17]. Pragmatics has continued to grow through interdisciplinary work in sociolinguistics, cognitive linguistics, and discourse analysis, being understood as a field which encompasses multiple levels of meaning — social, cultural, and contextual among them. Nowadays pragmatics confirms its usefulness in a time of rapid technological change and cross-cultural interaction. Effective communication, particularly on the professional level, requires theoretical knowledge and practical use of the following aspects in pragmatics:

- Implicature as a component of speaker meaning that constitutes an aspect of what is meant in a speaker's utterance without being part of what is said [9];
- Cooperative principle and its maxims — Maxim of Quantity, Maxim of Quality, Maxim of Relation and Maxim of Manner [19];
- Types of context in communication — situational, background knowledge and co-textual context [7];
- Direct speech acts as utterances that have a literal meaning [7] and indirect speech acts as utterances that have a different meaning from the apparent surface, e.g., stating, suggesting, boasting, complaining, claiming, reporting, warning, rejecting, insisting, informing, etc. [16]
- Speech acts classified by their functions in speech — declarations, representatives, expressives, directives, and commissives [19];
- Politeness strategies [Brown and Levinson [2].

It is important to acknowledge and address substantial changes not only in language research but also in language teaching methodologies. Communicative language teaching has grown out of the opposite idea of teaching with the focus on grammatical forms and structures which do not prepare learners to communicate adequately with others. The communicative activities enable students to exploit not only their conscious learning capacities, through which they can internalize patterns and items which we present to them, but also their natural capacities, which enable them to make their own sense of language and develop an integrated semantic and grammar in their minds. As soon as the goal of foreign language teaching shifted to communicative competence development [11], learners received more responsibility for building meaningful communication in a foreign language. Derived from communicative teaching and founded on Halliday's work in systemic linguistics, and drawing upon one of its concepts, 'functions' [10], a functional

approach nurtures the ability of learners to perform specific communicative tasks in order to promote fluency, and is suitable for various communicative situations with a particular purpose in mind. This approach deals with organizing language around communicative functions such as disseminating information, describing, making an inquiry, expressing attitudes, apologizing, entertaining, arguing, etc., and selecting language units and forms required to perform those functions.

Despite the obvious benefits of the two teaching approaches that allow learners to interact in a foreign language, they face challenges related to ambiguity and imprecision in expression — semantic difficulties arise when meanings cannot be presented clearly or directly. The aspects of the theory of pragmatics considered above can help learners become aware of the strategies to construct communicated meaning cooperatively. The pragmatic approach in teaching helps to understand the true meaning of a statement in relation to the social and cultural norms in which the situation takes place. The pragmatic competence was defined by N. Chomsky in 1980 as the 'knowledge of conditions and manner of appropriate use (of the language), in conformity with various purposes' [6]. In 1980 M. Canale and M. Swain included pragmatic competence defined as a sociolinguistic one as one of the important components of their model of communicative competence [5]. In 1988 M. Canale defined pragmatic competence as 'illocutionary competence, or the knowledge of the pragmatic conventions for performing acceptable language functions, and sociolinguistic competence, or knowledge of the sociolinguistic conventions for performing language functions appropriately in a given context' [4].

Although nowadays there has been a great interest concerning the value of pragmatic competence, there are still some deficiencies in terms of including pragmatics instruction in language education in general and digital learning environment in particular [8]. Digital technology has become a natural component of the learning environment. Thus, it not only enhances the ability to produce culturally appropriate foreign language discourse but also supports learners in navigating complex cultural and social dynamics effectively [15].

Pragmatic competence development in a digital environment is very important for students majoring in Linguistics, especially as communication increasingly shifts to online platforms such as Language Learning Software, Speech Act Analysis Software, and Digital Corpora and Databases. Starting with adapted learning materials, teachers can increase the proportion of authenticity, providing students-future linguists with exposure to the language in real-world contexts [12]. Resources such as web simulations, interactive websites, and multimedia programs offer the conditions to ensure actual practice, thus rendering pragmatics acquisition more meaningful; interactive online modes are valuable situations for pragmatic language practice.

Research Results. Data collection for this study involves three major methods such as a survey, interviews and observations. These three methods are used in order to have a full understanding of students' involvement and their knowledge when it comes to learning outcomes in digital settings. Each method is designed to capture different experiences of how learners engage in digital activities in their learning environment.

A *systematic questionnaire* was prepared for assessing students' pragmatic competence levels and interactions with online content in language learning. The questionnaire consists of three independent parts: demographic data; self-assessment of pragmatic competence, on a 5-point Likert scale, to assess confidence in various pragmatic

functions (e.g., contextual interpretation, meaning negotiation); experiences with digital tools, including usage frequency and perceived usefulness.

The survey was administered online using Google Forms for convenience in data collection and response. There was a response rate of 95 %, yielding 48 completed questionnaires for analysis among 40 students in 45.03.02 Linguistics at NSTU. Out of the 40 respondents, 85% were aged 18–24, indicating that the majority of the participants are young adult learners typical of undergraduate university students. This age group is likely to be digitally fluent, which supports the relevance of digital tools for pragmatic competence development. The result reveals that 17.5 % of the participants define their level of English proficiency as advanced and 75 % as intermediate, indicating that the majority of students have a moderate command of the language that is adequate for basic communication and academic tasks, but still developing in terms of nuance, appropriateness, and sociocultural awareness. This proficiency level is relevant for our study because, as intermediate learners, participants will go beyond grammatical accuracy and focus more on effective and appropriate language use in context.

The data shows that less than 1/3 of the students often participate in online activities, while another 1/3 of participants sometimes engage in digital activities related to language learning, indicating a moderate, but inconsistent level of involvement. This suggests that while a portion of students recognizes and utilizes digital tools for language development, such engagement is not yet habitual or deeply integrated into their learning routines.

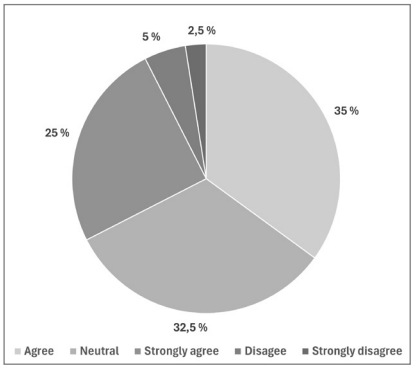


Fig. 2

The responses to the questionnaire item 'I am confident in using appropriate language when making requests or giving apologies in digital communication'

The data indicates that 42.5 % of the participants agree that digital activities help them practice real-life communication skills. This reflects a positive perception among nearly half the participants regarding the practical value of digital tasks in developing authentic language use. This perception is significant, as it suggests that many students recognize a connection between digital interaction and real-world communication, particularly in terms of using language appropriately across various social and cultural contexts. 80% of the participants frequently use social media for language practice, indicating that social media platforms are a dominant and accessible space for informal language learning among students. This high level of engagement suggests that learners are actively using digital environments not just for entertainment, but also for authentic language exposure and interaction (62.5 % use language learning apps and 52.5 % messaging apps). Social media offers real-time, context-rich communication that mirrors everyday conversational norms, making it an effective tool for pragmatic competence development.

The data in Fig. 2 shows that just 22.5 % of the participants feel strongly confident and 37.5 % confident *using appropriate language when making requests or giving apologies in digital communication*, whereas almost half of the participants feel doubtful and uncertain in communicative situations.

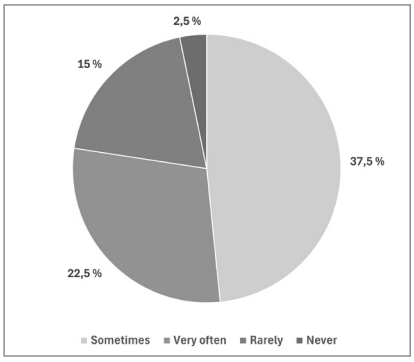


Fig. 3

The responses to the questionnaire item 'How often do you encounter pragmatic challenges (e.g. understanding context, implied meanings) in online discussions?'

Fig. 3 shows that 83.5 % of the participants *encounter pragmatic challenges (e.g., understanding context or implied meanings) in*

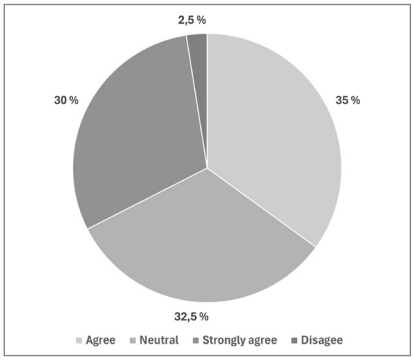


Fig. 4

The responses to the questionnaire item 'Digital activities helped me recognize politeness strategies in online interaction?'

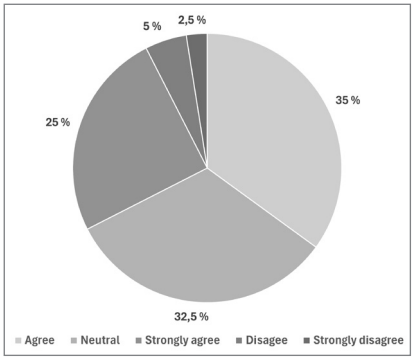


Fig. 5

The responses to the questionnaire item 'I can easily infer implied meanings and intentions in digital communication'

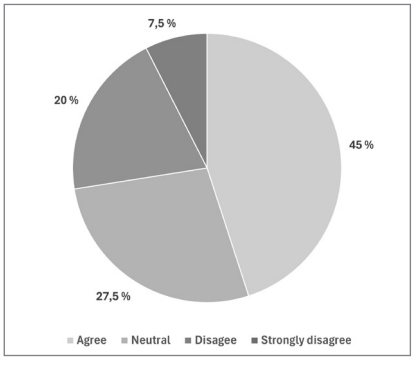


Fig. 6

The responses to the questionnaire item 'After participating in digital activities, I feel more comfortable using pragmatic language appropriately'

online discussions, and only 16.5 % of learners do not struggle with decoding indirect or context-dependent language in digital communication.

The data in Fig. 4 suggests that over a third of the learners (37.5 %) *think that digital tasks are effective in raising awareness of how politeness is expressed and perceived in written digital communication.*

The data in Fig. 5 reveals that 35 % of the participants agree and 25 % strongly agree while 32.5 % remain neutral. This reveals that the majority of the participants (60 %) *feel confident in interpreting the implied meanings in digital contexts.* The sizeable neutral group (32.5 %) indicates that a significant proportion of learners are uncertain about their ability to navigate implicit meaning.

The majority (65 %) found *digital activities helpful in improving their way of using pragmatic language*, showing a general positive outcome. However, the relatively high neutral percentage and small disagreeing group imply that there is room for improvement in activity design (see Fig. 6).

The survey shows that a combined 64 % of participants (42.5 % agree and 22.5 % strongly agree) believe that *digital role-play and simulations are effective in teaching them how to respond appropriately in different social contexts*, which indicates a strong overall positive perception of these tools. However, the high neutral rate (35 %) signals a need for further refinement to make the learning experience more impactful for everyone.

A combined 87.5 % of the participants (55 % agree and 32.5 % strongly agree) found *multimedia-based digital activities really helpful in understanding pragmatic cues*. This is a reflection of a very strong response and shows that these tools are highly effective for the majority of the participants. In essence, multimedia-based digital activities are highly effective for teaching pragmatic cues, with nearly 9 out of 10 participants responding positively.

A combined 75 % of the participants felt that *feedback during digital activities helped improve their pragmatic skills.* This shows a strong positive response, suggesting that feedback is an important and effective component of these activities.

The data shows that almost half (47.5 %) of the participants feel more motivated by digital activities. The significant neutrality (40 %) indicates that the participants may see no significant difference between digital and traditional approaches. Only a small portion of 10% of the participants prefer traditional methods over digital activities, showing minimal resistance to digital integration. In a nutshell, digital activities are generally well-received and potentially more motivating for almost half of the participants.

Finally, 75 % of the participants report *increased confidence in real-life pragmatic communication after digital activities*. This suggests that digital approaches are highly effective and well-received, and should be considered a valuable component of pragmatic language instruction. Importantly, a significant 70 % of the participants report that *digital activities have increased their interest in learning pragmatics*. This means that digital approaches are highly effective and well-received, and should be considered a valuable way to learn pragmatics.

Fifteen semi-structured interviews were carried out for gathering in-depth information on students' experiences and perceptions regarding pragmatic competence development in a digital context. The interviews were held face-to-face, enabling participants to participate in a secure setting. See the questions and the most common responses below:

1. What do you think are the advantages of using digital activities for practicing pragmatic skills?
   It makes learning more fun / Feedback / It has variety of situations, on which you can practice / It helps shared knowledge and contextual inferences / Quick understanding / The advantage is connection between different people around the world / It helps to be more confident in oral speech with native speakers and learn something new / I think digital activities are helpful because they're easy to access, you can practice anytime, and they show real-life situations/ It helps on cultural and contextual inferences
2. What challenges have you faced when using digital activities to improve your pragmatic competence?
   Distraction / Understanding the context / I faced with difficulties during my first-time experience / Real life situations exercise / Internet glitches due to sanctions / Sometimes digital activities feel less personal than real conversations. Also, technical issues or lack of non-verbal cues can make practice harder / Lack of communication or knowledge in pragmatics /Challenges with understanding everything /Lack of related materials to study / Network glitches / Digital scenarios may feel artificial and miss the nuances of face-to- face interactions. And it's harder to practice interpreting tone online.

In order to complement the validity of findings (survey and interview), *real-time observation of interactions on digital learning platforms* was carried out. The focus is on students' engagement behaviors, including participation in discussions, task completion, and responses to pragmatic cues.

Conclusion. The results of the research provide an understanding of the existing state of pragmatic competence among the students, their experience with computer-based learning tools, and their challenges in acquiring these skills.

The study demonstrates that students who engaged in targeted digital activities display statistically significant gains in their ability to interpret pragmatic acts, as evidenced by pre- and post-test assessments. As expected, the students developed a deeper knowledge of various speech acts (e.g., requests, apologies, refusals) and politeness strategies, leading to more contextually appropriate language use in digital communication scenarios.

Digital platforms fostering interaction (e.g., discussion forums, role-plays) are predicted to enhance students' pragmatic sensitivity, enabling them to better infer implied meanings and manage face-threatening acts. Students are likely to report increased motivation, engagement, and confidence in using digital tools for pragmatic language practice, supporting the integration of technology in language learning.

The outcomes confirm that digital activities provide authentic settings that facilitate the transfer of pragmatic competence from classroom exercises to real-life communication as the results support the applicability of Speech Act Theory, Politeness Theory, and Relevance Theory in digital contexts, validating their relevance for designing effective pragmatic language activities. Based on the findings, the study defends the effectiveness of incorporating digital activities into pragmatics instruction, suggesting best practices for language teachers aiming to improve pragmatic competence through technology.

As is the case, the theoretical importance of this study is deemed to contribute to the understanding of pragmatic competence within the acquisition of second language frameworks, particularly in the area of digital learning environments. The practical significance of the study lies in the possible ways of using the materials developed to teach Pragmatics to Novosibirsk State Technical University students in Linguistics, and to demonstrate the example of applying a pragmatic approach to developing other courses.

Литература

1. **Austin J. L.** How to Do Things with Words: Second Edition (The William James Lectures) / J. O. Urmson, M. Sbisà (eds). — Harvard University Press, 1975. — 192 p.
2. **Brown P., Levinson S. C.** Politeness: Some Universals in Language Usage. — Cambridge University Press, 1987. — 345 p.
3. **Bulankina N. E., Sidelnik E. A.** Obnovlenie obrazovatel'nogo prostranstva nelingvisticheskogo vuza //Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. — 2025. — № 1. — Pp. 60–71.
4. **Canale M.** The measurement of communicative competence. Annual review of applied linguistics. — 1988. — Vol. 8. — Georgetown University, Georgetown, UK. — Pp. 67–84.
5. **Canale M., Swaine M.** Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing //Applied Linguistics. — № 1. — Oxford University Press, 1980. — Pp. 47–54.
6. **Chomsky N.** Rules and Representations. — Columbia Classics edition. — Columbia University Press, 2005. — 368 p.
7. **Cutting J.** Pragmatics and Discourse: A resource book for students. — Florence, KY, USA: Routledge, 2002. — 187 p.
8. **Egorova E. V., Bulankina N. E.** A Comprehensive design of digital transformation of professional pedagogical discourse // II International Scientific Forum on Sustainable Development and Innovation (WFSDI 2023). Conference Proceedings. — Ekaterinburg, 2024. — Pp. 338–346.
9. **Grice H. P.** Logic and Conversation // Syntax and Semantics / P. Cole & J. Morgan (Eds.). — Academic Press. — 1975. — Vol. 3. — Pp. 41–58.
10. **Halliday M. A. K.** Explorations in the Functions of Language. — London: Edward Arnold, 1973. —143 p.
11. **Hymes D.** On communicative competence // Sociolinguistics. Selected Readings. / J. B. Pride, J. Holmes (Eds.). — Harmondsworth, Middlesex: Penguin Education, 1972. — Pp. 269–293.
12. **Kazachikhina I. A.** Material Adaptation Applying Differentiated Approach to Teaching Foreign Languages // Siberian Teacher. — 2022. — № 5 (144). — Pp. 39–45.
13. **Kouneiher J., Barbachoux C.** New Pragmatic Approach to Learning from Research Practices to Teaching Methodologies // International Journal of Education, Culture and Society. — 2017. — № 6. — Vol. 2. — Pp. 184–189.
14. **Latif O.** A Digital EFL Learning Program in Pragmatics for Developing English Majors' Communicative Speaking, Pragmatics Competence and Attitudes Towards Digital Learning // ResearchGate. — 2024. — URL: https://www.researchgate.net/ publication/378775668_A_Digital_EFL_Learning_Program_in_Pragmatics_for_Developing_English_Majors'_Communicative_Speaking_Pragmatics_Competence_and_Attitudes_Towards_Digital_Learning#fullTextFileContent (date accessed: 15.05.2025).

15. **Olabiyi T. O.** The role of digital tools in developing pragmatic competence in online English language learning / T. O. Olabiyi; sci. ed. I. A. Kazachikhina // Urgent problems of modern society identity through values: sb. materialov 21 mezhdunar. nauch.-prakt. konf. molodykh uchenykh, Novosibirsk, 15–16 apr. 2025. — Novosibirsk: Izd-vo NGTU, 2025. — Pp. 145–150.
16. **Searle J. R.** Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. — Cambridge University Press, 1969. — 203 p.
17. **Sperber D., Wilson D.** Pragmatics, Modularity, and Mind // Pragmatics: Critical Concepts / J. L. Mey (Ed.). — Vol. 1 — Routledge, 1995. — Pp. 13–30.
18. **Taguchi N.** Teaching pragmatics: trends and issues //Annual Review of Applied Linguistics. — 31. — Cambridge University Press, 2011. — Pp. 289–30.
19. **Yule G.** Pragmatics. — Oxford University Press, 1996. — 138 p.

Сведения об авторах

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

Казачихина Ирина Анатольевна, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета, доцент кафедры иноязычного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (НИПКиПРО).
kazachixina@corp.nstu.ru

Олабии Темитопе Олалекан, магистр направления «Педагогическое образование» Новосибирского государственного технического университета (Нигерия).
olalekan.olabiyi8@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАСТНИКОВ ПРОГРАММЫ «МОСКОВСКОЕ ДОЛГОЛЕТИЕ»

Аннотация

Статья посвящена анализу методических возможностей онлайн-марафона при формировании лингвострановедческой компетенции у участников программы «Московское долголетие», изучающих испанский язык. Рассматриваются психолого-педагогические особенности обучения взрослых старшего возраста, включая специфику когнитивных процессов и мотивационную сферу данной категории учащихся. Автор обосновывает принципы отбора аутентичных материалов и организации образовательного процесса с учетом рекомендаций геронтопедагогики. Особое внимание уделяется структуре онлайн-марафона, использованию мультимедийных ресурсов различных типов для обеспечения полимодального восприятия информации.

Abstract

DEVELOPING LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE AMONG PARTICIPANTS IN THE MOSCOW LONGEVITY PROGRAM

This article analyzes the methodological potential of an online marathon for developing linguistic and cultural competence in Spanish language learners in the Moscow Longevity program. It examines the psychological and pedagogical aspects of teaching older adults, including the specific cognitive processes and motivational aspects of this category of learners. The author substantiates the principles of selecting authentic materials and organizing the educational process, taking into account recommendations from gerontopedagogy. Particular attention is paid to the structure of the online marathon and the use of various types of multimedia resources to ensure multimodal perception of information.

Ключевые слова

лингвострановедческая компетенция, онлайн-марафон, программа «Московское долголетие», обучение испанскому языку, геронтопедагогика, цифровая образовательная среда, аутентичные материалы, мультимедийные технологии

Keywords

linguistic competence, online marathon, Moscow Longevity program, Spanish language training, gerontopedagogy, digital educational environment, authentic materials, multimedia technologies

Введение. Проблематика обучения иностранным языкам в старшем возрасте приобретает все большую актуальность в контексте демографических сдвигов и возрастающей потребности в непрерывном образовании [9, с. 676]. Проект «Московское долголетие», стартовавший в 2018 году, охватывает сегодня более 600 тысяч участников. Из них свыше 25,7 тысячи человек занимаются изучением иностранных языков: английского, испанского, французского, немецкого, итальянского, а также восточных, включая китайский и арабский. Между тем анализ существующих образовательных программ выявляет серьезный методический дефицит в области формирования лингвострановедческой компетенции, что особенно критично для возрастной аудитории, чья мотивация к изучению языка тесно связана с культурным познанием [12].

Участники программы — женщины старше 55 и мужчины старше 60 лет, а также граждане, вышедшие на пенсию досрочно. Их образовательные запросы отличаются выраженной практической направленностью: значительная часть обучающихся планирует использовать языковые навыки и речевые умения в путешествиях, стремится к общению с носителями языка, видит в обучении способ поддержания когнитивной активности. Традиционные методики преподавания, ориентированные преимущественно на грамматико-переводной метод, демонстрируют при этом ограниченную эффективность. М. Ш. Ноулз в своих работах 1970-х годов обосновал специфику андрагогики, центральным элементом которой выступает опора на жизненный опыт и потребность в немедленном применении полученных знаний (цит. по [8, с. 214]). Эти идеи, однако, редко находят последовательную реализацию в практике языковых курсов для старшей возрастной группы.

Лингвострановедческая компетенция — способность воспринимать речь адекватно социокультурным нормам изучаемого языкового сообщества — включает, как известно, несколько взаимосвязанных компонентов. Лингвистическая составляющая здесь предполагает владение безэквивалентной лексикой, фоновыми знаниями, а также коннотативной семантикой языковых единиц. Социолингвистический аспект, в свою очередь, охватывает понимание регистровых различий и возрастных вариаций речи — то, что нередко ускользает от внимания при традиционном обучении. Культурологический компонент объединяет знания об историко-культурном фоне и современных реалиях страны изучаемого языка. Прагматический же элемент обеспечивает способность к коммуникативно уместному использованию языковых средств, что особенно значимо для межкультурного диалога [6; 11].

Стоит отметить, что данная проблематика активно разрабатывается отечественными исследователями. В частности, актуальность обучения старшего поколения иностранным языкам на основе культуросообразных подходов обсуждается в работах преподавателей ИИЯ МГПУ [3; 4]. Исследователи справедливо указывают на необходимость преодоления эйджистских стереотипов и выстраивания подлинного диалога поколений в образовательном пространстве.

Примечательно, что учебное пособие «Путешествуем и говорим по-английски», разработанное коллективом авторов специально для обучающихся старшего поколения [13], демонстрирует и практическую реализацию постулатов андрагогики, и лингвострановедческую направленность: тематика пособия позволяет организовать обучение представителей «серебряного» возраста с опорой на аутентичные культурные контексты. При этом, как справедливо замечает В. А. Гончарова, современное образование переживает переход от констатации проблем к поиску реальных возможностей их преодоления [7]. Одной из таких

возможностей, по всей видимости, является формат лингвообразовательного онлайн-марафона, который С. В. Михайлова и А. Н. Юнгина рассматривают как эффективную игровую технологию в социальных сетях [10].

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, заложившие основы лингвострановедческого подхода еще в 1980-е годы, подчеркивали необходимость кумулятивной функции языка как хранителя культурного опыта народа [5]. Современные исследования в области геронтообразования указывают на сохранение значительного познавательного потенциала в период поздней взрослости при условии систематической интеллектуальной активности. Более того, изучение иностранного языка в третьем возрасте способствует нейропластичности и замедлению когнитивного спада, что доказано нейрофизиологическими исследованиями последних лет. Методические подходы к формированию лингвострановедческой компетенции у этой категории обучающихся разработаны, однако, фрагментарно.

Методы. Методологической основой разработки онлайн-марафона по иностранному языку на примере испанского языка послужили, разумеется, концептуальные правила геронтопедагогики и андрагогики: дозированная когнитивная нагрузка, внимание к социальным потребностям старшей возрастной группы, создание благоприятной образовательной среды [8]. Однако лингводидактический фундамент марафона определяется прежде всего актуальной идеологией иноязычного образования, где обучение иностранному языку понимается не как передача суммы знаний, а как формирование коммуникативной личности, способной к межкультурному взаимодействию [3; 13; 14]. В этом контексте ключевыми становятся принципы коммуникативности, личностной ориентации и ситуативности — иными словами, именно те установки, которые предполагают создание аутентичных речевых ситуаций и активизацию индивидуального опыта обучающихся. Компетентностный подход, реализуемый в современной методике преподавания иностранных языков, требует интеграции лингвистических и экстралингвистических знаний, что особенно актуально для старшего поколения с его богатым жизненным и культурным багажом [4]. При отборе лингвострановедческого материала учитываются, кроме того, рекомендации по формированию социокультурной компетенции на уровнях *A2-B1*, описанные в общеевропейских компетенциях владения иностранным языком (*CEFR*), что задает необходимые ориентиры для градуирования сложности контента [5]. Структура марафона строится с опорой на модель смешанного обучения (*blended learning*), где асинхронные онлайн-задания дополняют очные занятия программы «Московское долголетие» и обеспечивают таким образом непрерывность образовательного процесса [12]. Подобная организация позволяет учитывать индивидуальный темп освоения материала, что критично для возрастной аудитории [9].

Результаты. Существующие программы часто ограничиваются поверхностным знакомством с культурными реалиями через тексты учебников, в то время как глубинное понимание ментальных моделей и поведенческих паттернов носителей языка остается за рамками образовательного процесса. Дефицит методических решений усугубляется спецификой возрастной аудитории. Физиологические особенности, такие как снижение скорости обработки информации и некоторое ослабление кратковременной памяти, требуют особой организации учебного материала с увеличенным временем на усвоение. Психологические факторы, включая возможное снижение уверенности в собственных способностях и страх ошибки, диктуют необходимость создания поддерживающей образовательной среды. Социальные потребности в общении делают особенно значимым коллективный формат обучения с элементами кооперации.

Традиционные очные занятия не всегда доступны в силу различных причин: территориальной удаленности образовательных центров, проблем с мобильностью обучающихся, семейных и личных обстоятельств. Наблюдения преподавателей, работающих в рамках проекта «Московское долголетие», свидетельствуют о том, что посещаемость занятий может снижаться в периоды неблагоприятных погодных условий, во время школьных каникул, когда участники проекта помогают детям с внуками, в дачный сезон. Часть обучающихся проживает в отдаленных районах столицы, добираться откуда до ближайшего центра долго.

Таким образом, онлайн-марафон по овладению иностранным языком (или, скорее, одним из аспектов языка) представляет интерес с точки зрения лингводидактического потенциала и встраивается в крайне востребованную сегодня методологию микрообучения [1]. Структурированная последовательность учебных активностей, реализуемая дистанционно и характеризующаяся компактностью по времени, концентрированностью содержания, элементами геймификации и возможностью асинхронного участия, — онлайн-марафон — применительно к формированию лингвострановедческой компетенции у участников программы «Московское долголетие» обладает рядом преимуществ:

- Цифровая среда дает доступ к аутентичным материалам (видеофрагменты, аудиозаписи речи носителей, виртуальные туры).
- Полимодальная презентация учебного контента компенсирует возрастные особенности восприятия [9; 15].
- Асинхронный режим позволяет регулировать темп освоения материала: возможность паузы и повтора критически важна для взрослых людей с замедленной обработкой информации.

Структура марафона с регулярными заданиями создает оптимальный и устойчивый ритм учебной деятельности, способствующий развитию академической самостоятельности обучающихся [2, с. 196]. Психологический эффект публичного участия и наличие учебного сообщества обеспечивают социальную поддержку, что снижает риск прерывания обучения [4]. Элементы геймификации — накопление баллов, визуализация прогресса — активируют мотивационные механизмы. Онлайн-формат устраняет географические и временны́е ограничения [12].

Аудиторию разрабатываемого марафона составляют слушатели программы «Московское долголетие» с базовым уровнем испанского *A2-B1* по европейской шкале. Предполагается владение основными грамматическими конструкциями, лексическим запасом порядка полутора-двух тысяч единиц, способность поддерживать простые диалоги бытовой тематики. Образовательные цели этой группы связаны с расширением культурологического контекста, подготовкой к самостоятельным поездкам, преодолением коммуникативных барьеров через понимание культурных особенностей. Многие стремятся выйти за рамки туристических клише и проникнуть в ментальность носителей — понять их ценностные ориентиры, юмор, невербальные коды общения.

Методическая организация лингвострановедческого онлайн-марафона по испанскому языку для участников программы «Московское долголетие» предполагает, разумеется, тщательный отбор содержания. Тематические модули будут охватывать различные аспекты культуры Испании и/или стран Латинской Америки: гастрономические традиции с акцентом на региональное разнообразие, архитектурное наследие, праздничный календарь с анализом исторических корней праздников. Каждый модуль может включать не только информационный компонент, но и практические задания, направленные на применение полученных знаний в коммуникативных ситуациях. После знакомства с традициями

мексиканского застолья участники, к примеру, могут выполнить ролевое задание по составлению меню для семейного обеда или разыграть диалог в ресторане с использованием аутентичной лексики. Завершающим событием марафона должна стать виртуальная экскурсия с ролевыми элементами: здесь участники применяют полученные лингвострановедческие знания в моделируемых ситуациях общения.

Конкретное наполнение марафона, безусловно, требует детального планирования, что станет предметом нашей дальнейшей работы.

Адаптация материалов с учетом возрастной специфики составляет, надо признать, одну из центральных задач методической разработки. Тексты структурируются с выделением ключевых блоков информации, дополняются визуальными опорами (инфографикой, схемами), представляются укрупненными буквами. Длительность видеоматериалов, согласно нашим наблюдениям в статусе преподавателя-практика, задействованного в проекте «Московское долголетие», не должна превышать пяти-семи минут, поскольку именно такая продолжительность соответствует оптимальному периоду концентрации внимания в данной возрастной группе. На начальном этапе желательны субтитры на русском языке с постепенным переходом к испанским по мере освоения материала. Аудиозаписи целесообразно сопровождать транскриптами — это позволяет участникам следить за текстом и уточнять непонятные фрагменты. Формулировки заданий должны быть максимально четкими, с пошаговыми инструкциями и примерами выполнения.

Социальный компонент онлайн-марафона может быть реализован через создание учебного сообщества на базе мессенджеров или специализированных платформ. Групповые чаты дают участникам возможность обмениваться впечатлениями, задавать вопросы, делиться находками по теме. Преподаватель здесь выступает модератором чата, фасилитатором обсуждений, обеспечивает своевременную обратную связь. Взаимодействие между обучающимися — взаимопроверка работ по предложенным критериям, совместное выполнение проектных заданий — развивает критическое мышление и навыки взаимопомощи. Для людей старшего возраста, зачастую испытывающих дефицит социальных контактов, такая кооперация оказывается, на наш взгляд, особенно ценной: образовательная среда становится не только пространством интеллектуального развития, но и площадкой для значимого общения.

Оценивание в онлайн-марафоне должно выстраиваться по формирующему принципу, и, подчеркнем, важен не столько сравнительный результат, сколько индивидуальная динамика участника. Концепция формирующего оценивания (*formative assessment*), разработанная в трудах М. Скривена и развитая П. Блэком и Д. Уильямом, предполагает систематическую обратную связь, направленную на корректировку образовательного маршрута в процессе обучения, а не по его завершении. Балльная система при таком подходе охватывает выполнение заданий, активность в дискуссиях, дополнительные инициативы; такая прозрачность усиливает мотивацию. Рефлексивные элементы, где обучающийся сам оценивает свои достижения и фиксирует сложности, стимулируют метакогнитивные процессы — иными словами, способность анализировать собственные стратегии учения и управлять ими. Для старшей возрастной группы особенно значимым оказывается акцент на позитивной обратной связи и признании личного прогресса, что соответствует принципам андрагогики и поддерживает устойчивую учебную мотивацию в условиях цифровой образовательной среды.

Дискуссионные вопросы. Итак, для педагогов проекта «Московское долголетие» лингводидактический онлайн-марафон призван закрывать сразу несколько методических лакун. Прежде всего он компенсирует нехватку лингвострановедческих материалов, специально адаптированных и выстроенных с учетом возрастной специфики аудитории. Программа марафона в одном из мессенджеров имеет четкие временны́е границы и измеримые образовательные результаты, что упрощает планирование. Кроме того, онлайн-формат позволяет охватить слушателей за пределами очных групп, а попутно — повысить цифровую компетентность и преподавателей, и обучающихся, что в условиях нарастающей дигитализации общества имеет немалую ценность.

Техническая сторона марафона требует особого внимания к выбору платформы. Интерфейс должен быть интуитивным, доступ — возможным с разных устройств (смартфоны, планшеты), причем техподдержка обязательна. Исследования цифровой грамотности старшего поколения показывают, что основные барьеры связаны не с когнитивными ограничениями, а с недостаточной адаптацией интерфейсов и дефицитом сопровождения на начальных этапах освоения технологий. Целесообразно перед стартом провести пробное занятие, где участники осваивают функционал, учатся загружать работы, общаться в чате. Такая предварительная подготовка снимает технические затруднения и переключает внимание на содержание. Кроме того, рекомендуется подготовить пошаговые видеоинструкции и текстовые памятки с визуальными подсказками — подобные материалы доступны участникам в удобное для них время и формируют чувство уверенности при работе с платформой. Важным элементом технической поддержки становится оперативная обратная связь: наличие куратора или технического помощника, доступного через мессенджеры, минимизирует риск отсева из-за технических сложностей.

Продолжительность марафона в две-три недели выглядит оптимальной. Меньший срок не позволит сформировать устойчивые навыки, больший рискует снизить мотивацию и увеличить отсев. Ежедневная нагрузка около тридцати-сорока минут на материалы и задания согласуется с рекомендациями геронтопедагогики по дозированию учебных усилий в старшей возрастной группе.

Заключение. Таким образом, онлайн-марафон как лингвообразовательный формат обладает значительным потенциалом для формирования лингвострановедческой компетенции у участников программы «Московское долголетие». Его методическая организация с учетом возрастных особенностей обучающихся, использование аутентичных мультимедийных материалов, создание поддерживающей образовательной среды и обеспечение гибкости в темпе освоения материала делают этот формат перспективным инструментом в арсенале преподавателей иностранных языков, работающих с возрастной аудиторией.

Дальнейшее развитие данного направления требует разработки конкретных методических материалов, апробации различных вариантов организации марафонов и изучения их эффективности через анализ образовательных результатов участников. Накопление такого опыта позволит сформировать методическую базу для системного внедрения лингвострановедческих онлайн-марафонов в практику программы «Московское долголетие» и аналогичных образовательных проектов для людей третьего возраста в других регионах страны.

Литература

1. **Авраменко А. П.** Индивидуализация процесса формирования иноязычной лексической компетенции на основе микрообучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2020. — Т. 25. — № 184. — С. 25–34.
2. **Агранович Е. Н.** Технология тайм-менеджмент как средство самоорганизации учебной деятельности студентов // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. — 2020. — № 1. — С. 195–201.
3. **Баранова К. М., Макеева С. Н., Фроликова Е. Ю.** Пожилой человек и межкультурная коммуникация на иностранном языке: эйджизм или диалог поколений? // Речь и языки общения в конфликтогенном мире. Материалы международной научно-практической конференции. — Москва, 17–18 декабря 2021 года. — С. 31–33.
4. **Вишневецкая Н. В., Фетисова А. А.** Культуросообразные подходы к обучению пожилых слушателей иностранному языку // Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся. — Материалы Всероссийской конференции с международным участием. — Москва, 20–24 апреля 2021 года. — С. 63–69.
5. **Вишнякова О. Д., Липгард А. А., Лебедева И. Л.** Взаимодействие языкового и культурного знания как основа создания лингвострановедческого словаря // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. — 2025. — Т. 44. — № 2. — С. 336–346.
6. **Гальскова Н. Д., Гез Н. И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. — 3-е изд., стер. — Москва: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.
7. **Гончарова В. А.** Тенденции современного образования: от проблем к возможностям // Проблемы современного образования. — 2021. — № 5. — С. 101–115.
8. **Грязнов С. А.** Специфика обучения взрослых // Стратегии устойчивого развития: социальные, экономические и юридические аспекты. — 2023. — С. 213–215.
9. **Иванова А. М., Малыгина Е. В., Федорова Е. Д.** Основные принципы обучения английскому языку студентов пожилого возраста в рамках концепции «Lifelong Learning» // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2020. — Т. 5. — № 5. — С. 675–681.
10. **Михайлова С. В., Юнгина А. Н.** Лингвообразовательный онлайн-марафон в социальной сети как игровая технология // Иностр. языки в школе. — 2023. — № 6. — С. 55–61.
11. **Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.** Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. — Москва: Русский язык. Курсы, 2010. — 568 с.
12. Проект «Московское долголетие» объединил более 620 тыс. человек // Известия. — URL: https://iz.ru/1847894/2025–03-03/proekt-moskovskoe-dolgoletie-obedinil-bolee-620-tys-chelovek (дата обращения: 14.11.2025).
13. Путешествуем и говорим по-английски: Учебное пособие по английскому языку для обучающихся старшего поколения / О. В. Афанасьева, К. М. Баранова, Н. В. Вишневецкая [и др.]. — Москва: ФЛИНТА, 2022. — 292 с.
14. **Тарева Е. Г.** Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания // Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности: Коллективная монография. — М.: НЕОЛИТ, 2017. — С. 17–44.
15. **Твердохлебова И. П.** Полимодальность как фактор оптимизации речевого взаимодействия в обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 7. — С. 2–4.

Сведения об авторе

Андреева Дарья Сергеевна, студентка 2-го курса магистратуры «Цифровая лингводидактика» Института иностранных языков МГПУ, репетитор по испанскому языку, экзаменатор DELE B1-B2.
andersen_dasha@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ СРЕДСТВАМ ЛОГИЧЕСКОЙ СВЯЗИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЭКЗАМЕНАМ: КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация

В статье предложена когнитивно-дискурсивная модель формирования дискурсивных умений через средства логической связи в школьном курсе иностранного языка. Средства логической связи рассматриваются как ресурсы концептуализации логических отношений и организации дискурса. Теоретическую базу составляют конструкционная грамматика, когнитивная лингвистика и дискурс-анализ. Задания ВПР, ОГЭ и ЕГЭ рассматриваются как институционализированные жанры дискурса, задающие требования к связности и аргументации. Предложена поэтапная модель обучения с акцентом на рефлексию языкового выбора. Приведены примеры упражнений на английском и немецком языках.

Abstract

TEACHING MEANS OF LOGICAL CONNECTION IN EXAM PREPARATION: A COGNITIVE DISCURSIVE PERSPECTIVE

The article proposes a cognitive-discursive model for developing students' discursive skills through means of logical connection in school foreign language teaching. Means of logical connection are viewed as resources for conceptualising logical relations and organising discourse. The theoretical framework draws on construction grammar, cognitive linguistics, and discourse analysis. Tasks from the VPR, OGE, and Unified State Exam are considered as institutionalised discourse genres that impose requirements for coherence and argumentation. A step-by-step teaching model is introduced, emphasising reflective awareness of linguistic choices. Examples of exercises in English and German are provided.

Ключевые слова

дискурсивные умения, средства логической связи, когнитивно-ориентированный подход, ВПР, ОГЭ, ЕГЭ

Keywords

discursive skills, means of logical connection, cognitively oriented approach, VPR, OGE, Unified State Exam

Одна из ключевых задач современного обучения иностранным языкам — научить создавать и понимать целостные высказывания в разных коммуникативных ситуациях. Решение этой задачи связано с развитием дискурсивной компетенции, которая занимает центральное место в структуре иноязычной коммуникативной компетенции [3]. Особую роль в ее формировании играют средства логической связи: они выражают смысловые отношения между частями текста, направляют интерпретацию и удерживают высказывание в композиционной целостности. То, как обучающийся выбирает и использует эти средства, во многом показывает, насколько осознанно он строит свою речь.

В школьной практике, однако, такие единицы чаще всего осваиваются на уровне узнавания и формальной подстановки, без включения в реальную работу

по построению связного текста. Об актуальности данной проблемы свидетельствуют методические рекомендации Федерального института педагогических измерений (ФИПИ), согласно которым письменные работы выпускников характеризуются ограниченным использованием сложных логических отношений: в них преобладают простые сочинительные связи (*and*, *but*), при этом причинно-следственные, уступительные и условные встречаются заметно реже [1; 2]. Знание грамматических правил само по себе не гарантирует их функционального использования в самостоятельном высказывании, и этот разрыв между формальным усвоением материала и его реальным применением в связном тексте неоднократно фиксируется в методической литературе [4]. Цель настоящего исследования состоит в теоретическом и методическом обосновании когнитивно-ориентированного подхода к обучению средствам логической связи как ресурсу формирования дискурсивных умений в профильном и углубленном иноязычном образовании.

Научная новизна исследования заключается в интеграции когнитивно-лингвистического и дискурсивного подходов [5] применительно к обучению средствам логической связи, а также в операционализации понятия «специальные цели» применительно к школьному обучению через экзаменационные форматы ВПР, ОГЭ и ЕГЭ, рассматриваемые как институционализированные жанры дискурса с четко определенными параметрами связности и аргументации.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В классической методике *English for Specific Purposes* связывают с освоением профессионального или академического дискурса в конкретной предметной области. В условиях общеобразовательной школы профессиональная специализация у обучающихся либо полностью отсутствует, либо может быть частично отражена на уровне профильных классов. При этом ведущие коммуникативные задачи задаются форматами итоговой аттестации и олимпиад. Вот почему само понятие «специальные цели» нуждается здесь в ином прочтении.

В настоящей работе под специальными целями школьного обучения иностранному языку понимается овладение дискурсивными практиками, закрепленными институционально в форматах ВПР, ОГЭ, ЕГЭ, а также в олимпиадных и профильных заданиях. Это не отменяет классического понимания *ESP*, а скорее адаптирует его к школьным реалиям, где именно жанрово-обусловленная коммуникация становится основной формой проверки дискурсивных умений.

Такое расширение опирается на три положения. Во-первых, экзаменационные форматы (ВПР, ОГЭ, ЕГЭ) представляют собой институционализированные речевые жанры с фиксированной структурой, что позволяет говорить о подготовке к ним как о разновидности обучения английскому для академических целей, адаптированной к школьному уровню [2]. Во-вторых, в работах М. В. Вербицкой, И. А. Басовой, И. В. Трешиной задание 38 ЕГЭ анализируется именно как жанр аргументативного эссе, требующий сформированной дискурсивной компетенции [2]. И наконец, задания Всероссийской олимпиады школьников предъявляют не менее высокие требования к связности и аргументации, что делает предлагаемую модель применимой и при подготовке к олимпиадам, и в классах с углубленным изучением языка. Таким образом, операционализация «специальных целей» через экзаменационные и олимпиадные форматы становится не произвольным решением, а опорой на жанровую теорию и уже накопленный методический опыт. Именно это дает основания говорить об обоснованном расширении термина применительно к школьной практике.

В структуре иноязычной коммуникативной компетенции особое место занимает дискурсивная компетенция, без которой невозможно полноценное овладение языком. Она представляет собой поликомпонентное образование, включающее когнитивный, языковой, текстовый и рефлексивный компоненты [3]. При этом дискурсивная компетенция понимается не как застывший набор правил, а как относительно устойчивая, но гибкая сеть когнитивных и языковых ресурсов, позволяющая организовывать связное высказывание. Ее процессуальную, наблюдаемую и измеримую реализацию в конкретном речевом акте составляют дискурсивные умения, то есть осознанные действия по выбору и организации языковых средств в тексте.

Когнитивный компонент дискурсивной компетенции отвечает за удержание замысла, осмысление логических отношений между частями высказывания и прогнозирование того, как адресат будет его интерпретировать. На деятельностном уровне он проявляется как умение выявлять и выражать логические отношения между фрагментами текста. *Языковой компонент* связан с подбором соответствующих средств связи (коннекторов, дискурсивных маркеров, союзных конструкций) в зависимости от типа отношения, которое нужно выразить, и на практике реализуется как умение выбирать релевантную языковую форму. *Текстовый компонент* обеспечивает композиционную целостность, соблюдение жанровых норм и когерентность текста; это умение выстраивать композицию высказывания. *Рефлексивный* компонент осуществляет контроль над процессом порождения текста, включая осознанный отбор языковых средств и аргументацию этого выбора; его выражением становится умение обосновывать принятые языковые решения. Именно эти умения поддаются прямому педагогическому наблюдению, а формирование дискурсивной компетенции происходит через поэтапное развитие соответствующих умений.

Средства логической связи занимают в этой структуре особое положение, поскольку одновременно обслуживают все компоненты дискурсивной компетенции. Они выступают маркерами концептуальных отношений и тем самым включаются в когнитивный компонент. Как языковые единицы они входят в языковой компонент. В роли структурных сигналов они обеспечивают текстовый компонент. Наконец, они становятся частью рефлексивного компонента как объект осознанного выбора. Именно эта полифункциональность делает средства логической связи одним из ключевых ресурсов формирования дискурсивных умений.

С позиций когнитивной лингвистики и конструкционной грамматики форма и значение изначально не разводятся: языковая форма, как показывают исследования этого направления, не существует отдельно от значения и прагматической функции [7; 8; 9]. Согласно А. Голдберг, конструкция и определяется как такое неразрывное единство формы и смысла, причем смысл здесь понимается широко: он включает не только семантические, но и дискурсивные, прагматические характеристики [7]. Из этого следует, что грамматика не образует отдельного яруса языковой системы, противопоставленного дискурсу, — она сама есть часть дискурса, один из способов его организации. Средства логической связи в этом смысле грамматичны (имеют формальные синтаксические признаки) и дискурсивны (выполняют текстообразующую и прагматическую функции) одновременно. Одно не отменяет другого, а продолжает его, то есть форма осваивается не ради самой формы, а как средство решения коммуникативной задачи.

Применительно к средствам логической связи это означает, что каждая конструкция репрезентирует определенную концептуальную операцию:

- причинно-следственные конструкции (*because*, *since*, *therefore* в английском; *weil*, *da*, *deshalb* в немецком) выражают операцию обоснования, выведения следствия из причины;
- уступительные конструкции (*although*, *even though*, *however* в английском; *obwohl*, *trotzdem*, *dennoch* в немецком) реализуют операцию признания контраргумента при сохранении основного тезиса;
- условные конструкции (*if*, *unless* в английском; *wenn*, *falls*, *sofern* в немецком) вводят гипотетическое пространство и операцию ограничения;
- итоговые конструкции (*in conclusion*, *thus*, *therefore* в английском; *zusammenfassend*, *deshalb* в немецком) оформляют операцию обобщения и завершения аргументации.

Данное понимание принципиально меняет методическую перспективу: овладение союзной конструкцией предполагает не запоминание синтаксической формы, а интернализацию соответствующей концептуальной операции. Обучающийся должен не столько знать, что *although* вводит придаточное уступки, сколько понимать, какую логическую задачу решает эта конструкция в аргументативном дискурсе (признать чужую позицию, чтобы затем показать ее ограниченность).

Этот подход означает переход от обучения грамматике как системе форм к обучению грамматике как средству организации мысли и текста.

На основе проведенного теоретического анализа сформулированы четыре методологических принципа, определяющих построение модели обучения средствам логической связи:

1. Принцип концептуализации. Введение новой конструкции начинается не с ее формальных синтаксических признаков, а с описания логической операции, которую она репрезентирует (причина, уступка, условие, вывод).
2. Принцип контрастивности. Семантически близкие средства связи осваиваются через выявление функциональных различий в контексте; это формирует у обучающихся дискриминативные механизмы выбора.
3. Принцип дискурсивного контекста. Коннекторы не рассматриваются как изолированные единицы — их изучают исключительно в составе текста, там, где раскрывается их роль в организации дискурсивного целого.
4. Принцип рефлексивности. Выбор средства связи сопровождается вербализованным обоснованием, и это способствует формированию контроля над построением текста.

С опорой на выделенные принципы разработана поэтапная модель когнитивно-ориентированного обучения средствам логической связи.

Под средствами логической связи в настоящем исследовании понимаются языковые единицы (союзы, союзные конструкции, коннекторы, дискурсивные маркеры), которые эксплицитно маркируют логические отношения между частями текста и за счет этого обеспечивают его связность. Термины «коннектор», «союзная конструкция» и «дискурсивный маркер» используются здесь как частично синонимичные: первый акцентирует функцию связывания, второй указывает на грамматическую природу единицы, третий подчеркивает ее позицию в дискурсе.

Для задач профильного и специального обучения целесообразно выделить четыре базовых типа логических отношений, наиболее востребованных в экзаменационных и олимпиадных жанрах. Каждый тип характеризуется собственной

концептуальной операцией, набором языковых средств и специфической дискурсивной функцией.

Причинно-следственные конструкции обслуживают операцию обоснования тезиса и выведения следствия. Внутри этой группы важно различать отдельные средства. В английском языке *because* вводит причину как новую, рематическую информацию, тогда как *since* отсылает к причине, уже известной адресату из предшествующего контекста. В немецком языке различие организовано иначе: *weil* требует порядка слов придаточного предложения, а *denn* этого не требует, поскольку является сочинительным союзом.

Уступительные конструкции реализуют двухходовую операцию: сначала признается факт или аргумент, который потенциально мог бы противоречить тезису, а затем все же сохраняется основное суждение. В структуре аргументативного эссе именно уступительные конструкции позволяют выполнить требование рассмотреть противоположную точку зрения и объяснить, почему автор с ней не согласен. Методические рекомендации ФИПИ показывают, что отсутствие эксплицитного контраргумента часто становится причиной снижения баллов по критерию «Содержание» [1; 2]. На это же обращают внимание и разработчики экзаменационных материалов, подчеркивая необходимость целенаправленного формирования умений аргументации уже в школьной практике [4].

Условные конструкции вводят гипотетическое пространство и выражают зависимость следствия от условия. В письменной аргументации они служат для уточнения границ утверждения, введения оговорки и демонстрации логической осторожности.

Итоговые конструкции оформляют операцию обобщения и композиционно завершают текст. Их отсутствие создает ощущение незавершенности высказывания, и эксперты оценивают это как дефект организации текста.

МОДЕЛЬ КОГНИТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМ ЛОГИЧЕСКОЙ СВЯЗИ

Разработанная модель включает четыре взаимосвязанных структурных компонента: целевой, содержательный, процессуальный и оценочный. Согласованность этих компонентов необходима для эффективности всего обучения.

Цель обучения определяется как развитие дискурсивной компетенции, которое проявляется в умении создавать связное письменное высказывание за счет осознанного выбора средств логической связи, соответствующего коммуникативной задаче и требованиям жанра. Такая формулировка смещает акцент: важно не столько усвоение изолированных языковых единиц, сколько развитие способности к дискурсивному мышлению как таковому.

Содержательный компонент включает три уровня организации учебного материала: 1) концептуальный — осмысление типа логического отношения (причина, уступка, условие, вывод) как мыслительной операции; 2) семантический — различение близких по значению конструкций с учетом их функциональных особенностей; 3) дискурсивный — анализ функционирования средств связи в реальных текстах академических и публицистических жанров, изучение их типичных позиций и роли в организации текста.

Процессуальный компонент реализует принцип градиентного усложнения когнитивной нагрузки, предложенный Дж. Свеллером [9]. Каждый из методологических

принципов (пошаговое развитие когнитивных действий, осознанность языкового выбора, функционально-дискурсивная ориентация) находит отражение на соответствующем этапе обучения.

Реализация процессуального компонента методики предполагает разработку системы упражнений, построенной по принципу градиентного усложнения когнитивной нагрузки и направленной на последовательное формирование дискурсивных умений обучающихся. Представленная система охватывает все ступени основного и среднего общего образования (5–11-е классы) и соотнесена с требованиями внешней оценочной системы (ВПР, ОГЭ, ЕГЭ, олимпиадные задания).

На рецептивном этапе (5–6-е классы) учебная задача формулируется следующим образом: сформировать у обучающихся устойчивое представление о базовых типах логических отношений (причинно-следственных, уступительных и условных). Освоение этих отношений происходит без обращения к металингвистической терминологии, что позволяет обучающимся интуитивно ощутить структурные и смысловые связи внутри высказывания. Такой подход соответствует возрастным особенностям младших подростков, у которых абстрактно-логическое мышление находится в стадии становления, и позволяет опереться на непосредственное языковое чутье.

Для повышения наглядности используются визуальные модели: стрелочная схема с вопросом «Почему?» для репрезентации причинно-следственных отношений; конструкция «Хотя… все равно…» для уступки; модель «Если… то…» для условия.

Система упражнений на этом этапе включает несколько типов заданий:

- Задания на соотнесение: обучающиеся сопоставляют предложенные высказывания с визуальными схемами и определяют тип логической связи. Например, предложение «*The children were tired because they played football all afternoon*» отражает причинно-следственные отношения, а предложение «*Obwohl es regnete, gingen wir spazieren*» — уступительные.
- Сортировочные упражнения: карточки с предложениями распределяются по категориям в зависимости от типа логической структуры, что способствует формированию устойчивых представлений о семантических типах логических отношений.
- Упражнения на восстановление контекста: необходимо завершить неполные высказывания с опорой на схему; это стимулирует осознанный выбор нужного средства связи («*He was late for school* ___ (*because / although*) *he missed the bus*»).

Языковой материал отбирается из тематических блоков, соответствующих базовым направлениям ВПР по иностранному языку («Школа», «Семья», «Природа»). Благодаря этому снижается лексическая нагрузка, а внимание обучающихся сосредотачивается именно на когнитивных механизмах установления логических отношений внутри высказывания.

На репродуктивно-продуктивном этапе (7–8-е классы) происходит качественное изменение учебной задачи: обучающиеся переходят от узнавания и воспроизведения логических связей к их самостоятельному выбору, комбинированию и функциональному преобразованию. Главный результат здесь — осознание коммуникативной функции используемых средств связи.

Ключевой прием на этом этапе — работа с минимальными контрастивными парами; она позволяет увидеть различия в смысловом акценте и в коммуникативной перспективе высказывания. Сравнение английских предложений «*He failed because he didn't study*» и «*He didn't study, so he failed*» хорошо показывает это на практике: меняется исходная точка высказывания — меняется и степень тематизации причины.

Одним из наиболее эффективных форматов упражнений на этом этапе остается задание типа «Редактор дискурса». Оно направлено на преобразование текстов с намеренно сниженной связностью. Обучающимся предлагается восстановить логические связи между фразами, вводя подходящие средства связи, и при этом обосновать свой выбор.

Собственно, обоснование выбора становится обязательной частью всех заданий на этом этапе. Такая вербализация не только демонстрирует степень осмысления функциональной природы языковых средств, но и способствует развитию рефлексивного компонента дискурсивной компетенции. На этом этапе обучающиеся постепенно переходят от опоры на формальные правила к оперированию функционально-смысловыми категориями.

На продуктивном этапе обучения (8–9-е классы) решается задача формирования у школьников способности самостоятельно применять средства логической связи при создании связного и структурно завершенного текста. Данный этап маркирует переход от частично опосредованных форм речевого порождения к организации дискурса на уровне целостного высказывания или развернутого текста.

В качестве опорного инструмента на начальной стадии используется видимый текстовый каркас. Это схема логико-композиционной структуры аргументативного высказывания, включающая маркеры типовых логических отношений: тезис — аргумент — уступка — контраргумент — вывод. Использование каркаса обеспечивает осознанную опору на типовую структуру рассуждения и способствует стабилизации когнитивных и речевых действий при построении текста. По мере становления дискурсивных умений каркас постепенно исключается, передавая обучающемуся полный контроль над планированием и логико-композиционной организацией высказывания.

Система упражнений данного этапа ориентирована на продуктивную деятельность. Она включает написание аргументативного эссе по теме с опорой на предложенный каркас и задание «Цепочка аргументов», в рамках которого необходимо составить монологическое высказывание или письменный текст с обязательным использованием коннекторов разных семантических типов. Завершающей частью каждого задания является совместный разбор: анализ использованных средств логической связи, оценка их точности и уместности, обсуждение возможных замен без потери смысла.

Оценка на данном этапе опирается не только на формальную корректность употребления языковых средств, но и на их функциональную адекватность (насколько выбранные коннекторы соответствуют выражаемому логическому отношению и способствуют достижению текстоцельности). Функциональные ошибки (например, неуместный выбор средства связи, который нарушает логико-семантическую целостность высказывания) интерпретируются как свидетельство незавершенного формирования дискурсивной компетенции и указывают на необходимость коррекционной работы на последующих этапах обучения.

Продуктивно-творческий этап (10–11-е классы) ориентирован на дальнейшее совершенствование сформированных дискурсивных умений в контексте экзаменационных и олимпиадных заданий повышенной сложности, а также на развитие способности анализировать и создавать академические тексты. Ключевой акцент смещается на осмысленное использование логико-семантических связей в аргументативном письме и на умение варьировать структуру текста в соответствии с жанровыми требованиями и коммуникативной задачей.

Система упражнений включает несколько видов деятельности:

- Написание аргументативного эссе в формате ЕГЭ.
- Анализ аутентичных академических текстов: обучающиеся работают с фрагментами эссе и научно-популярных статей, выявляют их логическую структуру (тезис, аргументы, контраргумент, вывод) и обнаруживают использованные средства связи. Такая работа учит воспринимать язык в его дискурсивной функции и готовит к созданию собственных академических текстов.
- Редактирование текста с целью повышения связности: задание направлено на поиск и устранение нарушений когерентности, возникших из-за неудачного выбора средства связи (например, *and* вместо *however*), на последующую аргументацию внесенных правок. Это укрепляет осознанный контроль над когнитивно-дискурсивными процессами текстопорождения.

Рефлексивный компонент реализуется на всех этапах обучения и направлен на формирование метапредметного контроля над процессом создания текста. Обучающиеся фиксируют обоснование выбора логических коннекторов в письменных комментариях или аудиозаписях, проводят самоанализ выполненных заданий, участвуют в групповых обсуждениях альтернативных языковых решений. Анализ типичных ошибок (как формальных, так и функционально-смысловых) становится системной частью работы. Рефлексивные высказывания обучающихся рассматриваются как равнозначный показатель уровня дискурсивной компетенции наряду с письменным текстом. Именно через них можно отследить, как неосознанное использование языковых средств постепенно уступает место целенаправленному выбору, что свидетельствует о становлении полноценной когнитивно-дискурсивной зрелости.

Апробация разработанной модели проводилась в два этапа, что позволило проследить ее эффективность на разных ступенях обучения и при разных форматах контроля. Первый этап (2021–2023-е учебные годы) охватывал 7-е, 9–11-е классы. Основное внимание уделялось подготовке к ОГЭ, ЕГЭ и олимпиадам по английскому и немецкому языкам, а также к ВПР (7 класс). В этот период были получены предварительные данные, свидетельствующие о расширении репертуара коннекторов и улучшении связности письменных работ в экспериментальных группах.

Второй этап (2025–2026-е учебные годы) был проведен в 5–8-х классах (общая выборка 90 человек: экспериментальные группы — 43 обучающихся, контрольные — 47). В экспериментальных группах обучение строилось на основе когнитивно-ориентированной модели, в контрольных — на традиционном формально-грамматическом подходе. Исследование носит пилотажный характер, его цель — проверка принципиальной работоспособности модели. Преемственность между этапами обеспечила возможность системного анализа динамики дискурсивных умений.

Для оценки результатов использовались следующие измеримые показатели: доля письменных работ, содержащих два и более семантических типа коннекторов

(причинно-следственный, уступительный, условный, итоговый); частота использования сложных подчинительных конструкций. Оценка текста проводилась по критериям, заимствованным из официальных спецификаций [1; 6]. Динамика показателей по второму этапу представлена в виде таблицы (см. табл. 1).

Табл. 1

Динамика дискурсивных умений

Показатель	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	до	после	до	после
Доля работ с использованием двух и более типов коннекторов	32,5 %	74,2 %	34,1 %	44,3 %
Частота использования сложных подчинительных конструкций	12,4 %	58,7 %	14,2 %	23,5 %

В экспериментальной группе доля работ с использованием двух и более типов коннекторов возросла с 32,5 % до 74,2 %, частота применения сложных подчинительных конструкций — с 12,4 % до 58,7 %. В контрольной группе динамика значительно ниже. Качественный анализ показал, что обучающиеся экспериментальной группы не только чаще используют разнообразные коннекторы, но и демонстрируют осознанный выбор средства связи в зависимости от коммуникативной задачи. Показатели лексической и грамматической правильности в обеих группах изменились сопоставимо.

Полученные результаты подтверждают, что усвоение союзных конструкций не может ограничиваться объяснением правила и подстановочными упражнениями. Когнитивно-ориентированная модель позволяет преодолеть разрыв между декларативным знанием формы союзной конструкции и умением использовать ее как ресурс организации дискурса, тем самым реализуя конструкционный принцип неразрывности формы и дискурсивно-прагматической функции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленная в статье когнитивно-дискурсивная модель обучения средствам логической связи позволяет перейти от изучения формально-грамматических аспектов языка как изолированной системы к их осознанному использованию в качестве ресурса организации дискурса. Разработанная модель когнитивно-ориентированного обучения средствам логической связи реализует принципы концептуализации, контрастивности, дискурсивного контекста и рефлексивности. Полученные результаты подтверждают эффективность предложенного подхода. Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с адаптацией модели для устной речи, разработкой диагностического инструментария для оценки дискурсивных умений и расширением выборки для количественного подтверждения эффективности.

Литература

1. **Вербицкая М. В., Басова И. А., Махмурян К. С., Курасовская Ю. Б.** Английский язык. Письменная речь: методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов РФ по проверке выполнения заданий с развернутым ответом ЕГЭ 2025 г. — М.: ФИПИ, 2025. — 64 с.
2. **Вербицкая М. В., Басова И. А., Трешина И. В.** Перспективная модель ЕГЭ по иностранным языкам — коммуникативно-когнитивный подход в действии // Иностр. языки в школе. — 2021. — № 4. — С. 28–36.
3. **Вербицкая М. В., Махмурян К. С., Трешина И. В.** Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2025 года по иностранным языкам. — М.: ФИПИ, 2025. — URL: https://fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy (дата обращения: 20.03.2026).

4. **Вербицкая, М. В., Твердохлебова И. П.** Мифы и реальность ЕГЭ: проблемы подготовки к итоговой аттестации по иностранным языкам // Иностр. языки в школе. — 2025. — № 4. — С. 32–37.
5. **Обдалова О. А.** Когнитивно-дискурсивная технология в обучении иноязычной межкультурной коммуникации // Язык и культура. — 2018. — № 44. — С. 279–305.
6. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2025 году основного государственного экзамена по иностранному языку. — М., 2025. — URL: https://doc.fipi.ru/oge/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf/2025/mr_oge_angl_pism_2025.pdf?ysclid=mtbfwla1359377642 (дата обращения: 07.04.2026).
7. **Goldberg A. E.** Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language. — Oxford: Oxford University Press, 2006. — 280 p.
8. **Langacker R. W.** Cognitive Grammar: A Basic Introduction. — Oxford: Oxford University Press, 2008. — 562 p.
9. **Sweller J., van Merriënboer J. J. G., Paas F.** Cognitive architecture and instructional design: 20 years later // Educational Psychology Review. — 2019. — Vol. 31, № 2. — P. 261–292.

Сведения об авторе

Павлова Олеся Юрьевна, учитель иностранного языка МАОУ «ОЦ № 1» г. Владимира.
oypavlova@list.ru

«ЛЕМПЕРТОВСКИЕ ЧТЕНИЯ — XXVIII»: ОРИЕНТИР НА ВОЗРОЖДЕНИЕ ПЕРЕДОВОГО ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ, ЕГО ОБОБЩЕНИЕ И РАСПРОСТРАНЕНИЕ

Научно-методический симпозиум «Лемпертовские чтения» является одним из наиболее значительных событий года в области методики обучения иностранным языкам и занимает особое место в календаре научных форумов и конференций. Он имеет свой уникальный статус в мире российской лингводидактической науки и образовательной практики обучения иностранным языкам и уже почти три десятка лет собирает в гостеприимном Пятигорском государственном университете представителей различных научно-методических школ России, ближнего и дальнего зарубежья и учителей иностранных языков.

14–15 мая 2026 года в формате Всероссийского научно-методического симпозиума с международным участием состоялись «Лемпертовские чтения — XXVIII», которые собрали как представителей флагманских федеральных, так и отраслевых университетов — МГУ, МГИМО, ВШЭ, МГЛУ, МПГУ, МГПУ, РГПУ, ТГУ, СВФУ, ЮФУ, ВГТУ, ЯГПУ, ЛГПУ, БГАУ, КГУ, ИГЭУ, ПГУ и других высших учебных заведений, а также специалистов из Киргизии и Кубы. Традиционно в событии полноправно участвуют учителя иностранных языков из различных регионов России, что позволяет обеспечить открытое, свободное и порой острое обсуждение важнейших вопросов языкового образования профессионально-методическим сообществом и учителями-практиками.

В центре внимания участников «Лемпертовских чтений — XXVIII» были проблемы изучения и распространения передового опыта обучения иностранным языкам в различных условиях. Обобщая ключевые идеи, прозвучавшие в рамках представленных докладов, можно провести аналогию между обучением иностранному языку и исполнением музыкального произведения: за импровизацией и экспромтом всегда стоит школа мастерства и вдумчивое, профессиональное исполнение классики.

Пленарное заседание, выступив с докладом «Передовой опыт обучения иностранным языкам: критерии и условия возрождения», открыл проф. Н. В. Барышников. Бессменный председатель оргкомитета пятигорского научно-методического симпозиума сконцентрировал внимание на животрепещущих вопросах теории и практики обучения иностранным языкам, среди которых определение реально достижимой цели преподавания предмета «Иностранный язык», научное обоснование бесперспективности унификации образовательной практики обучения иностранному языку, создание условий возрождения передового опыта обучения иностранному языку как показателя методического творчества языковых

педагогов и роста их профессионально-методического мастерства. Проф. З. Н. Никитенко в своем докладе сделала акцент на проблеме изучения и обобщения положительного опыта преподавания иностранного языка как условии развития методической науки. Проф. З. А. Заврумов, доклад которого неоднократно прерывался бурными аплодисментами, ярко и убедительно говорил об уникальном опыте преподавателей английского языка Пятигорской методической школы — «не обремененных учеными степенями и званиями» И. Б. Заврумовой, Э. Б. Иванюшиной, И. М. Санжеровской, Н. М. Черниговской и др. Он аргументированно доказал тезис о том, что преемственность является фундаментальной основой профессионального становления учителей и преподавателей иностранного языка. Идея непрерывности профессионального роста и развития учителей и преподавателей иностранных языков была обоснована в докладе главного редактора журнала «Иностранные языки в школе» доц. И. П. Твердохлебовой.

Пленарное заседание продолжили доклады, убедительно продемонстрировавшие, как классика отечественной методики приобретает новое звучание в современных реалиях. Доц. Н. В. Хомович и М. Г. Вильяфанья поделились опытом сотрудничества ПГУ и Университета Камагуэя (Куба) при реализации межкультурного подхода. Проф. Н. Д. Гальскова и проф. Г. В. Сороковых обратили внимание аудитории на возрастающую значимость личностно-ценностных аспектов профессиональной деятельности учителя иностранного языка в современной образовательной среде. Проф. О. В. Трунова на конкретных примерах показала необоснованность и хаотичность смены парадигмы современной образовательной среды языкового образования. Доц. А. А. Коренев проблематизировал дисбаланс теории и практики в методике, обосновав пути его преодоления, проф. А. А. Колесников отметил значимость многоязычной профориентации, представив практический инструмент ее реализации — авторский полилингвальный профориентационный портфель. Одной из неотъемлемых составляющих современного обучения иностранному языку стал искусственный интеллект, и в рамках симпозиума в унисон звучали доклады проф. П. В. Сысоева, доц. М. Н. Евстигнеева и совместное выступление проф. Э. П. Комаровой, проф. А. Ж. Овчинниковой и проф. Т. А. Соловьёвой, посвященные как вызовам и рискам развития системы вузовского образования в условиях распространения ИИ, так и возможностям и перспективам интеграции технологий ИИ и генеративных моделей в процесс профессиональной подготовки.

Докладчики пленарного заседания представили свой положительный опыт обучения иностранному языку, поделились своими методическими находками. Проф. Г. А. Краснощёкова в своем докладе изложила опыт развития личностных профессионально и социально значимых качеств обучающихся в процессе овладения ими иностранным языком. Проф. Н. Ф. Коряковцева продемонстрировала потенциал иноязычного чтения как средства развития личностного потенциала и воспитания. Своими методическими находками при реализации принципа лингводидактической персонализации поделились проф. Г. В. Сороковых и С. Г. Старицына. Доц. М. С. Перевёрткина теоретически обосновала необходимость профессионального самоопределения будущих учителей и специализации их профессионально-методической подготовки.

Таким образом, программа пленарного заседания, как партитура, была выстроена от осмысления фундаментальных основ методической науки через анализ современных вызовов к актуальным личностно-ориентированным методическим решениям, подтвердив положение о том, что передовой опыт

обучения иностранному языку важен, если он построен на основополагающих научно-методических постулатах.

Второй день работы симпозиума был организован в формате секционных заседаний.

В рамках секции № 1 «Передовые идеи и концепции современной методики обучения иностранным языкам и профессионализма учителя» были обсуждены некоторые острые теоретические вопросы современного обучения иностранному языку в школе и вузе, в том числе проблемы мотивации к изучению английского языка и преодоления языкового нигилизма, возникшего вследствие современной социально-политической ситуации (доклад Н. В. Грицковой), вопросы противодействия нарушениям академической этики с использованием инструментов ИИ (доклады А. А. Андреевой, А. В. Бакулева, А. Н. Иконниковой). Дискуссия привела участников секционного заседания к выводу о крайней сложности любого ограничения проникновения нейросетевого прогресса в образовательную среду и необходимости разработки новых форматов оценивания с учетом баланса валидности и надежности. Всеобщее внимание привлекли доклады М. А. Чигашевой о развитии умений перевода у студентов-международников, Н. Л. Орешковой об опоре на древнейшие учения в обучении китайскому языку, Е. С. Янкаускас о методическом переосмыслении пересказа как метода развития критического мышления, Н. В. Труновой о методике интерпретации политического публицистического текста. Весьма плодотворной была дискуссия о подходах к исследованию аксиологического компонента языкового образования (глубинное исследование содержания ценностных ориентаций *vs.* преимущественное внимание к методам их формирования и развития), в которой приняли участие проф. Н. Д. Гальскова, проф. А. А. Колесников и доц. А. А. Коренев.

В секции № 2 «Методические находки в практике обучения иностранным языкам и их теоретическое осмысление», модератором которой была проф. Г. А. Краснощёкова, учителя школ и преподаватели вузов обменивались положительным опытом обучения иностранному языку, представляли свои методические находки, оправдавшие себя в образовательной практике, то есть позволяющие сделать процесс обучения более эффективным и увлекательным. Е. А. Иванова задала теоретическую рамку образовательно-урбанистического подхода к обучению иностранным языкам и проиллюстрировала его практическое применение на стадиях подготовки, погружения и осмысления. М. С. Лукьянова в своем выступлении изложила опыт интеграции учебы и досуга в преподавании французского языка как второго иностранного на примере организации посещения спектакля по пьесе Э. Ростана «Сирано де Бержерак», поставленного К. А. Райкиным в театре «Сатирикон». М. И. Попова поделилась опытом развития иноязычных коммуникативных умений студентов в рамках кураторской деятельности через выездные мероприятия, праздники, дебаты, конкурсы, квизы и квесты. А. М. Арутюнян представила теоретическое осмысление опыта рациональных приемов исправления ошибок в иноязычной речи обучающихся. Д. О. Мацыпаева ознакомила коллег с опытом формирования навыка обширных устных высказываний на основе интеллект-карт. М. А. Лизина поделилась опытом формирования у студентов-химиков культуры профессионально-ориентированной иноязычной письменной речи. О. А. Малетина представила опыт формирования функциональной грамотности у обучающихся в процессе обучения иностранному языку в высшей школе. Выступающими были затронуты и вопросы профессионализма преподавателя как основного актора осмысленного

преобразования теоретических положений в контекстуализированную практику. Е. Р. Бабасян и С. В. Боголепова изложили результаты двухэтапного пилотирования кейсовых заданий и соответствующих критериев оценивания компетенций преподавателей иностранных языков. М. В. Ширинян осветила подходы и технологии обучения иностранным языкам, которыми необходимо овладеть профессионалам будущего. А. С. Зюкова обобщила опыт использования цифрового методического конструктора преподавателя иностранного языка вуза технического профиля.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что «Лемпертовские чтения — XXVIII» вновь подтвердили статус значимого научно-методического симпозиума, на котором состоялось конструктивное обсуждение настоящего и будущего языкового образования с учетом практического опыта обучения иностранным языкам. А важнейшим итогом встречи является понимание того, что унификация практики обучения иностранному языку, алгоритмизация обучающих действий по формированию у студентов и школьников иноязычных компетенций препятствуют методическому творчеству учителей и преподавателей, тем самым минимизируют возможности поиска новых методических находок, становления передового опыта обучения иностранным языкам, его обобщения и распространения.

Сведения об авторах

Перевёрткина Марина Сергеевна, заместитель главного редактора научно-методического журнала «Иностранные языки в школе», канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры методики обучения иностранным языкам Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.
mperevertkina@herzen.spb.ru

Коренев Алексей Александрович, главный редактор научно-методического журнала «Иностранные языки в школе», доктор пед. наук, доцент, доцент кафедры теории обучения иностранным языкам МГУ имени М. В. Ломоносова.
studywithkorenev@gmail.com

Боголепова Светлана Викторовна, канд. филол. наук, доцент, доцент Школы иностранных языков НИУ ВШЭ.
bogolepovasv@mail.ru

МГУ имени М. В. Ломоносова

Факультет иностранных языков и регионоведения

18–19 декабря 2026 года

V международная научно-практическая конференция

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ПЛЮРИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Тема 2026 года:

«Языковое образование в эпоху глобальных трансформаций: плюрикультурный диалог и цифровая реальность»

Приглашаем принять участие в обсуждении актуальных вопросов развития языкового образования в условиях меняющейся образовательной среды, развития межкультурного диалога и интеграции цифровых инструментов в процесс обучения иностранным языкам.

Среди ключевых тем:

- современные стратегии обучения иностранным языкам в поликультурной аудитории;
- цифровые ресурсы и их место в языковом образовании;
- профессиональное развитие преподавателя иностранного языка в условиях обновления содержания и методов обучения.

Подробности и регистрация:

msu-elt.ru

Очный формат (с возможностью подключения из удаленных регионов)
Рабочие языки: русский, английский
Сборник докладов (РИНЦ)
Регистрационный взнос

msueltdepartment@yandex.ru
Россия, Москва, Ленинские горы, 1, стр. 13–14 (IV гуманитарный корпус)

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Иностранные языки в школе

RELOD

На правах рекламы

Российская государственная детская библиотека
Москва, Калужская пл., 1
Очно (с трансляцией)

24 октября 2026 года

7th MELTA TeachForward Conference
7-я конференция МАПАЯз
«Обучение для будущего»

TeachForward Conference — не просто площадка для обмена опытом, а настоящая точка роста: здесь каждый учитель сможет получить практические инструменты, которые точно пригодятся в классе, и найти единомышленников, с которыми будет легче двигаться вперед.

Направления работы конференции:

- Методика сегодня и завтра на всех этапах обучения
- Экзамены и тестирование
- ИИ в обучении: как преодолеть недостатки и эффективно использовать преимущества
- Подготовка к языковым олимпиадам
- Иностранные языки в дополнительном образовании
- Профессиональный рост учителей иностранных языков
- Нейронаука и психологическое сопровождение
- Вызовы инклюзивного образования
- Билингвальное образование

Участие в конференции — это возможность посмотреть на преподавание английского языка с новых ракурсов и увидеть, как современные подходы превращаются в понятные рабочие алгоритмы. Присоединяйтесь!

ПРОГРАММА И РЕГИСТРАЦИЯ:
surprisepedagogy.ru/7meltaconference

MELTA в
vk.ru/melta.friends

«Мы создаем пространство, где рождаются новые смыслы и профессиональные связи. Наша цель — чтобы каждый учитель ушел с четким пониманием: вот этот прием я внедрю уже на следующей неделе».

Оргкомитет TeachForward Conference

Партнеры конференции

На правах рекламы