ISSN 0130-6073

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

4 623720 468033

08 • 2026



ОСНОВНАЯ ТЕМА НОМЕРА:

ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

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)

На правах рекламы

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Иностранные языки в школе

RELOD

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

Октябрь — особенный месяц в академическом календаре. Он начинается с празднования Дня учителя, который объединяет педагогов и заставляет задуматься о собственной миссии. Редакция журнала поздравляет всех учителей и преподавателей с нашим общим профессиональным праздником! Мы желаем коллегам вдохновения и сил для исследования интереснейшего мира языкового образования!

Осенью в нашей стране проходит целый ряд научных форумов и конференций. В сентябре на базе Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого работала дискуссионная площадка «Лучшие образовательные практики: готовим профессионалов в эпоху ИИ», на которой обсуждались нормы использования ИИ в образовании и науке. В октябре в Москве проходят сразу две представительные конференции: «Теория и методика обучения иностранным языкам и культурам в стратегии развития отечественного образования» (15–16 октября, МГЛУ) и 7-я конференция «Обучение для будущего» (*TeachForward*) Ассоциации учителей и преподавателей английского языка Москвы и Московской области (24 октября, РГДБ). В ноябре лингводидактическое сообщество традиционно соберется на конференции имени Е. Н. Солововой, приуроченной к 70-летию со дня рождения этого выдающегося ученого и педагога, и на «Шатиловских чтениях» в РГПУ имени А. И. Герцена.

Восьмой номер «ИЯШ» отражает основную тематику обсуждения на этих конференциях — синтез обучения, воспитания и коммуникативного развития в языковом образовании. Особое внимание авторы номера уделили роли текста как источника лингвистического и страноведческого материала, средства обучения и воспитания, а также продукта речевой деятельности. В этой связи можно обратить внимание читателей на открывающую данный номер статью основоположника стратегиального подхода в российском языковом образовании **Н. Н. Сметанниковой**, в которой рассматриваются стратегии обучения традиционному и цифровому чтению. Другой взгляд на обучение чтению и его роль в духовно-нравственном воспитании обучающихся предлагают **Н. Г. Баженова**, **Н. А. Изицина** и **Н. В. Русинова**. И это разнообразие ракурсов — проявление методического творчества педагогов.

Мы надеемся, что, какой бы вид чтения вы ни выбрали для знакомства с очередным номером журнала, его статьи послужат источником вдохновения, средством расширения методического кругозора и в результате приведут вас на страницы следующего номера журнала, в котором внимание будет уделено роли конкурсов и олимпиад в современном языковом образовании.

А. А. Коренев,
главный редактор научно-методического журнала
«Иностранные языки в школе»

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Сметанникова Н. Н.
Стратегии понимания иноязычного текста при традиционном и цифровом чтении 4

Баженова Н. Г., Изицина Н. А., Русинова Н. В.
Использование текстов духовно-нравственной направленности в обучении чтению на французском языке 13

Ведерникова М. А., Иванова Т. Н., Дугалич Н. М.
Реферативный перевод специальных текстов как основополагающий компонент развития монологической речи аспирантов медицинских специальностей на английском языке 21

Кадола Е. В., Фрезе О. В.
Технология использования краеведческого материала в рамках внеурочной и проектной деятельности для учащихся старшей школы (на базе регионального центра «Сириус 55») 27

Кожемякина С. П., Маннапова С. А.
Интернет-мемы как эффективный инструмент совершенствования лексических навыков школьников 42

Барымова Н. С., Куликова А. И.
Формирующее оценивание письменной речи учащихся при обучении написанию личного письма на уроках французского языка 50

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

№8–2026
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

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Яковлева Ю. М., Терентьева Н. А.
Развитие духовно-нравственных ценностей обучающихся на материале книги для чтения «A Tale of Two Guardians» об Александре Невском и короле Артуре 58

Супруненко В. Н.
Преодоление просодической интерференции в английской речи русскоязычных учащихся: методика и коррекционные стратегии 68

Никитина Л. К.
Формирование мировоззренческой дискуссионной культуры обучающихся через эмпирическую модель школьных дебатов на иностранном языке 79

Балонкина О. В.
Применение дидактических карточек как элемента игровых технологий на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе 88

ИССЛЕДОВАНИЯ

Войтенко Ф. Д.
Проектирование иноязычной медиасреды на уроках английского языка: методические аспекты воспитания гражданской идентичности школьников 93

Комиссарова Н. В., Лыскова М. И., Кириллина Е. В.
Мобильные формы коммуникации в организации иноязычного агент-ориентированного взаимодействия студентов-юристов 100

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

Подписано в печать 20.10.26
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

СТРАТЕГИИ ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА ПРИ ТРАДИЦИОННОМ И ЦИФРОВОМ ЧТЕНИИ

Аннотация

В статье рассматриваются новые цели, задачи и стратегии обучения иноязычному традиционному и цифровому чтению в условиях современного социально-политического контекста и развития искусственного интеллекта. Автор призывает включить обучение медиаграмотности в содержание обучения иностранному языку и сохранить общий объем часов в средней школе.

STRATEGIES OF FOREIGN-LANGUAGE TEXT COMPREHENSION IN TRADITIONAL AND DIGITAL READING

Abstract

The article discusses new goals, objectives and strategies for teaching traditional and digital reading in a foreign language in the context of the modern socio-political context and the development of artificial intelligence. The author calls for the inclusion of media literacy training in the content of foreign languages teaching and maintaining the total number of classes in secondary school.

Ключевые слова

традиционное и цифровое чтение, медиаграмотность, искусственный интеллект, риски и преимущества, менталитетное чтение

Keywords

traditional and digital reading, media literacy, artificial intelligence, risks and benefits, mind-set reading

Иноязычное чтение являлось целью обучения иностранным языкам в течение веков, что позволило накопить как большой объем теоретических знаний, так и практический опыт обучения ИЯ, прежде всего потому, что собственно чтение является самым известным и доступным способом когнитивного и эмоционального развития человека. Однако значимость и целевые установки обучения чтению разнились. Оценивая период последних 80 лет в целом, можно констатировать несколько критических точек, в которых происходила смена целевых, а затем и методических установок, что в первую очередь было связано с изменением социально-политического контекста в нашей стране.

Система обучения иноязычному чтению в качестве основной цели как в школах, так и в технических вузах, существовавшая в Советском Союзе на протяжении десятилетий и обусловленная проживанием советских людей за железным занавесом, была воплощена в грамматико-переводном методе. Результатом стало массовое владение умениями профессионального чтения и перевода технической литературы представителями большинства инженерных профессий (объемы профессионального чтения доходили до 48 страниц на родном и 12 — на иностранном языке в день), но при этом полное отсутствие умений устного

общения на иностранном языке. Период оттепели ознаменовался не только вниманием к другим аспектам обучения иностранному языку, но и появлением в 1970-е годы теории речевой деятельности и практического воплощения взаимосвязанного обучения видам речи (чтению, аудированию, говорению и письму, к которым позднее был добавлен перевод) за счет разнообразных методов обучения. В 1990-е годы обучение чтению лишь сопровождало обучение общению, основу которого составляла устная речь. Невнимание к чтению негативно отразилось на качестве обучения: оно ухудшилось, причем не только на иностранном, но и на родном языке, о чем свидетельствовали скромные успехи в международном исследовании качества чтения 2000 года (*PISA*), о котором много писали в те годы.

К сожалению, недооцененность важности обучения чтению и значимости его связей с освоением аспектов языка (фонетики, грамматики и лексики) имела долговременные последствия, свидетелями которых мы являемся до сих пор. Стало очевидным, что обучение чтению на иностранном языке подчиняется общим принципам, один из которых состоит в повторении пути обучения чтению человечества: от чтения вслух к шепотному и затем — к чтению про себя. Техника чтения вслух предполагает фиксацию позиций речевого аппарата, усвоение букво-звуковых и звуко-буквенных отношений, ударения в словах и фразах, интонаций основных типов предложений. Эти навыки, а также владение транскрипцией являются базой, связывающей чтение и освоение фонетики. Неумение прочитать слово по его транскрипции в словаре делает обучение лексике невозможным. Попытки услышать слово в устной речи без представлений о его возможном правописании или звучании, зафиксированных в транскрипции, превращают обучающегося в «глухого». Приблизительное произнесение слов с использованием «русских» звуков делает речь обучающегося непонятной для собеседника. Неверно поставленное фразовое ударение указывает на то, что фраза воспроизводится по памяти из другого контекста, а говорящий не владеет грамматикой устной речи.

Шепотное чтение помогает перейти к «умному» — чтению про себя, скорость которого равна скорости понимания текста. Однако шевеление губами взрослым обучающимся (вместо чтения про себя) является показателем несформированности навыков техники чтения.

Умения чтения про себя опираются на сформированную технику чтения и умение понимать текст. Ложное понимание при чтении аутентичных англоязычных текстов является распространенной, типичной проблемой обучающихся; оно возникает, когда читающий или слушающий понимает лишь отдельные (знакомые) слова и начинает связывать их так, как, по его мнению, мог бы связать их автор текста, однако такое «понимание» имеет мало общего с написанным. Ложное понимание является результатом не только неверных стратегий, применяемых обучающимся при работе с текстом, но и методических ошибок учителя, который допускал такую «интерпретацию».

Следующим базовым положением является понимание того, что механизмы чтения на родном и иностранном языках при традиционном чтении печатного текста книги едины: это перемещение взгляда по строке и работа механизмов памяти, внимания, мышления, воображения, вероятностного прогнозирования. Именно поэтому обильное чтение на родном языке помогает росту качества чтения на иностранном. Чтение на любых языках способствует росту количества фоновой информации, а чем больше человек

знает, тем больше понимает, и наоборот. При иноязычном чтении работает и правило, которое ухудшает понимание: чем дальше читатель отстоит от писателя, тем хуже он его понимает. Дистанция здесь определяется и временем написания книг, и сложностью или архаичностью языка, и иным мышлением, менталитетом, идеологией и т.д. Вот почему так трудно читать классическую литературу, особенно произведения зарубежной классики, в оригинале, вот почему существуют любимые писатели, чьи мысли, идеи, язык и стиль близки читателю. Все эти рассуждения приводят нас в настоящее время, когда, с одной стороны, мы имеем не только традиционное чтение текста книги или учебника — так называемое чтение с листа, но и цифровое.

Традиционное чтение — это вербальный код как художественного, так и нехудожественного (документального, информационного) текста, движение в его глубь; к нему относятся два вида чтения — ознакомительное и изучающее; оно отвечает за понимание авторских смыслов, личную интерпретацию текста, развитие воображения и эмоционального интеллекта. Развитию умений традиционного чтения способствуют методики многократного перечитывания при движении от чтения вслух к чтению про себя, к нему же относятся беглое ознакомительное или профессионально-специализированное чтение.

Цифровое чтение и предшествовавшее ему чтение с экрана — это нелинейное, часто зигзагообразное беглое (просмотровое, поисковое) чтение с любого устройства (электронная книга, телефон, компьютер, планшет и проч.), сочетающее вербальный и визуальный или вербальный и звуковой ряды, а также гипертекст. Обучение чтению текста, представленного в двух модальностях (*bytextual*), считается более продуктивным [10].

При чтении «на слух» человек имеет возможность не только слушать текст, но и следить за ним глазами. Такой вид чтения широко используется при обучении иностранным языкам. Прослушивание же аудиотекстов и аудиокниг относится либо к аудированию (если это методический прием, применяемый при обучении), либо к смысловому восприятию текста (если человек слушает текст/книгу для удовольствия или для других целей, кроме обучения).

Важной для преподавания иностранного языка является вновь возникшая дискуссия о нецелесообразности обучения всем видам речевой деятельности (особенно общению в устной форме) и аспектам языка в силу того, что Россия вновь оказалась в ситуации своей «отмены», что выражается в резком уменьшении количества контактов с представителями других (западных) культур. Планируемым результатом могут стать сокращение количества часов, отводимых на предмет, в средней школе и технических вузах и переориентация на обучение письменным формам речи, т.е. чтению и письму.

Взгляд на историю и современный мир с позиции технологических прорывов, приводящих к изменениям в области образования, в частности чтения и грамотности[1], и отражающихся на жизнедеятельности человека, позволяет выделить три эпохи: эпоху машин, эпоху информации и эпоху интеллекта (включаем сюда и искусственный).

Эпоха машин длилась до появления печатного станка. Она хорошо исследована, в ней выделены различные периоды; в эту эпоху были сформулированы сформулированы важные законы развития чтения и письма: смена носителя текста (папирус, кодекс, книга) [5] приводит к смене моделей чтения; человек

[1] Под грамотностью в широком смысле в настоящее время (с 2000 г.) принято понимать единство чтения и письма, их взаимодействие и взаимовлияние. Широкое понимание грамотности делает возможным обучение детей с опорой на их индивидуальные особенности: двигаясь от чтения к письму и от письма к чтению. Виды грамотности включают: информационную, компьютерную, финансовую, медиаграмотность и др.

обучается чтению и письму, повторяя путь обучения человечества (от чтения вслух к шепотному и от него — к чтению про себя) [6]. Распространение информации, знаний и идей в тот период происходило медленно и ограниченно.

Эпоха информации началась с распространением книгопечатания и продлилась до начала XXI века, когда в жизнь большинства населения вошли компьютеры, программирование, началось свободное и глобальное движение идей, людей и информации.

Начало эпохи интеллекта принято отсчитывать от 2010 года, и она связывается с распространением искусственного интеллекта, машинного обучения и нейронных сетей.

Искусственный интеллект (ИИ) — обобщенный термин, под которым понимают способность компьютерной системы выполнять интеллектуальные действия, начиная от узнавания и распознавания речи собеседника и вплоть до автономного управления умным домом или автомобилем, движущимся без водителя-человека. Это еще не самая распространенная практика, но уже и не фантастические представления о будущем.

Машинное обучение — это процесс, в ходе которого компьютерная единица способна совершенствоваться, осваивая более сложные умственные операции без программирования их человеком.

Нейронная сеть — определенный вариант машинного обучения, при котором обеспечивается имитация работы человеческого мозга с использованием большого количества «нейронов», функцию которых выполняет программное обеспечение (*software*). Они активируются или нет в зависимости от ввода данных. Система может быстро обучиться, учесть новые данные и использовать их на выходе.

Второе десятилетие эпохи интеллекта все чаще называют революционным, имея в виду скорость и глубину проникновения искусственного интеллекта в жизнь человека. ИИ используется в различных сферах, в том числе в геополитике, торговых отношениях, медиасреде, культуре, образовании, медицине. Искусственный интеллект становится (или уже стал?) новой формой интеллекта.

Сегодня никого не удивляет, что человек читает с листа (книгу), читает с экрана разнообразных электронных средств и слушает аудиокниги. Но одинаковое ли это чтение с точки зрения использования механизмов чтения? Конечно, нет.

Чтение линейного текста книги — это движение взгляда по строке с тремя — семью фиксациями разного объема на строку, саккадическими движениями, регрессиями; при этом скорость чтения равна скорости обработки информации текста (скорости понимания). Это глубокое, изучающее, смысловое чтение, которое чаще всего используется в обучении.

Чтение с экрана подобно рассматриванию картинки — это сканирование или скиммирование текста, чтение по ключевым (а иногда просто известным) словам; оно беглое, но неглубокое, поверхностное, в лучшем случае ознакомительное. Таким образом мы читаем информационные тексты (беглое чтение), ищем информацию (поисковое чтение), просматриваем задания (просмотровое чтение), читаем детективы и любовные романы для удовольствия.

Смысловое восприятие текста на слух тоже достаточно специфично: его скорость должна совпадать с индивидуальной скоростью восприятия текста человеком, содержать небольшое количество незнакомых слов, иначе процесс «развалится» и прекратится. Восприятие текста в сочетании с движением взгляда по строке является одним из самых эффективных методов обучения чтению: возрастает скорость, расширяется словарь, улучшается смысловая догадка за счет применения механизмов двойного кодирования (работают глаз и ухо).

Цифровая книга, по мнению авторов, рассматривающих этот вопрос, уже заняла прочные позиции среди информационных объектов. Она востребована современным читателем. К 2025 году в книговедении укрепилось отношение к ней как к социально-коммуникативному объекту, который удовлетворяет потребностям информационного рынка. Она прочно вошла в читательские практики [4]. К положительным сторонам чтения с экранов электронных средств относятся: рост мотивации к чтению, увеличение скорости чтения, приобретение новых стратегий чтения, которые используются в учебном процессе.

Отметим сильные стороны ИИ в отношении чтения: это «чтение» и «понимание» невообразимо большого количества текстов за маленькое количество времени. ИИ может запомнить и воспроизвести суть текста, установить связи, сравнить, сопоставить, применить выбранные критерии к новым текстам, на которых был ранее обучен, и сделает все это невероятно быстро. Другое дело, что все его соображения надо тщательно проверять. ИИ не знает, что верно или нет, пока ему не укажут на ошибку, поэтому его использование в учебном процессе ограниченно: скорость получения информации приводит к фрагментарности ее восприятия, что препятствует формированию цельной, полной картины изучаемых фактов и явлений; фактор доступности неизбежно привносит «информационный мусор», который надо уметь отделить от важных сведений; глобальность вредит требуемой глубине осмысления чтения; легкость получения информации ведет к атрофии природных функций сознания — сложных форм восприятия, мышления, воображения и памяти.

Риски цифрового чтения включают не только обучение и тренировку искусственного интеллекта, но и роботизацию человека, поскольку анализ (разделение на элементы и выделение главного) проводится машиной, а человек получает информацию в готовом виде. Процесс продумывания сведен к минимуму, что порождает «близорукость мышления», неумение экстраполировать информацию и производить сложные действия в уме. Искусственный интеллект учится читать все лучше и лучше, а человек все больше полагается на ИИ и теряет навыки. Неслучайно использование ИИ уже запрещено в Австралии, Швеции, Финляндии — самых передовых странах с точки зрения использования электронных средств до 15 лет в школе. Со следующего года запрет вступит в силу в Великобритании; возможно, также во Франции и Эстонии. Логографическое чтение, т.е. употребление значков, смайликов *вместо* слов, и «новое» написание слов также нельзя отнести к положительным развивающим моментам. Однако, научившись читать, ИИ все равно (пока) не становится читателем. В этом состоит принципиальная разница во взаимоотношениях между чтением читателя-человека и читающей машиной. Но ИИ учится быстро.

Назовем классы стратегий (обобщенных способов действия, приводящих к положительным результатам), которые способствуют сохранению и развитию компетенций чтения и формированию/развитию компетентного читателя при традиционном и цифровом обучении чтению [8]. К предтекстовым

относятся стратегии: актуализации предшествующих знаний, информации, собственного опыта (*background strategies*); прогнозирования содержания текста (*prediction*); графической представленности (*graphic organisers*); запоминания содержания текста (*memorizing*).

Суть стратегий чтения как деятельности (чтение с остановками, с вопросами, с пометами) заключается в делении текста на доступные читателю по объему смысловые части, их смысловой обработке, самомониторинге понимания прочитанной части, фиксации трудностей понимания, поиске преодоления трудностей чтения, привлечении собственного опыта и знаний, запросе помощи, усвоении содержания. При цифровом чтении открываются безграничные возможности поиска недостающей информации (при условии, что читатель понял, чего не понимает или не знает), а также возможность привлечения второго кода (им может быть звуковой текст или его представление в видеоформате).

Послетекстовые стратегии очень разнообразны. Эффективность их применения зависит от цели чтения, в числе которых: общее или детальное понимание, сканирование, скиммирование текста, улучшение техники чтения или качества понимания текста. Знакомство с социокультурным фоном текста, безусловно, потребует поиска информации в интернете, а развитие мотивации к чтению и желания читать для различных (учебных, информационных, личных) целей — обильного чтения художественной и документальной литературы.

Обильное чтение доступной и все усложняющейся литературы страны изучаемого языка было, есть и навсегда останется одной из самых эффективных стратегий когнитивного и эмоционально-волевого развития человека. Многократное прочтение текста вслух и про себя (не менее трех раз), сочетание чтения вслух и про себя, чтения про себя и «на слух», чтения с листа и с экрана являются устоявшимися учебными практиками. Признание и оценка успехов в области чтения потребуют обращения к стратегиям «Портфолио читателя» и «Лидер чтения». Отметим, что обучение всем стратегиям чтения с листа и цифрового чтения проводится учителем в классе в соответствии с разработанными методиками и ни в коем случае не отдается на откуп самим школьникам и их родителям.

На встрече с лауреатами Всероссийского конкурса «Учитель года» Президент РФ В. В. Путин отметил: «Современные информационные платформы все чаще начинают управлять сознанием граждан, прежде всего обучающихся» [1]. Сегодня искусственный интеллект активно вмешивается в то, какие тексты мы читаем, как понимаем текст; он дает подсказки, которые, с его точки зрения, нужны читателю. Это один из примеров когнитивного рефрейминга читателя. Когнитивный рефрейминг — это методика перестройки механизмов восприятия, мышления, поведения человека с целью изменения его точки зрения на события и явления [9].

Приведем пример воспитания чтением, который описан в современной приключенческо-шпионской книге Мика Геррона (*Mick Herron*) «Хромые кони» (*Slow Horses*) [2]. В ней внук легенды спецслужб рассказывает о системе воспитания, которая привела его в ряды офицеров одного из подразделений. Дед, сотрудник британских спецслужб, читал ему вслух определенные книги, а затем они обсуждали прочитанное; подобные занятия продолжались в течение всего периода обучения автора в элитной частной школе

и университете. Перечень этих книг хорошо известен и российскому читателю, они рекомендованы к чтению, однако *только* их чтение с *соответствующим обсуждением* (менталитетное прочтение) сформировало систему взглядов и ценностных установок юноши.

Когнитивный рефрейминг можно рассмотреть и в положительном контексте — как методику перестройки механизмов мышления человека в ходе нового читательского поведения при цифровом чтении; как вдумчивое, осмысленное, изучающее чтение в удобном темпе с целью точного, полного, глубокого и отчетливого понимания текста; как обучение стратегиям, обеспечивающим читателю гибкость чтения.

Эти новые и достаточно сложные вопросы отнесены в настоящее время к разделу медиаграмотности, которой вот уже несколько десятилетий занимаются в школах западных стран. *Медиаграмотность* — это совокупность навыков и умений для анализа, оценки, создания и распространения информации в разных видах медиа (интернет, социальные сети, ТВ, печать и др.), жанрах и формах, позволяющая отличать факты от мнений, критически мыслить, распознавать фейки и манипуляции, а также безопасно и этично использовать инструменты медиа для самовыражения и участия в жизни общества. Медиаграмотность является ключевой компетенцией, включающей понимание того, как работают медиа, и умение взаимодействовать с ними осознанно. Фрагменты обучения медиаграмотности и прежде содержались в учебных курсах гуманитарных факультетов университетов. Сегодня их содержание расширилось и изменилось, поскольку обучение медиаграмотности заключается в преобразовании медиапотребления в активную и критически ориентированную деятельность пользователя, позволяющую ему обнаруживать потенциальные манипуляции в публикациях СМИ, осознавать воздействие медиа на формирование ценностных взглядов людей на окружающую действительность.

Гипотетический урок или мини-урок медиаграмотности в структуре изучения иностранного языка в средней школе, который в ближайшее время необходимо ввести, должен содержать тексты на нескольких носителях, а также быть направлен на передачу обучающимся знаний, необходимых для противостояния манипулятивному воздействию на их восприятие окружающей действительности.

Иноязычная читательская деятельность постепенно усложняется и расширяется; фокус смещается от анализа текста к его менталитетному прочтению [3], которое представляет собой наивысший уровень понимания, основывается на восприятии менталитета (или ментальности) как социальной, моральной, нравственной категории, характеризующей людей, живущих в конкретной культуре, с их особым способом восприятия мира, образом мыслей, иерархией жизненных ценностей, формами бытового и социального поведения [7]. Кстати, по одной из версий, появление поговорки «Русские не сдаются» связано с переводом на английский язык первой документальной книги о Великой Отечественной войне, написанной в 1941 году военным корреспондентом Александром Филатовичем Поляковым и посвященной первым горьким месяцам войны, продвижению фашистов к окраинам столицы, окружению и пленению большого количества солдат, — «В тылу врага: дневник военного корреспондента». Книга была переведена на английский язык под названием *Russians don't surrender* («Русские не сдаются»).

Термин «менталитет» был долгое время актуален для языкознания и преподавания иностранных языков. Именно преподаватели иностранных языков лучше других понимают, что без менталитетного прочтения текста не бывает его адекватного понимания. Сегодня о нем говорят и учителя родной литературы, столкнувшиеся с проблемами непонимания поэзии и сложных текстов авторов предшествующих веков, сократившегося объема индивидуального словаря школьника, отсутствия воображения и др. И хотя в настоящее время оно воспринимается в первую очередь как чтение патриотической литературы, границы этого термина, безусловно, шире.

Менталитетное чтение способствует формированию менталитета нации и профессии, а также развитию когнитивных и ментальных функций. Например, чтение разножанровых текстов английских авторов формирует наше представление о британском характере и менталитете: островном и имперском, жестко классово и социально структурированном. Чтение американской литературы с ее романтизацией периода становления страны — колонии, восставшей против метрополии, — раскрывает американский менталитет. Защита Отечества и дружба народов, живущих в одной большой стране, были задачами воспитания в Советском Союзе и остаются актуальными для современной поликультурной России.

Итак, новые цели и задачи, которые в той или иной мере связаны с обучением традиционному и цифровому чтению в условиях развития искусственного интеллекта, с важностью информационной и медиаграмотности в современном достаточно агрессивном социально-политическом контексте, требующем взаимопроникновения образовательных, развивающих и воспитательных задач, могут быть решены в условиях сохранения иностранного языка как важного предмета школьного обучения.

Практика обучения иноязычному чтению в школе связана с формированием стратегий:

- смыслового чтения текста или книги целиком, а не его краткого содержания или пересказа (т.е. вторичного текста), и самостоятельного анализа читаемых материалов (а не выполненного искусственным интеллектом);
- самостоятельного выполнения заданий в условиях, когда многие из них можно перепоручить искусственному интеллекту;
- проверки информации, сопротивления фейкам и манипуляциям, вдумчивого отношения к полученной информации и ее использованию;
- критического мышления (в том числе распознавания фейков и пропагандистского общения), которые опираются на умения строить аргументированное высказывание, находить правильные аргументы и контраргументы, принимать участие в дискуссиях и дебатах.

Хочется верить, что многое из вышесказанного удастся осуществить в новом учебном году.



Литература

1. Встреча с лауреатами Всероссийского конкурса «Учитель года России»: стенограмма. — URL: http//www.kremlin.ru/events/president/transcripts/72432 (дата обращения 17.04.2025).
2. **Геррон М.** Хромые кони. — М.: Иностранка, Азбука-Аттикус, 2021. — 480 с.
3. **Гершунский Б. С.** Философия образования: учеб. пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. — М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. — 432 с.

4. **Динер Е. В.** Аксиологические аспекты цифровой книги // Современные проблемы книжной культуры: основные тенденции и перспективы развития. Материалы XVIII международной научной конференции / Международная ассоциация академий наук, Научный совет по книжной культуре, книгоизданию и библиотекам / составители: Н. В. Вдовина, А. В. Николенко. — Москва: Наука, 2025. — С. 182–188.
5. **Кавалло Г., Шартье Р.** История чтения в западном мире от Античности до наших дней // Пер. с франц.: М. А. Рунова, Н. Н. Зубкова, Т. А. Недашковская. — М.: Фаир-Пресс, 2008. — 544 с.
6. **Мелентьева Ю. П.** Общая теория чтения. — М.: НИЦ «Наука» РАН, 2022. — 304 с.
7. **Сметанникова Н. Н.** Менталитетное прочтение текста как педагогическая задача семейного чтения // Доклады научного совета по проблемам чтения РАО, вып. 22 «Семейное чтение — традиционная российская ценность: история и современность». — М., 2024. — С. 111–121.
8. **Сметанникова Н. Н.** Стратегиальный подход к обучению чтению. — М., Школьная библиотека, 2005. — 512 с.
9. **Фролов С. А.** Искусственный интеллект и архитектура сознания. — М.: Acta Diurna, 2023. — 352 с.
10. **Baddeley A. D.** Working Memory. — Clarendon Press, 1986. — 289 p.
11. **Keyes R.** The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life. — St. Martin's Press, 2004. — 321 p.



Сведения об авторе

Сметанникова Наталья Николаевна, доктор пед. наук, канд. психол. наук, профессор, президент МОО «Русская ассоциация чтения».
nataly.smetannikova@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация

В статье раскрываются возможности чтения с целью духовно-нравственного воспитания обучающихся в ходе учебно-воспитательного процесса по французскому языку. Авторы статьи предлагают апробированную методику по теме исследования, в которой раскрывают задачи процесса чтения текстов с духовно-нравственным потенциалом на иностранном языке, описывают различные виды текстов в соответствии с их функциональными особенностями, выделяют принципы отбора текстов духовно-нравственной направленности, а также приводят конкретные примеры организации процесса такого чтения на уроках французского языка.

Abstract

USING SPIRITUALLY AND MORALLY ORIENTED TEXTS FOR TEACHING READING IN FRENCH

The article explores the possibilities of reading as a type of speech activity in the spiritual and moral education of students in the French language teaching and learning process. The authors of the article propose a proven methodology on the research topic, in which they reveal the tasks of the process of reading texts with spiritual and moral potential in a foreign language, describe various types of texts in accordance with their functional features, identify the principles of selecting spiritual and moral texts, and provide specific examples of the of organizing such reading activities in French lessons.

Ключевые слова

духовно-нравственное воспитание, чтение, французский язык

Keywords

spiritual and moral education, reading instruction, French language teaching

В настоящее время общество и государство ставят перед образовательными учреждениями задачу формирования духовно-нравственных качеств личности обучающегося, способного учитывать в своей деятельности интересы окружающих людей. Так, «одним из средств, которое одновременно и воспитывает, и способствует расширению кругозора, являются тексты духовно-нравственной направленности. Именно текст формирует и развивает духовно-нравственный потенциал личности за счет сочетания исторического, национального и духовно-нравственного компонентов содержания произведения» [5, с. 247].

По мнению многих выдающихся педагогов, психологов и методистов, чтение оказывает положительное влияние на воспитание, образование и развитие человека.

Так, К. Д. Ушинский писал, что «чтение — это упражнение в нравственном чувстве, поэтому основная задача текстов для чтения — нравственное воспитание» [5, с. 247].

Художественные и научно-популярные произведения имеют научно-познавательную, эстетическую, духовно-нравственную ценность. Анализируя разные жизненные обстоятельства и переживая жизненный опыт героев произведений, читатель может избежать подобных ошибок в собственной жизни. Вот почему чтение представляет собой неисчерпаемый источник жизненного опыта, посредством которого можно не только обучать, но и воспитывать, развивать, т.е. способствовать развитию речевых и познавательных способностей обучающихся, их эстетических чувств, духовно-нравственных качеств.

Чтение текстов с духовно-нравственным потенциалом на иностранном языке должно решать ряд **задач**:

- обогащать эмоционально-чувственный опыт обучающихся через полноценное восприятие и анализ текста, эмоциональный отклик на него, сопереживание как положительным, так и отрицательным героям;
- обогащать духовно-нравственный опыт личности обучающихся через изучение исторических событий, личностей, национальных реалий как родной страны, так и страны изучаемого языка;
- формировать речевые навыки и умения обучающихся во всех видах речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование и говорение на иностранном языке) [3, с. 28–33].

Научная новизна нашего исследования состоит в том, что мы впервые выделили принципы отбора текстов духовно-нравственной направленности, включили истории жизни святых, героев и подвижников благочестия в духовно-нравственный процесс обучения французскому языку, а также разработали методику работы с текстами духовно-нравственной направленности[1].

В ходе своей практической деятельности при работе с обучающимися, изучающими французский язык на углубленном уровне, мы использовали учебники серии *Le français en perspective*. Необходимо отметить: анализ текстов, представленных в данной серии учебников по французскому языку, показал, что они могут быть использованы для духовно-нравственного воспитания обучающихся. Так, учебник Е. Береговской для 4-го класса *Le français en perspective IV* включает тексты, которые рассказывают:

- о дружбе («*La rentrée*», «*Notre classe*», «*En classe*», «*George et Jeanne en récréation*», «*Deux bons amis*», «*Martine et ses amis à la montagne*»);
- о дружной семье («*Jacques Dumoulin et sa famille*», «*Le petit malade*»);
- о любви к животным и помощи в опасных ситуациях («*Les lapins dans la fotêt*», «*Le chien et la casserole*», «*Le chat*», «*Le cadeaux de cousine Madelaine*», «*Le lapin de Dorothée*»);
- о вежливости, тактичности и внимании к ближним, об уважении к старшим («*La journée de Pierre*», «*Au téléphone*», «*La montre*», «*Au magasin*», «*Madame Dupont*», «*Chez le marchand de fruits*»).

Учебник *Le français en perspective VII* включает тексты, которые:

- знакомят школьников с природным богатством России («*Pourquoi "Monsieur le lac" et pas "Madame la mer"* ?», «*A la recherche des coins sectets*»), с историей Франции и России («*Depuis toujours…*», «*Mieux qu'aux plus beaux jours*», «*Autrefois en Russie*»), с праздниками, с традициями страны изучаемого языка («*Noel, une fête chrétienne et une fête païenne*», «*La Kermesse*»), а также с языком общения животных («*Que dit ton chat* ?»);

[1] **Баженова Н. Г.** Alexandre Nevski // Иностр. языки в школе. — 2014. — № 1. — С. 58–61; **Баженова Н. Г.** Invention de l'alphabet slave // Приложение к Иностр. языки в школе: Методическая мозаика. — 2018. — № 4. — С. 24–25; **Баженова Н. Г.** Petr Stolypine // Приложение к Иностр. языки в школе: Методическая мозаика. — 2012. — № 3. — С. 13–15; **Баженова Н. Г.** Sainte princesse Olga // Приложение к Иностр. языки в школе: Методическая мозаика. — 2014. — № 9. — С. 17; **Баженова Н. Г.** Vladimir Monomakh // Приложение к Иностр. языки в школе : Методическая мозаика. — 2015. — № 10. — С. 22–23.

- учат детей быть аккуратными, бережливыми по отношению к своим вещам («*Au champs*», «*Des robots*-androïdes *ont*-ils *un avenirs* ?», «*La montre a une histoire*», «*Les témoins de notre temps*»);
- приобщают обучающихся к искусству, учат видеть прекрасное («*2000 enfants chantent dans le nouveau millénium*», «*Seule avec un livre*»).

Таким образом, современные учебники для углубленного изучения французского языка содержат тексты, обладающие духовно-нравственным потенциалом, и задача учителя — правильно ими воспользоваться, акцентируя внимание обучающихся на духовно-нравственных проблемах, существующих в мире.

Однако учителю, заинтересованному в духовно-нравственном воспитании обучающихся, целесообразно все же дополнять учебно-воспитательный процесс по французскому языку текстами соответствующей направленности. К ним относятся истории из жизни святых и героев, притчи, сказки, нравоучительные истории с захватывающим сюжетом и т.п. Следует подчеркнуть, что текст должен быть актуальным и интересным для обучающихся, а также оказывать на них эмоциональное воздействие.

При отборе текстов духовно-нравственной направленности необходимо учитывать ряд **принципов**.

1. Принцип **ценности** заключается в том, что текст должен иметь высокую эмоциональную и духовно-нравственную значимость, отражать традиционные для российской культуры ценности: личные (совесть, честь, достоинство), семейные (род, его вера и традиции), национальные (святыни России, народная культура), общечеловеческие (мир, защита окружающей среды, мировая классическая культура и т.д.).
2. Принцип **соответствия содержания текста возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых** требует знания уровней актуального психического и личностного развития, воспитанности и социальной зрелости обучающихся.
3. Принцип **воспитывающего обучения** предполагает отражение в тексте решения базовых проблем формирования личности: духовных, нравственных, этических, социальных и т.п.
4. Принцип **гражданственности** предполагает отбор текстов согласно приоритетам национальной политики государства и региональной культуры.

При чтении текстов важную роль играет эффективная работа по формированию духовно-нравственных качеств у обучающихся под руководством учителя.

Методика работы с текстом духовно-нравственного характера включает следующие этапы:

1. Подбор текста, соответствующего определенной проблематике.
2. Ознакомление обучающихся с новыми словами, встречающимися в тексте, и их фонетическая отработка.
3. Выразительное чтение и перевод текста.
4. Вопросно-ответная работа по тексту и обсуждение духовно-нравственных проблем, представленных в нем.
5. Рефлексия, т.е. размышления о главной идее текста и соответствующие выводы.
6. Пересказ текста / монологическое высказывание по обсуждаемой проблеме [4, с. 28].

При чтении текстов духовно-нравственной направленности на уроках целесообразно также использовать такие наглядные средства, как рисунки,

картины и презентации. В данном случае **методика работы с текстом духовно-нравственной направленности состоит** из следующих этапов:

1. Подбор текста на определенную тему и, соответственно, картины (рисунка), на которой отражена данная проблематика.
2. Ознакомление обучающихся с новыми словами, встречающимися в тексте, и их фонетическая отработка.
3. Чтение, перевод текста и знакомство обучающихся с картиной (рисунком).
4. Вопросно-ответная работа по тексту и картине (рисунку).
5. Выполнение различных заданий по содержанию текста.
6. Обсуждение духовно-нравственной проблемы, затронутой в тексте [4, с. 28].
7. Пересказ текста / монологическое высказывание по обсуждаемой проблеме.

В качестве заданий по содержанию текста могут быть предложены следующие:

- «Выскажите свое предположение о теме текста или проблеме, затронутой в нем, по заголовку и/или иллюстрации к тексту».
- «Определите основную мысль текста».
- «Выделите в тексте ключевые слова».
- «Дополните предложения».
- «Найдите неправильное утверждение».
- «Опишите характеры героя текста».
- «Разыграйте сценку из текста».
- «По образцу текста расскажите о своем животном (и т.д.)».

Необходимо отметить, что на заключительном этапе работы с текстом можно реализовать инсценировку, основанную на его сюжете, чтобы через ролевое перевоплощение сформировать у обучающихся практический духовно-нравственный опыт в отношении обсуждаемой проблемы [6, с. 17].

В качестве примера организации такой работы рассмотрим выполнение задания, предлагаемого ученикам 4-го класса при работе с текстом *Le cadeau* («Подарок»), в котором речь идет о мальчике, потратившем все деньги, предназначенные на покупку подарка маме, на себя.

Итак, на доске представлено изображение мальчика, который выбирает подарок. С детьми обсуждается вопрос о том, правильно ли сделал мальчик, справедливо ли он поступил по отношению к своей маме, а также о том, как бы поступили в данной ситуации сами обучающиеся. Представим фрагмент данного урока.

M(aître): *Regardez, voilà le garcon. Qu'est-ce qu'il fait ?*
E(lève): *Il cherche le cadeau.*
M: *Quel cadeau cherche-t-il ? Lisez le texte et trouvez-y la réponse à cette question.*

Le cadeau

Jacques a cherché le cadeau pour sa maman au magasin. Il a eu 7 euros. Mais il a vu les crayons pour 3 euros. Le garcon les a achetés. Mais voilà les feutres pour 4 euros. Il les a aussi achetés. Maintenant, Jacques n'a pas d'argent pour le cadeau. Que faire ?
M: *Qu'en pensez-vous ? Jacques a-t-il raison ?*
E: *Non, il n'a pas raison.*
M: *Etes-vous d'accord ? Que faire dans cette situation ?*
E: *Voilà une idée ! Il peut dessiner une belle rose à l'aide de ses crayons et de ses feutres pour sa mère.*
M: *Oui, c'est une bonne idée, ça !*

Формирование обучающегося как читателя начинается в начальной школе, поэтому именно на данном этапе качество читательских навыков школьника определяет успешность его обучения и воспитания.

В 4-м классе мы также проводим урок по сказке *L'oie d'or* («Золотой гусь»). В начале урока обучающиеся изучают незнакомую лексику и читают сказку. Далее учитель задает им несколько вопросов для контроля понимания содержания прочитанного. Последний вопрос направлен на воспитание личности учащихся: «*Aidez-vous quelqu'un ?*» В качестве опоры им предлагается схема ответов на поставленный вопрос (табл. 1).

Табл. 1

Опорная схема для ответов

J'aide…		
ma mère:	***des personnes âgés:***	***mes amis:***
à préparer le repas	*à porter le sac*	*à faire le devoir-maison*
à laver le linge / le plancher	*à travailler dans le gardin*	*à dessiner*
à faire la vaisselle	*à traverser la route*	*à construire*
à faire le ménage	*à faire les courses*	*à préparer le repas*

Пользуясь предложенной схемой, учащиеся выбирают подходящий ответ. Большинство из них отвечают: «*Oui, j'aide toujours ma mère à la maison; j'aide des personnes agées; j'aide souvent mes amis*».

Психологи утверждают, что влияние текстов духовно-нравственного характера на обучающихся будет значительнее, если они сами смогут прочувствовать произведение. С этой целью учителю целесообразно продумать вопросно-ответную работу по содержанию текста так, чтобы на этапе рефлексии затронуть духовно-нравственные чувства и эмоции учеников. Анализ проведенного нами урока показал, что учащиеся были заинтересованы в выполнении предложенных им заданий, внимательно, активно работали.

При работе с текстом *Martine et ses amis à la montagne* учащиеся 4-го класса познакомились с друзьями Мартины и их собакой, которые всегда вместе проводят выходные. Дети отвечали на вопросы и участвовали в небольшой беседе о дружбе и друзьях: «*Qui sont les amis de Martine ? Comment passent-ils le temps ansemble ? Ils sont heureux de passer les vacances ensemble ? Qu'en pensez-vous Martine est riche de ses amis ? Et vous, êtes-vous riches de vos amis ? Passez-vous les vacances ensembles ?*» Каждый рассказал о своих друзьях. В ходе рефлексии учащиеся пришли к выводу, что без друзей жить трудно, а с ними — весело, можно поделиться своими переживаниями, получить взаимную поддержку.

Le français en perspective IV содержит много текстов, посвященных любви к животным. Так, текст *Pipo, notre chien* рассказывает о мальчике и его умной собаке, которая знает много команд. После прочтения текста учащимся 4-го класса были заданы следующие вопросы: «*Aimez-vous ce chien ? Il est intelligeant, n'est-ce pas ? Qu'en pensez-vous le maître est fier de son chien ? Et vos chiens ou d'autres animaux savent faire quelque chose ? Etes-vous fiers d'eux ? Passez-vous beaucoup de temps avec vos animaux ?*» На этапе рефлексии ученики сделали вывод о том, что своему питомцу надо уделять много внимания, ухаживать за ним. Необходимо заметить, что в конце этапа рефлексии учитель сделал вывод по обсуждаемой проблеме: «*Bien sûr, il faut se préoccuper des chiens et d'autres animaux. Faites attention à vos animaux, passez plus de temps avec eux*».

В тексте *Le cadeau de cousine Madeleine* говорится о девочке, которая была очень счастлива, получив в подарок котенка. Она сразу же начала с ним разговаривать, принялась ухаживать, кормить. Выразительно прочитав текст, учащиеся 4-го класса ответили на вопросы: «*Quel cadeau offre la cousine Madeleine à sa nièce ? Est-elle heureuse de recevoir ce cadeau ? Reçois-tu tels cadeaux ? Etes-vous heureux de reçevoir de petits amis comme cadeaux ? Aimez-vous vos petits amis ? Les caressez-vous ? Parlez-vous avec vos*

animaux ? Qu'est-ce que vos animaux aiment manger ?» На этапе рефлексии учащиеся пришли к выводу, что надо ухаживать за своими животными, быть добрыми по отношению к ним.

Текст *Le lapin de Dorothée* рассказывает о девочке — хозяйке кролика, которая ухаживает за своим питомцем и считает это счастьем, так как кролик искренне любит свою хозяйку и предан ей. На основе данного текста мы провели с учащимися 4-го класса беседу о заботе об окружающих как о счастье, и дети приводили примеры из личного опыта. Были заданы вопросы: «*Comment se préoccupent Luc et Dorothée de leur lapin ? Qui est le lapin pour la fille ? Est-ce le bonheur de se préoccuper de qch ou de qn ? Pourquoi ? Est-il le bonheur pour toi de se préoccuper de ton chien ou chat ? Pourquoi ?*» На этапе рефлексии учащиеся пришли к выводу, что заботиться об окружающих — это счастье: «*Bien sûr, c'est le bonheur de se préoccuper de qn/qch. Il est ton ami, et il t'aime, il t'aimera toujours*». В качестве домашнего задания дети подготовили рассказы о том, как они заботятся о своих питомцах.

Задание *Les lettres des amis* состоит из пяти маленьких текстов (писем) о четвероногих друзьях героев. Кто-то из героев ухаживает за своими питомцами, а другие — нет, третьи просто упоминают о них, а четвертые пишут, что любят их. После прочтения текста учащиеся 4-го класса должны найти верные и неверные утверждения и ответить на вопрос: «*Selon vous, qui aime son animal domestique et qui ne l'aime pas ? Pourquoi ? Avez-vous des animaux domestiques ? Comment vous préoccupez-vous d'eux ?*» На этапе рефлексии обсуждаются такие духовно-нравственные качества личности, как доброта («*Faut-il être bon ? Pourquoi ?*»), милосердие («*Est-ce qu'on peut abandonner les animaux domestiques ?*»), а также испытываемые чувства: любовь («*Amez-vous les animaux ?*»), счастье («*Eprouvez-vous le bonheur quand vous vous préoccuper de vos animaux ?*»). На следующем уроке обучающиеся должны рассказать о своем питомце, о том, как ухаживать за ним и что он больше всего любит.

Текст *Pourquoi "Monsieur le lac" et pas "Madame la mer" ?* посвящен озеру Байкал. Прежде чем прочитать его, учащиеся 8-го класса получают задание определить содержание по заголовку. После беглого ознакомления с текстом ученики отвечают на вопросы учителя: «*Comment surnomme-t-on le Baïkal ? Pourquoi ? Qui admirait ce lac ?*» Далее, полностью прочитав текст, они отвечают на вопросы о том, почему озеро Байкал называют жемчужиной Сибири, какие еще места в России заслуживают особого внимания и почему: «*Avez-vous su qu'on a nommé le Baïkal "la perle de la Sibérie" ? Pourquoi un chant folklorique russe nomme ce lac "lac sacré" ? Quelles places magnifiques de la Russie savez-vous encore ? Admirez-vous la nature de notre pays, les bois, les eaux, les montagnes ? Notre pays est unique. Quelles particularités de notre pays pouvez-vous nommer ?*»

В тексте *A la recherche des coins secrets* автор (*M. Pagnol*) при помощи различных стилистических средств описывает живописный парк. После прочтения данного текста учащиеся 8-го класса отвечают на вопросы: «*L'auteur du texte admire-t-il la nature de ce parc ? Est-ce que le parc est magnifique ? Comment est ce parc ? Et les parcs de notre ville, sont-ils beaux ? Pourquoi ? Admirez-vous la nature de nos parcs ? Quel parc de notre ville connaissez-vous ? Décrivez un des parcs de notre ville et dites pourquoi vous l'aimez*».

Формированию духовно-нравственных качеств у обучающихся также способствует решение духовно-нравственных проблем или дилемм, содержащихся в произведении. В таком случае ученики формулируют свое отношение к героям: оценивают их поступки, выражают симпатии и антипатии и т.п. Так, текст *Nos amis les bêtes* повествует о животных, которых хозяева оставили в приютах, где не все из них выжили. После прочтения данного текста учащиеся 8-го класса делились личным опытом и подобными историями, обсуждали возможные решения

поставленной проблемы: «*Avez-vous abandonné vos animaux ? Connaissez-vous les gens qui ont abandonné leurs animaux ? Qu'est-ce qu'on fait avec les animaux abandonnés ? Il est nécessaire de trouver de bons maîtres pour eux ? Faut-il être miséricordieux ? Quelle solution de ce problème proposez-vous ?*»

Прежде чем прочитать текст *Que dit ton chat* ?, ученики 8-го класса ответили на вопрос «*Comment votre chat peut-il parler avec vous ?*», а после его прочтения — и на другие: «*Pourquoi les chats sont-ils les rois de communication ? Comment le chat exprime-t-il ses emotions ? Comment le chat montre-t-il le temps ? Aimez-vous les chats ? Avez-vous des chats ? Et vos chats savent-ils faire tout cela ? Vous motrent-ils leur amour ? Comment vos chats exprime leur amour ?*» В качестве домашнего задания учащиеся должны были подготовить рассказ о своем питомце, в частности — о том, как он разговаривает с хозяином.

Чтение текстов на иностранном языке обладает значительными воспитательными возможностями в том случае, если изучаемый язык используется как средство приобщения к иноязычной духовно-нравственной культуре в сопоставлении с родной. Так, ознакомление с жизнью святой Женевьевы Парижской в рамках изучения темы «Париж» и святителя Николая Чудотворца в рамках изучения темы «Праздники» позволяет не только узнать о духовных исторических личностях страны изучаемого языка, но и глубже проникнуть в собственную, родную культуру [1, с. 63; 2; 3, с. 45].

Текст *Intéressant ou utile de le savoir ?* представляет собой обзор, посвященный различным историческим личностям, открытиям и произведениям искусства Европы в разные эпохи. Перед его прочтением обучающимся была показана презентация, содержащая более подробную информацию о некоторых из них: Константине Великом, Жанне д'Арк, Карле Великом, Леонардо да Винчи, Тициане, «Песни о Роланде». После прочтения текста ученики вспоминали русских героев и исторических деятелей и обсуждали, чем те знамениты, отвечая на вопросы: «*Quels héros russes connaissez-vous ? Et qu'est-ce qu'ils ont fait pour notre patrie ? Admirez-vous le courage de ces hommes russes ? Pourquoi ?*» На этапе рефлексии учащиеся пришли к выводу, что в каждой стране есть свои герои и подвижники благочестия, поэтому нужно прежде всего любить родную культуру и уважительно относиться к другим.

Обсуждая духовно-нравственные проблемы, обучающиеся учатся быть трансляторами родной культуры на иностранном языке, таким образом становясь интересными иноязычными собеседниками для представителей других культур, в частности франкофонной. Чтобы помочь обучающимся реализовывать такую «трансляцию», коллектив кафедры французского языка Марийского государственного университета разработал учебные пособия по русской и марийской культурам на французском языке [7; 8], которые включают в себя тексты и разработки внеаудиторных мероприятий духовно-нравственного характера, служащие обучающимся и студентам базой для овладения умением представлять родную культуру средствами французского языка, а также помогают определять ориентиры для сопоставления изучаемых культур («*Fêtes, rites, traditions orthodoxes*», «*La fête de Noël*», «*La Galette de Pâques*» [7, с. 119–127, с. 159–161, с. 162–164]). Тексты этих учебных пособий используются преподавателями на занятиях по французскому языку в педагогическом институте, а также учителями в старших классах школы. Так, учащиеся 8-го класса читают текст, посвященный Республике Марий Эл, а после его прочтения отвечают на следующие вопросы: «*Est-ce que vous aimez votre patrie ? Est-ce que vous êtes fiers d'habiter à Mari El ? Etes-vous d'accord que Mari El est la plus belle région de la Russie ? Peut-on dire que vous êtes patriotes ?*» На следующем занятии учащиеся представляют свои презентации с рассказами о достопримечательностях Йошкар-Олы. В педагогическом институте в рамках данной темы студенты проводят экскурсии по городу на французском языке.

Таким образом, на уроках иностранного языка целесообразно читать тексты, обладающие духовно-нравственным потенциалом, чтобы приобщить обучающихся к эстетическим и духовно-нравственным ценностям. С этой целью в рамках занятия необходимо создавать условия, способствующие размышлению обучающихся над прочитанным, сопереживанию героям, оцениванию их поступков. Все вышеупомянутые тексты не только позволяют обучающимся совершенствовать навыки чтения на французском языке, но и способствуют воспитанию у них духовно-нравственной культуры. Читая подобные тексты, ученик развивается как личность, открывает в себе духовно-нравственные качества, и задача учителя — помочь ему в этом. Следовательно, фигура преподавателя, его личная заинтересованность и эффективная работа оказывают значительное влияние на процесс формирования духовно-нравственных качеств у обучающихся посредством чтения текстов на уроках французского языка. Это означает, что в процессе формирования духовно-нравственных ценностей у обучающихся посредством чтения текстов на уроках французского языка важную роль играет прежде всего сам учитель, так как от его заинтересованности и эффективной работы зависит формирование духовно-нравственных качеств обучающихся.

Литература

1. **Баженова Н. Г.** Возможности духовно-нравственного воспитания учащихся в процессе обучения французскому языку // Иностр. языки в школе. — 2011. — № 3. — С. 59–64.
2. **Баженова Н. Г.** Литературно-музыкальная композиция, посвященная великой княгине Елизавете Федоровне // Иностр. языки в школе. — 2010. — № 7. — С. 50–56.
3. **Баженова Н. Г.** Формирование духовно-нравственной культуры учащихся в курсе французского языка: учебное пособие. — Йошкар-Ола, 2013. — 127 с.
4. **Баженова Н. Г., Каяткина О. В.** Роль изобразительного искусства в формировании духовно-нравственной культуры учащихся // Иностр. языки в школе. — 2013. — № 2. — С. 24–28.
5. **Изицина Н. А.** Тексты для чтения как средство духовно-нравственного воспитания обучающихся на уроках французского языка // Студенческая наука и XXI век. — Йошкар-Ола, 2013. — С. 242–246.
6. **Ощепкова Т. В., Пролыгина М. М., Старкова Д. А.** Приемы обучения различным видам чтения // Иностр. языки в школе. — 2005. — № 3. — С. 14–21.
7. Практика речи: Россия — моя родина (La Russie — ma patrie): учебное пособие [сост. Н. И. Арзамасцева и др.]. — Йошкар-Ола: Марийск. гос. пед. ин-т, 2005. — 173 с.
8. Путешествие по Марий Эл: учебное пособие для старшеклассников / отв. ред. Г. С. Крылова. — Йошкар-Ола: МГПИ им. Н. К. Крупской, 2000. — 84 с.

Сведения об авторах

Баженова Надежда Геннадьевна, канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германской филологии Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.
bng2901@yandex.ru

Изицина Надежда Алексеевна, учитель английского языка МОУ «Лицей г. Козьмодемьянска», г. Козьмодемьянск.
nizitsina9@gmail.com

Русинова Наталия Владимировна, канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой романо-германской филологии Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.
nroussinova@yandex.ru

РЕФЕРАТИВНЫЙ ПЕРЕВОД СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ КОМПОНЕНТ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ АСПИРАНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация

Реферативный перевод специальных текстов является одним из ключевых заданий в процессе изучения аспирантами профессионально-ориентированного английского языка в медицинских вузах. В условиях научной профессиональной деятельности работа с переводом медицинской литературы происходит на регулярной основе: специалистам в области медицины необходимо быть в курсе актуальных исследований, вовремя узнавать о новых фармакологических средствах, а также медицинских технологиях. Выполнение соответствующих заданий развивает не только навыки письменного перевода специализированного текста, но и стимулирует совершенствование навыков англоязычной письменной монологической речи.

Abstract

SUMMARY TRANSLATION OF SPECIAL TEXTS AS A FUNDAMENTAL COMPONENT IN DEVELOPING THE ENGLISH-LANGUAGE MONOLOGICAL SKILLS OF POSTGRADUATE STUDENTS OF MEDICAL SPECIALTIES

Summary translation of special texts is a key task in the process of learning professionally oriented English. Medical translation is a regular occurrence in scientific professional settings, as medical professionals constantly need to stay abreast of the latest research, new pharmacological agents, and medical technologies. Completing this type of task not only develops written translation skills for specialized texts but also stimulates the refinement of written monologue skills in English.

Ключевые слова

реферативный перевод, медицинский перевод, гибкие навыки, критическое мышление, медико-биологический английский язык, англоязычное академическое письмо, англоязычная монологическая речь

Keywords

summary translation, medical translation, soft skills, critical thinking, medical and biological English, English academic writing, English monological speech

Введение. Реферативный перевод является финальным этапом проверки пройденного материала с целью анализа усвоения полученных знаний. Этот

тип задания сочетает несколько важных для проверки аспектов, таких как: академическое письмо, грамматика, лексика и терминология, а также научный стиль в профессионально-ориентированном контексте.

В процессе выполнения заданий, связанных с реферативным переводом специальных текстов в области медицины на английском языке, аспирантам необходимо одновременно учитывать различные параметры для полноценной и полной передачи смысла текста оригинала. Этот навык является важным и для написания будущего диссертационного исследования, т.к. для полноценного научного анализа данных аспиранты используют оригинальные научные статьи и аутентичные материалы.

Дополнительная сложность данного задания заключается в том, что в процессе изучения дисциплины «Английский язык» аспиранты находятся в условиях нехватки учебного времени, выделенного на предмет. Кроме того, уровень языковой подготовки обучающихся в аспирантуре всегда неоднороден. Чаще всего это связано с тем, что в одной группе могут оказаться аспиранты младше 25 и старше 45 лет. Это означает, что некоторые из них, только что закончившие медицинский вуз и прошедшие ряд зачетных и экзаменационных испытаний, находятся в фазе активного изучения иностранного языка, а другие, уже давно получившие образование, — на этапе профессиональной самореализации, когда языковые навыки могут использоваться не в полном объеме. Также встречаются аспиранты, не изучавшие английский язык, — им требуется подготовка базового уровня. Следовательно, преподавателю необходимо иметь представление о том, как адаптировать программу курса для обучающихся с разным (в том числе нулевым) уровнем языковой подготовки, подобрать соответствующие учебные материалы, в отдельных случаях — разработать индивидуальную программу обучения. Индивидуальный образовательный маршрут предполагает, что задания для подготовки будут прописаны по неделям с учетом освоения всех языковых азов в отношении лексики, грамматики, фонетики.

Отличительной особенностью обучения в аспирантуре является научная деятельность в профессионально-ориентированной сфере (в данном случае — медико-биологической), что, вне всяких сомнений, накладывает отпечаток на всю образовательную подготовку, в том числе в области гуманитарных дисциплин, включенных в учебный план и рабочие программы аспирантуры. Отношение к изучаемым дисциплинам становится более прагматичным: эффективность и необходимость учебных предметов оцениваются с позиции их значимости для дальнейшей траектории развития, а также способности удовлетворить активно возрастающие мыслительные и интеллектуальные потребности обучающегося [6]. В связи с вышесказанным программа изучения английского языка должна строго соответствовать профессионально-ориентированной направленности.

Изучение дисциплины «Английский язык» в аспирантуре по медицинским направлениям подготовки длится 1,5–2 года; финальным проверочным этапом является кандидатский экзамен по английскому языку. Перед преподавателем ставятся следующие задачи: подготовить обучающихся к сдаче данного экзамена с учетом их профессиональной деятельности; ознакомить их с базовым языковым минимумом в отношении терминологии, лексики и грамматики; помочь им сформировать и развивать навыки академического письма, письменного медицинского перевода, а также монологического общения в медицинском дискурсе.

«Реферативный перевод представляет собой аналитико-синтетический процесс по переработке материала первоисточника с выделением в нем ключевых слов, которые помогают представить основной материал в сжатом виде, и последующее его преобразование на язык перевода» [2]. Немецкий ученый Катарина Райс первой предложила последовательную классификацию типов текстов, полученных в результате реферативного перевода, и подробно описала их характеристики. В зависимости от функции, которую выполняет текст, его можно отнести к ориентированным на содержание, форму или обращение. К. Райс предлагает разделять тексты на четыре основные группы в зависимости от их коммуникативной функции, типа передаваемой информации, характеристик и реципиента [9].

Табл. 1

Классификация типов текста и методов перевода по К. Райс

Функция языка	Параметр языка	Тип текста	Метод перевода
Описание	Логический	**Информативный** (ориентированный на содержание)	Обеспечение вариативности на уровне плана содержания
Выражение	Эстетический	**Экспрессивный** (ориентированный на форму)	Аналогичная форма для сохранения эстетического воздействия
Обращение	Диалогический	**Оперативный** (ориентированный на обращение)	Экстралингвистическая установка для сохранения обращения к слушателю/читателю
Обращение	Эстетический, логический, диалогический	**Аудиомедиальный** (включает в себя все три функции языка)	Обеспечение читаемости в рамках временных и пространственных ограничений; синхронизация текста с визуальными и аудиоэлементами

Одним из главных преимуществ классификации К. Райс является связь типа текста с методом его перевода. Так, при переводе текстов информативного типа, к которому всегда относятся медико-биологические, аспирантам необходимо полностью передать содержание (исходную фактическую информацию) оригинала. Языковое оформление должно соответствовать языку перевода, при этом в фокусе внимания при выполнении данного задания — важная профессионально-ориентированная информация. При написании научных статей и подготовке докладов в области медицины требуется особая точность языка, поскольку речь в них идет о диагнозах, особенностях болезней, рецептуре препаратов и их действии на организм, об экспериментальных подходах к лечению или инновационных технологиях. Для передачи такого рода данных необходима аккуратность в выборе лексических единиц, терминов и грамматических конструкций: они должны точно передавать информацию, ориентированную на конкретную целевую аудиторию специалистов узкой профессиональной области.

Текст, полученный в результате реферативного перевода с английского языка на русский, должен соответствовать следующим критериям: ясность; точность терминологии и выбора лексических единиц; простые и понятные грамматические конструкции, не усложняющие текст, а дающие читателю четкое понимание всех описанных научных аспектов. В случае несоблюдения этих правил при работе с медицинскими текстами полученный перевод не будет содержать существенную информацию в полном объеме, возможны потери в точности описания медицинских процессов и процедур, что недопустимо, поскольку перевод текста информативного типа направлен в первую очередь на верную передачу смысла.

Начало формирования научно-информационного стиля, жанрами которого являются реферат и аннотация, в России можно отнести к петровскому

времени. Свое дальнейшее развитие искусство реферирования получает в трудах М. В. Ломоносова и журналах Российской академии наук [5]. Термин «реферат» впервые появился в России в «Настольном словаре для справок по всем отраслям знаний» Ф. Г. Толля, изданном в 1864 г., где определяется как «отношение, деловая записка, изложение дела вкратце» [4].

Вторичный (реферативный) текст представляет собой интерпретацию, которая может объединять общие языковые признаки, а также речевые характеристики, способную быть выражены в устном и письменном виде, а целью вторичного текста является опосредованный акт коммуникации.

А. С. Шатилов, М. Ф. Лужковская рассматривают вторичные тексты с лингводидактической точки зрения и определяют их как репродукцию письменной речи, т.е. создание текстов, описывающих информацию текста источника, который может представлять собой статью, сборник статей на близкие темы, монографию, диссертацию, книгу и т.д. [1].

Реферативный перевод как один из видов работ, способствующих развитию профессионально-ориентированной монологической речи на английском языке, приобретает особое значение при преподавании иностранного языка в неязыковых вузах, в том числе при подготовке аспирантов медико-биологических направлений обучения.

Обучение реферативному переводу предполагает развитие у аспирантов следующих компетенций: 1) лингвистической (языковой); 2) аналитической и системной; 3) переводческой; 4) критической. Данные компетенции способствуют улучшению уровня и качества выполнения задания реферативного перевода специальных текстов профессионально-ориентированной направленности.

Структурно такой текст подразумевает: вступление с указанием данных оригинала (авторство, издание, дата публикации); деление на абзацы в соответствии с разделами исходного текста; употребляемые при реферировании речевые клише; ссылки на источники информации, упоминаемые в исходном тексте; заключение, содержащее резюме и (при необходимости) краткий комментарий переводчика.

В процессе подготовки реферативного перевода «обучающиеся должны продемонстрировать умение преодолевать определенные переводческие трудности, которые заключаются, например, в адекватной передаче в ПЯ реалий, идиом, неологизмов» [3]. «Медицинский перевод становится все более и более востребованным в связи с развитием медицины как науки и с международным общением врачей. Характерной чертой современной медицины является рост количества узких специальностей… и дробление уже имеющихся» [7].

«Среди основных проблем перевода медицинских текстов: 1) особенности узуса, включая метонимическое употребление терминов, предпочтительное употребление терминов и определенных частей речи; 2) терминологические проблемы (недостаточная стандартизация терминологии, а следовательно, ее изменчивость, терминологическая синонимия); 3) трудности перевода сокращений; 4) допустимость применения англицизмов в переводном тексте; 5) проблемы перевода эпонимов, 6) несовпадение аффиксов в словах общего происхождения <…>; 7) особенности сочетаемости языковых единиц и структуры текста; 8) недостаточно высокое качество специализированных

словарей; 9) различия в организации системы здравоохранения в различных странах» [7].

Следует отметить, что реферативный перевод усиленно способствует развитию гибких навыков (*soft skills*), которые являются необходимыми для современного врача по многим причинам. В первую очередь в современной науке и медицине письменная иноязычная монологическая речь является одним из основных способов коммуникации с иностранными коллегами и партнерами. Вот почему при подготовке кадров высшей квалификации в аспирантуре педагогам в первую очередь следует делать акцент на развитии именно письменных навыков, в том числе на реферативный перевод, который может лечь в основу анализа научных статей и диссертационного исследования.

Перевод медицинской литературы может быть выделен в самостоятельный жанр по следующим причинам: 1) узкая специфика применения; 2) уже существующие эквиваленты в разных странах (анализ и сопоставление сходств и различий оформления); 3) наличие общих структурных характеристик (данные анамнеза, данные врача и пациента, рекомендации в отношении лечения).

Важной чертой реферативного перевода такого вида текстов является учет особенностей оформления документации и избегание вариативности терминологии. Преподавателю следует предварительно ознакомить обучающихся с общеизвестными приемами перевода: транслитерацией, транскрипцией, калькированием. При этом важно помнить, что перед использованием данных приемов для реферативного перевода медицинских текстов аспиранты должны выбрать оптимальную переводческую стратегию — общую концепцию перевода. Наиболее известными являются стратегии форенизации и доместикации.

Выбрав стратегию *форенизации,* обучающиеся переводят текст в соответствии с лингвокультурологическими особенностями языка оригинала и профессиональными реалиями соответствующей страны, сохраняя все культурные, языковые и иные отличия в итоговой версии перевода. Выбрав стратегию *доместикации,* обучающиеся осуществляют перевод в соответствии с лингвокультурологическими особенностями языка перевода и профессиональными реалиями своей страны.

Однако даже при соблюдении всех правил выбранной стратегии и использовании адекватных приемов аспиранты не застрахованы от неточного перевода: непростой задачей для них становится перевод наименований фармакологических средств, названий организаций, а также инструкций для новейшего оборудования.

Заключение. Стремительный темп технологического развития требует от аспирантов медико-биологического профиля освоения новых умений и навыков, дополняющих уже имеющиеся профессиональные компетенции, сформированные в процессе получения базового образования и работы по специальности. Аспирантура становится площадкой для профессионального, научного и личностного развития обучающихся.

Монологическая речь на английском языке является визитной карточкой современного аспиранта: не овладев соответствующими умениями, навыками и компетенциями обучающиеся высшей школы не смогут осуществлять полноценную научную и профессиональную деятельность. При этом

задания, связанные с переводом профессиональной литературы, являются одними из сложнейших при изучении иностранного языка в аспирантуре. Реферативный перевод медицинских текстов позволяет обучающимся медико-биологического профиля развивать навыки монологической речи, умения учитывать особенности оригинального текста и его стиля, а также без искажения переводить фактическую информацию.

При выполнении заданий данного типа аспиранты-медики и биологи закрепляют и доводят до автоматизма важные навыки монологической письменной речи на английском языке — академическое письмо, реферирование профессионально-ориентированной литературы, — а также гибкие навыки критического чтения и критического мышления. Информация, полученная в результате реферативного и критического анализа, может стать основой для написания научных статей, подготовки докладов, а также диссертационного исследования, защита которого является заключительным этапом обучения в аспирантуре.

Литература

1. **Буре Н. А., Быстрых М. В., Вишнякова С. А.** Основы научной речи: Учебное пособие для студентов нефилологических высших учебных заведений. — СПб., М.: Издательский центр «Академия», 2003. — С. 272.
2. **Герте Н. А.** Реферативный перевод: особенности порождения вторичного текста // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. — 2013. — № 7 (49). — С. 181–185.
3. **Игнатова Е. М., Пивоварова Е. В.** Реферативный перевод как составляющая процесса профессиональной двуязычной коммуникации // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 6 (85). — С. 580–583.
4. **Касимова С. В.** Содержание и границы понятия «вторичный текст» // Вестник МГОУ. — 2010. — № 2. — С. 28–31.
5. **Колесникова Н. И.** От конспекта к диссертации: Учебное пособие по развитию навыков письменной речи. — Москва: «Флинта», 2009. — 288 с.
6. **Колесников А. А.** Профильное обучение иностранным языкам: Отечественный опыт исследования проблемы // Иностр. языки в школе. — 2023. — № 5. — С. 12–18.
7. **Раренко М. Б.** Особенности медицинского перевода // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание — 2020. — № 3. — С. 48–61.
8. **Сухарева Е. Е., Черникова Н. С.** Проблемы перевода медицинского дискурса в контексте социального перевода // Вестник Воронежского государственного университета. — 2014. — № 4. — С. 115–120.
9. **Reis K., Verner H. J.** Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. — Tubingen: Niemeyer, 1984. — 254 p.

Сведения об авторах

Ведерникова Мария Анатольевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Медицинского института РУДН им. Патриса Лумумбы.
shevchuk.ma-94@yandex.com

Иванова Татьяна Николаевна, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена.
tatiana-szelinger@yandex.ru

Дугалич Наталья Михайловна, доктор филол. наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Медицинского института РУДН им. Патриса Лумумбы.
dugalich-nm@rudn.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В РАМКАХ ВНЕУРОЧНОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ (на базе регионального центра «Сириус 55»)

Аннотация

В статье рассматривается потенциал использования краеведческого материала в обучении английскому языку учащихся старших классов на основе концепции иноязычного образования Е. И. Пассова и проектной методики Е. С. Полат, П. В. Сысоева. Авторы описывают разработанную и апробированную на базе регионального центра «Сириус 55» (Омск) программу «Английский язык как проводник культуры» в рамках проекта «Омск — культурная столица 2026». В ходе профильной смены старшеклассники выполняли проектные задания, включающие создание англоязычной экскурсии по историческому центру Омска, работу с городскими легендами, перевод краеведческих текстов. Приводятся примеры заданий, направленных на формирование лексических, грамматических и произносительных навыков, развитие межкультурной компетенции и воспитание чувства гордости за родной край.

Abstract

A METHODOLOGY FOR USING LOCAL HISTORY MATERIALS IN EXTRACURRICULAR AND PROJECT-BASED ACTIVITIES FOR HIGH SCHOOL STUDENTS (BASED ON THE REGIONAL CENTRE 'SIRIUS 55')

The article explores the potential of using local history materials in teaching English to high school students, drawing on the concept of foreign language education by E. I. Passov and the project-based methodology by E. S. Polat, P. V. Sysoyev. The authors describe a program titled 'English as a Cultural Mediator', developed and tested at the regional center 'Sirius 55' (Omsk) within the framework of the 'Omsk — Cultural Capital 2026' project. During the intensive course, high school students engaged in project-based activities, including creating an English-language guided tour of Omsk's historical center, working with urban legends, and translating local history texts. The paper provides examples of exercises aimed at building lexical, grammatical and pronunciation skills, fostering intercultural competence, and nurturing pride in one's native region.

Ключевые слова

краеведческий материал, английский язык, проектная деятельность, старшая школа, культурная столица, межкультурная компетенция, экскурсия

Keywords

local history materials, English language, project-based learning, high school, cultural capital, intercultural competence, guided tour

В настоящее время воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык» в школе имеет особое значение. В свете сокращения непосредственных прямых контактов с носителями английского языка актуальными, на наш взгляд, являются идеи Ефима Израилевича Пассова о важности изучения иностранного языка как средства образования и развития личности, а не самоцели [9]. Великий ученый-методолог не раз подчеркивал важность воспитания «человека духовного», ведь ни для кого не секрет, что учащиеся зачастую оканчивают школу с минимальным лексико-грамматическим запасом, испытывая значительные трудности в говорении на иностранном языке, и через несколько лет совсем забывают его. Однако предмет «Иностранный язык» в школе может способствовать духовному обогащению учащихся, развитию их психических функций и способностей (мышления, памяти, воображения, языковой догадки, чувства языка), формированию нравственных качеств и ценностных ориентиров личности. Когда содержанием обучения выступает иноязычная культура, а не просто свод правил о языке, появляется возможность сформировать поликультурную личность, готовую к межкультурному общению. Изучение «чужого» помогает лучше понять «свое», воспитывает патриотизм, толерантность и уважение к другим народам. Диалог между иноязычной и родной культурой должен быть стержнем всей системы иноязычного образования [6].

Использование регионального компонента в обучении английскому языку — это воплощение концепции Е. И. Пассова, поскольку когда мы переносим изучение языка на почву родного края, обучение перестает быть абстрактным и становится личностно значимым. Особо актуальным становится обращение к краеведческому материалу в связи с тем, что родной город авторов статьи — Омск — получил статус культурной столицы России на 2026 г. Мы попытались представить возможности регионального материала (на примере Омской области) для формирования коммуникативной культуры обучающихся старших классов, осознания ими роли английского языка как инструмента межкультурного взаимодействия, воспитания чувства гордости за родной край и гражданской идентичности, расширения кругозора [11]. Базой для апробации предложенной технологии является региональный центр выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи «Сириус 55», открытый в 2024 году по модели Образовательного центра «Сириус», призванный обеспечить углубленное изучение лингвистики и общественных наук, а также проектную деятельность школьников [8].

Проблема использования иностранного языка как инструмента приобщения к культуре и способа личностной самореализации разрабатывалась отечественными и зарубежными исследователями на протяжении нескольких десятилетий в рамках разных подходов и методов обучения. Так, основополагающее значение для понимания данного вопроса имеют труды основателей проектного метода — американского философа и педагога Джона Дьюи и его последователя Уильяма Килпатрика. Д. Дьюи «предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании» [2, с. 175]. Данный принцип в полной мере реализуется в проектной деятельности на иностранном языке, где учащийся получает возможность использования языковых средств с целью решения значимых для него задач.

В отечественной методике преподавания иностранных языков значительный вклад в разработку рассматриваемой проблематики внесли Е. С. Полат и П. В. Сысоев. В своих работах Е. С. Полат подчеркивала, что современное проектное обучение основано на «широком использовании

проблемно-исследовательских методов, ориентированных на достижение реальных и значимых для учащихся практических результатов» [7]. Особенно важным представляется положение Е. С. Полат о необходимости формирования у детей способности «самостоятельно мыслить, выявлять проблемы, находить их решения, используя знания из разных областей, уметь прогнозировать результаты различных вариантов решений» [7]. Применительно к изучению английского языка это означает, что язык перестает быть самоцелью и становится средством решения познавательных и творческих задач.

Опираясь на теоретические положения, разработанные в трудах Е. С. Полат, Е. И. Пассова и других исследователей, а также учитывая опыт работы авторов статьи в рамках профильных смен в региональном центре «Сириус 55», можно выделить следующие методические принципы организации деятельности старшеклассников, направленной на использование английского языка как проводника культуры и способа самовыражения:

1. **Принцип личностной значимости и проблемности.** Как отмечает Е. С. Полат, проектная деятельность обязательно предполагает «наличие личностно-значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, поиска для ее решения» [7]. Для старшеклассников такой проблемой может стать, например, презентация культурного наследия Омска (культурной столицы России в 2026 г.) на английском языке для зарубежных сверстников, создание англоязычного путеводителя по городу, подготовка видеоблога о достопримечательностях и культурных событиях региона. Важно, чтобы проблема была не учебной, а реальной, значимой для самих учащихся.
2. **Принцип межкультурной направленности.** Английский язык является не только целью, но также средством приобщения к мировой культуре и презентации родной культуры. Как отмечается в исследовании, посвященном проектной деятельности, использование лингвострановедческого материала позволяет «формировать навыки и умения аналитического подхода к социальной природе языка», а усвоение такого материала дает возможность «извлекать из лексики изучаемого языка информацию в том виде, что и носители языка» [1]. В контексте практической работы это может быть реализовано через проекты, посвященные сопоставлению культурных явлений Омска и англоязычных стран, переводу и адаптации текстов о региональной культуре.
3. **Принцип творческой самореализации и диалогичности.** Е. И. Пассов подчеркивал, что проектная методика нацелена на «творческую самореализацию личности учащегося» [5, с. 176]. Это предполагает создание условий, в которых старшеклассник может выразить себя через создание авторского продукта на английском языке: собственного блога, подкаста, видеоэссе, драматической постановки, художественного перевода. Как показывает практика работы по иностранным языкам со старшеклассниками, «детей не нужно заставлять что-то делать, они сами этого хотят и впитывают знания очень быстро» [3]. Задача педагога — создать условия для реализации такой внутренней мотивации.
4. **Принцип интеграции и межпредметности.** Е. С. Полат указывала на важность использования знаний из разных областей при решении проектных задач [7]. Например, междисциплинарный проект «Омск театральный» может объединить изучение истории драматического театра (история), анализ театральных постановок (искусствоведение) и создание англоязычного контента о театральной жизни культурной столицы (английский язык).
5. **Принцип учета возрастных особенностей старшеклассников.** В старшей школе учащиеся проявляют повышенный интерес к вопросам самоопре-

деления, профессиональной ориентации, социально значимой деятельности. Как подчеркивается в методической литературе, «проектная деятельность в старших классах школы развивает у учащихся: самостоятельность, творчество, активность, стимулирует к общению на английском языке и поиску дополнительных знаний по проблематике исследуемой темы проекта» [4, с. 175]. Работа над проектом позволяет старшеклассникам не только совершенствовать языковые навыки, но и получить опыт, значимый для будущей профессиональной деятельности (например, опыт создания медиапродукта, публичных выступлений на иностранном языке). Статус Омска как культурной столицы России 2026 года создает уникальный контекст для реализации таких проектов, наполняя их реальным содержанием и обеспечивая высокую мотивацию учащихся.

При разработке программы проектной деятельности в рамках пробного обучения авторы данной статьи опирались на комплексный алгоритм реализации языковых проектов на основе блогов, вики-технологии и подкастов, предложенный П. В. Сысоевым [10]. Ученый предлагает следующие этапы проведения проектной работы: введение в проектную деятельность или целеполагание; технологический этап, обсуждение вопросов обеспечения информационной безопасности; процессуальный этап, на котором происходит сбор материала и выполнение проекта; презентация проекта и оценка. Эти положения были учтены нами при организации проектной работы со школьниками.

Авторы статьи разработали программу «Английский язык как проводник культуры» в рамках проекта «Омск — культурная столица 2026» и провели ее апробацию в период региональной профильной смены «Английский язык за страницами школьного учебника» «Сириус 55–2025/14» (10–11-е классы). В ходе работы ребята готовили презентацию на тему «Культурное наследие Омска» и выступление под названием «Культурные события региона в 2026 году», переводили тексты, посвященные истории и архитектуре Омска, читали и обсуждали городские легенды, а итогом программы стали подготовка и проведение экскурсии по центру города на английском языке, где школьники смогли применить знания в реальной практике, выступив настоящими гидами.

Создание экскурсионного маршрута по Омску позволило решить сразу несколько образовательных задач (личностных, предметных и метапредметных):

- Акцент на личности ученика как «транслятора» родной культуры. Представляя город Омск, ученик выступает как представитель своей культуры, готовый к равноправному и уважительному диалогу.
- Развитие языковой и речевой компетенции. Описание достопримечательностей города требует использования специфической лексики в реальных ситуациях общения, умений делать презентации.
- Развитие универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных), например, умения работать с источниками, отбирать главное, адаптировать исторический материал для иностранного слушателя.

Далее представим поэтапную технологию создания экскурсии по Омску для учащихся старших классов, которая включала три этапа: подготовительный, основной и итоговый.

На подготовительном этапе определяются образовательные задачи экскурсии и подбирается соответствующий языковой материал в рамках одного или нескольких уроков. Эффективность занятия обеспечивается текстом экскурсии и предварительным разбором лексики по фотографиям объектов. Визуализация помогает

закрепить связь «слово — образ». Чтобы учащиеся не терялись, используется карта маршрута. Важной частью подготовки является отработка глаголов движения и слов, указывающих направление («направо», «там», «здесь»). Для отработки и закрепления лексики и грамматики могут использоваться подстановочные, трансформационные, репродуктивные упражнения. Некоторые задания имеют краеведческий характер, присущий описанию культурных памятников и топонимов г. Омска. Данные задания могут быть адаптированы учителями с учетом местных краеведческих терминов. Параллельно с работой над произношением учитель проводит работу по обогащению лексической и грамматической стороны речи учащихся. Сначала необходимо обратить внимание учеников на то, что четкое произношение топонимов и правильная интонация перечисления — это не только языковой навык, но и проявление уважения к родному городу, когда они будут представлять его на английском языке. Приведем ниже примеры заданий на произношение.

Exercise 1. Pronunciation
Listen and repeat. Please, mind the pronunciation and stress.

Русское название	Английский вариант	Транскрипция
Иртыш	Irtysh River	[ˌɪərˈtɪʃ ˈrɪv.ə]
Успенский собор	Assumption Cathedral	[əˈsʌmp.ʃən kəˈθiː.drəl]
Омская крепость	Omsk Fortress	[ˈɒmsk ˈfɔː.trəs]
Любинский проспект	Lyubinsky Avenue / Prospect	[ˈluː.bɪn.ski ˈæv.ə.njuː]
Тарские ворота	Tara Gate	[ˈtɑː.rə geɪt]
Пожарная каланча	Fire Tower	[ˈfaɪə ˈtaʊ.ə]
Никольский собор	St. Nicholas Cathedral	[sənt ˈnɪk.ə.ləs kəˈθiː.drəl]
Городской драматический театр	City Drama Theater	[ˈsɪt.i ˈdrɑː.mə ˈθɪə.tər]

Exercise 2. Intonation in Enumeration
Listen (or read with a rising intonation on each point, except the last one, where the tone drops). Translate the sentence.
Фраза: During our tour of Omsk, we will visit the Assumption Cathedral, the Irtysh Embankment, the Lyubinsky Prospect, and the Omsk Fortress.
Транскрипция: [ˈdjʊə.rɪŋ ˈaʊə tʊər əv ˈɒmsk wi wɪl ˈvɪz.ɪt ði əˈsʌmp.ʃən kəˈθiː.drəl, ðə ˈɪər.tɪʃ ɪmˈbæŋk.mənt, ðə ˈluː.bɪn.ski ˈprɒs.pekt, ænd ðə ˈɒmsk ˈfɔː.trəs.]
Перевод: Во время нашей экскурсии по Омску мы посетим Успенский собор, набережную Иртыша, Любинский проспект и Омскую крепость.

Exercise 3. Role play
Distribute the roles of ‘guides’ to the students. The task is to conduct a mini-tour of 3–4 objects from Exercise 1 using the enumeration intonation (Exercise 2). The clarity of the transcription and the rhythm are evaluated.
Read with the intonation of enumeration: the Irtysh Embankment, the Fire Tower, the monument to Vrubel, Vrubel’s museum.
Question for self-reflection: How does the intonation help the listener to feel your attitude towards the city?

Далее мы предлагаем работу по обогащению лексической и грамматической стороны речи учащихся.

A Walking Tour Around the Heart of Omsk

Exercise 4. Vocabulary. What can you see?
Match the words with the correct description (1–10).

Cathedral	Pedestrian Street	Square	Sculpture	Bridge
Drama Theatre	Shopping Arcade	Monument	Fountain	Embankment

1. A large open area in the city, usually without buildings. *Example: In Omsk, it is often called the 'Heart of the City'.* _____
2. A place with a lot of shops, often covered or under one roof. _____
3. A statue or structure built to remember a famous person or event. *Example: The one dedicated to Vysotsky.* _____
4. A street where cars are not allowed, and people can walk safely. *Example: Ulitsa Musy Dzhalilya.* _____
5. You walk over this to cross a river. Example: The one across the Om River. _____
6. A beautiful water feature that shoots water into the air. *Example: There is a big light-and-music one near the theatre.* _____
7. A building where Christians go to pray. *Example: The Assumption* _____ *is one of the symbols of Omsk.* _____
8. A path or walkway next to a river. *Example: The Irtysh* _____ *is a great place for a stroll.* _____
9. A place where you can watch a play performed by actors. _____
10. A piece of art (like a statue) that is usually outdoors. *Example: The 'Lyubochka'* _____ *is very popular for photos.*

Exercise 5. Grammar

Giving Directions (Prepositions of Place)

Complete the sentences with the correct preposition from the box.

(Imagine a simple map: The ***Drama Theatre*** *is in the center.* ***Lenin Street*** *runs past it. The* ***Assumption Cathedral*** *is on one side of the theatre, and the* ***Fountain*** *is on the other. The Pedestrian Street (Lyubinsky Prospekt) is nearby.)*

Prepositions: opposite, between, on the corner of, next to, in front of, straight ahead.

1. The main fountain is located _____ the Drama Theatre.
2. You will find the Lyubinsky Prospekt _____ Lenin Street and Partizanskaya Street.
3. The Assumption Cathedral is _____ the theatre. You have to cross the street to get from the theatre to the cathedral.
4. Go _____ for about 50 meters, and you will see the entrance to the shopping arcade.
5. There is a small statue of a cobbler _____ a building, just by the main entrance.
6. The 'Peplos' trading house is situated _____ the pedestrian street.

Exercise 6. Grammar

Then and Now

Complete the sentences with the correct form of 'there is', 'there are', 'there was', or 'there were'.

100 years ago, the center of Omsk looked different. (1) _____ no light-and-music fountains. (2) _____ horse trams instead of modern buses. However, (3) _____ already many beautiful stone buildings.

Today, the center is very lively. (4) _____ lots of cafes and shops. (5) _____ a beautiful square where people walk. On a summer evening, (6) _____ always a lot of people near the theatre. In winter, (7) _____ a big ice town for children. It's a wonderful place to visit. (8) _____ always something interesting to see!

Далее учащимся можно предложить в качестве варианта предварительной работы прочитать текст экскурсии и расположить предложения в правильной последовательности. Это упражнение поможет выработать умение понимать и употреблять слова на уровне предложения и микротекста.

Exercise 7. Guided Tour. Putting it all together

Imagine you are a tour guide. Put the sentences of your tour in the correct order (1–6). Use the context clues.

A. If you walk straight ahead, you will see the beautiful Assumption Cathedral on your right.

B. To your left, you can see the Omsk Drama Theatre, one of the oldest in Siberia.

C. Welcome to the heart of Omsk! We are starting our tour on Sobornaya Square.
D. Our tour ends here at the Irtysh Embankment. Thank you for walking with me!
E. After visiting the cathedral, we will walk towards the river. We are now entering the pedestrian street, Lyubinsky Prospekt.
F. After crossing the pedestrian street, we will go down to the river.

Your order: 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Помимо усиления лексической и грамматической составляющих, можно расширить работу блоком *From Local Words To Global Understanding*. После выполнения заданий можно добавить еще одно на осмысление, например: «Выберите 3 слова из списка упражнения 4 (*e. g. cathedral, pedestrian street, monument, fountain, embankment*). Найдите в интернете (или вспомните) аналогичные достопримечательности в англоязычных странах (например, *Westminster Abbey — cathedral, Broadway — pedestrian street*). Сравните, что общего в том, как города мира сохраняют свою историю». Кроме этого, можно добавить вопрос для обсуждения после выполнения упражнения 5: «Как вы думаете, почему важно знать, как выглядел город сто лет назад? Как это знание помогает нам ценить то, что мы имеем сегодня? Ключевая фраза для рефлексии — *„To love your city is to understand its history“*».

Для тренировки речевых навыков преподаватель может организовать работу с текстами с выходом в речь, при которой учащиеся должны будут, например, описать фото одного из объектов экскурсии. Приведем примеры текстов и заданий к ним.

Reading

Text 1. The History of Omsk — From a Fortress to a Big City

The city of Omsk, one of the largest in Siberia, has a long and fascinating history. It all began in the early 18th century. In 1716, a Russian expedition led by a soldier named Ivan Bukhgolts arrived at the place where the Om River meets the Irtysh River. They were sent by Tsar Peter the Great to look for gold, but they didn't find any. Instead, they built a small wooden fortress to protect the area from nomadic raids. The fortress was named after the Om River, and this event marks the founding of Omsk.

For many years, Omsk was an important military outpost. A new, stronger fortress was built on the right bank of the Om in the 1760s, and you can still visit parts of it today. Because it was so far from the capital, Moscow, the fortress also served as a prison and a place of exile for criminals and political prisoners.

Life in the 19th-century Omsk was not easy. A famous visitor was the writer Fyodor Dostoevsky, who was imprisoned here for four years. He later wrote about his difficult experiences in his book ***The House of the Dead****. At that time, Omsk was slowly growing. In 1839, it became the administrative capital of Western Siberia, which brought more officials and money to the town. The Trans-Siberian Railway reached Omsk in the 1890s, which was a huge change. It connected the city to the rest of Russia and helped it become a major trading and transport center. By the early 20th century, the population was growing quickly, and beautiful buildings like the Drama Theatre and the Assumption Cathedral were built.*

The 20th century brought war and revolution. During the Russian Civil War Omsk was declared the capital of Russia (1918–1919) by the anti-Bolshevik forces led by Admiral Kolchak. However, this did not last long. When the Soviets (Bolsheviks) took power, many churches, including the beautiful Assumption Cathedral, were destroyed. During the Soviet era, Omsk was transformed into a huge industrial city. Many factories were built, especially during World War II, when entire industries were moved here from the western part of the country to keep them safe. It became a major center for oil refining and engineering.

After the fall of the Soviet Union, Omsk began to restore its historical heritage. The Assumption Cathedral was beautifully reconstructed and reopened in 2007. Today, Omsk is a modern city with

over a million people. It is a place where you can see the old wooden fortress, Soviet-era factories, and new, modern buildings all next to each other, telling the story of its rich and varied past.

Exercise 1. True or False?
Read the sentences below and write T (True) or F (False) next to each one. Correct the false statements.
1. Omsk was founded by explorers who were looking for gold.
2. The city was named after the Irtysh River.
3. Fyodor Dostoevsky visited Omsk because he wanted to write a book about Siberia.
4. The arrival of the Trans-Siberian Railway was important for the city's growth.
5. The Assumption Cathedral is an original building from the 19th century.

Exercise 2. Answer the Questions
Answer the following questions in complete sentences.
1. Why was the first Omsk fortress built?
2. What was Omsk's role during the Russian Civil War?
3. Why did Omsk grow so much during the Soviet era?
4. What is one thing you can see in Omsk today that shows its long history? (Give an example from the text.)

Exercise 3. Find the Word in the Text
Find words in the text that match these definitions.
1. A group of people traveling for a specific reason (paragraph 1).
2. A strong building built for defense (paragraph 1).
3. The state of being sent away from your country as a punishment (paragraph 2).
4. The number of people living in a place (paragraph 3).
5. To build something again that was destroyed (paragraph 5).

Exercise 4. Vocabulary in Context
Match the words from the text (1–6) with their meanings (A–F).

Word	Meaning
1. to protect (v)	A. an important person who works for the government
2. a raid (n)	B. to keep someone or something safe from harm
3. an official (n)	C. things from the past that are part of our culture
4. huge (adj)	D. a factory where raw materials (like oil) are treated
5. heritage (n)	E. a sudden surprise attack
6. a refinery (n)	F. very big, enormous

ANSWER KEY (FOR THE TEACHER)
Exercise 1. True or False?
1) T (They were sent to look for gold); 2) F (It was named after the Om River); 3) F (He was imprisoned there / he was a prisoner); 4) T; 5) F (It was reconstructed in 2007; the original was destroyed).

Exercise 2. Answer the Questions
1. The first Omsk fortress was built to protect the area from nomadic raids. (Or: It was built as a military outpost.)
2. During the Russian Civil War Omsk was declared the capital of Russia by the anti-Bolshevik forces.
3. Omsk grew during the Soviet era because it became a huge industrial city with many factories.
4. You can see the old wooden fortress / Soviet-era factories / the reconstructed Assumption Cathedral / the 19th-century Drama Theatre. (Any one of these is correct.)

Exercise 3. Find the Word in the Text
1) expedition; 2) fortress; 3) exile; 4) population; 5) reconstruct (or: reconstructed)

Exercise 4. Vocabulary in Context
1) B; 2) E; 3) A; 4) F; 5) C; 6) D.

Text 2. Urban Myths: The Omsk Horror — The Gigant Cinema

The city of Omsk has many urban legends, but one of the most famous and frightening is the story of the 'Gigant' cinema. This is not just a myth — it is based on a true crime that happened in 1946.

After World War II, life in the Soviet Union was very hard. There was not enough food or clothes for people. In the center of Omsk, there was a large wooden cinema called 'Gigant' (which means 'Giant'). It was the tallest wooden building in the city, and many children loved to go there to watch films.

However, in the autumn of 1946, something terrible began to happen. Children started to disappear from the streets of Omsk. They would leave their homes to play or go to the cinema and never come back. Over six months, more than twenty children vanished. The police could not find them, and the people of Omsk were very scared. A terrifying rumor began to spread through the city: a vampire was living in the attic of the Gigant cinema and was killing children for their blood.

Finally, the police decided to search the cinema. When they went up to the attic, they made a horrible discovery. Hidden under a thick layer of sawdust, they found the bodies of 13 children. The children had been strangled, and their clothes were missing.

The truth was even more shocking than the vampire legend. The killers were not supernatural creatures. They were a gang of real people, led by a woman named Pelageya Belyaeva and her son. They lured children to the attic by promising to show them a free movie or giving them a chocolate bar. Then, they murdered the children to steal their clothes and sell them on the black market, because clothes were so expensive and difficult to find after the war.

When the citizens of Omsk learned the truth, they were filled with anger and grief. A large crowd went to the cinema and burned it to the ground. Today, the cinema is gone, and the Voskresensky Park is in its place. But the story of the Gigant cinema is still remembered as one of the darkest urban legends in the history of Omsk.

Reading Tasks: The Omsk Horror

Exercise 1. Vocabulary in Context
Find words in the text that match these definitions.
1. A very frightening story that people tell each other (paragraph 1).
2. Disappeared or went away without explanation (paragraph 3).
3. A piece of information or a story that is passed from one person to another but may not be true (paragraph 3).
4. The space or room just below the roof of a building (paragraph 4).
5. To persuade someone to do something by offering them something nice (paragraph 5).

Exercise 2. True or False?
Read the sentences below and write T (True) or F (False) next to each one. Correct the false statements.
1. The story of the Gigant cinema is completely fictional and never happened.
2. The crimes took place shortly after the end of World War II.
3. The people of Omsk believed that a ghost was killing the children.
4. The police found the bodies of the children in the cinema's basement.
5. The gang killed children because they wanted to drink their blood.
6. The citizens of Omsk destroyed the cinema when they found out the truth.

Exercise 3. Answer the Questions
Answer the following questions in complete sentences.
1. Why was the cinema called 'Gigant'?

2. What did the rumor say was living in the attic of the cinema?
3. What was the real reason the gang killed the children?
4. Where is the site of the former cinema today?

Exercise 4. Language Work: Past Simple vs. Past Continuous (5 points)
Choose the correct tense to complete the sentences.
1. While the children (played / were playing) outside, the gang members (watched / were watching) them.
2. When the police (searched / were searching) the attic, they (found / were finding) the bodies.
3. The gang (lured / was luring) children to the attic while no one (looked / was looking).

ANSWER KEY (FOR THE TEACHER)
Exercise 1. Vocabulary in Context
1) urban legend; 2) vanished / disappeared; 3) rumor; 4) attic; 5) lure / lured.

Exercise 2. True or False?
1) F (It is based on a true crime that happened in 1946); 2) T; 3) F (They believed a vampire was killing the children); 4) F (They were found in the attic); 5) F (They killed them to steal their clothes and sell them); 6) T.

Exercise 3. Answer the Questions
1. It was called Gigant because it was the tallest wooden building in the city. / Because it was very big.
2. The rumor said a vampire was living in the attic.
3. The real reason was to steal the children's clothes and sell them, because clothes were scarce and expensive.
4. The site of the former cinema is now Voskresensky Park.

Exercise 4. Language Work
1) were playing / were watching; 2) searched / found; 3) lured / was looking

Text 3. Lyubochka — A Legend of Omsk

In the middle of the 19th century, a new Governor-General arrived in Omsk — Gustav Khristoforovich Gasfort. He was already over sixty, and he brought with him his young wife, Lyubov Nikolaevna. For a girl who had grown up in the capital, Siberia seemed a harsh and foreign land.
It is said that Lyubochka longed for her homeland and soon fell ill. To brighten her final days, her husband ordered a small garden to be laid out not far from their house. There, in a cozy gazebo, she rested and read books. But the illness proved stronger — Lyubov Nikolaevna died young.
Her tragic story — an unequal marriage, a move to distant Siberia, an early death — made her a beloved figure among the people. In her memory, the garden was named Lyubina Grove. Later, Lyubinsky Prospect appeared (initially it was just a road leading to the market) and the village of Lyubina.
In 2007, a sculpture was installed on Lyubinsky Prospect: Lyubochka sits on a bench with a volume of Pushkin's poems in her hands. The citizens love to take pictures next to her, and there are always fresh flowers by the statue.

Comprehension Questions
Choose the correct answer.
1. Why did Lyubov Nikolaevna feel sad in Omsk?
A. She didn't like her husband.
B. She missed her homeland.
C. She didn't have any friends.
2. What did her husband do to cheer her up?
A. He bought her books.
B. He built a small garden with a gazebo.
C. He took her back to the capital.

3. ***What happened to Lyubov Nikolaevna?***
   A. She returned to her homeland.
   B. She lived a long and happy life.
   C. She died young.
4. ***What was named after her?***
   A. A school and a museum.
   B. A garden, a prospect, and a village.
   C. A theater and a bridge.
5. ***What does the sculpture of Lyubochka look like?***
   A. She is standing with flowers.
   B. She is sitting on a bench with a book.
   C. She is walking with her husband.

Answer in full sentences.

1. Why did the people of Omsk remember Lyubov Nikolaevna?
2. What happened in 2007 to honor her memory?
3. Why do you think her story became a legend?

Retell the text according to the Plan

1. ***Gasfort's Arrival in Omsk***
   - The Governor-General came to Omsk in the mid-19th century.
   - He was old, and his wife Lyubov Nikolaevna was young.
2. ***Homesickness and Illness***
   - Lyubochka missed her homeland.
   - She fell ill.
3. ***A Garden for Lyubochka***
   - Her husband created a garden to cheer her up.
   - She rested in a gazebo and read books.
4. ***Memory in City Names***
   - Lyubina Grove.
   - Lyubinsky Prospect.
   - The village of Lyubina.
5. ***Modern Memory***
   - In 2007, a sculpture was installed.
   - Lyubochka sits with a book by Pushkin.

Pronunciation Tips

Governor-General	['gʌvənə 'dʒenrəl]
arrived	[ə'raɪvd]
foreign	['fɒrɪn]
gazebo	[gə'ziːbəʊ]
sculpture	['skʌlptʃə]
volume	['vɒljuːm]

Creative Task

Imagine that you are a tour guide. Prepare a short story about Lyubochka for tourists who are walking along Lyubinsky Avenue. Use the information from the text and the plan for retelling. The story should take no more than 1–2 minutes.

После работы с текстами отдельно можно добавить блок *From Local History to Global Understanding,* содержащий ключевые фразы и задания, формирующие любовь к городу и понимание мира. Например, в первом тексте мы видим, как из маленькой крепости вырос крупный сибирский город. История Омска похожа на истории многих городов мира, которые изначально были военными

форпостами (например, Чикаго, Дублин). Учащимся можно предложить задание найти в тексте фразы, которые показывают, как город преодолевал трудности, и заполнить таблицу:

Начало — статус крепости	…they built a small wooden fortress to protect the area…
Превращение в культурный центр	beautiful buildings like the Drama Theatre and the Assumption Cathedral were built.
Возрождение исторической памяти	…Omsk began to restore its historical heritage.

Второй этап — проведение самой экскурсии. Ребятам предлагается следующее задание: «Проведите экскурсию для своих товарищей». Обучающиеся могут рассказать о любом объекте, создать презентацию, в которой с помощью видео, фото, а также коротких текстов расскажут о своем городе и его достопримечательностях. Учащиеся побывали в ролях экскурсоводов и экскурсантов, задавали вопросы и отвечали на них.

На итоговом этапе проводится рефлексия всей деятельности, учащиеся делятся своими впечатлениями, организуется анкетирование («Что нового вы узнали о своем городе во время подготовки?», «Какое место стало для вас открытием?», «Представьте, что к вам приехал друг из Лондона или Нью-Йорка. Что бы вы ему рассказали об Омске, используя английский язык?», «Какие факты или истории вы выбрали бы, чтобы ему стало понятно, почему вы любите свой город?», «Как английский язык помог вам почувствовать себя проводником культуры?»). Наша анкета включала пять вопросов открытого типа (позволяющих зафиксировать личные впечатления и смыслы, которые школьники вынесли из проекта) и три вопроса закрытого типа (для количественной оценки трудностей, эмоциональных реакций и мотивации). Опрос проводился на завершающем этапе профильной смены, сразу после итоговой экскурсии. Все 12 участников заполнили анкеты полностью, что обеспечило стопроцентную репрезентативность выборки.

Табл. 1

Опрос учащихся 10–11-х классов

Вопрос	Ответы учащихся (прямые цитаты)
Что нового ты узнал о своем городе во время подготовки проекта? (Расскажи о фактах, событиях или людях, которые тебя удивили)	«Проект перевернул мое представление об Омске: у наших купеческих домов невероятная история, а в кадетском корпусе учились великие люди». «Меня удивило, что Достоевский жил в Омской крепости». «Я узнал о кинотеатре „Гигант“ — страшная история, о которой я вообще не слышал, хотя живу в Омске всю жизнь»
Какое конкретное место в Омске стало лично для тебя настоящим открытием? (Это может быть улица, здание, памятник или секретный дворик)	«Настоящим открытием стала Омская крепость — раньше я просто гулял там, а теперь, узнав ее историю, я увидел это место по-новому». «Скульптура Любочки: видел ее тысячу раз, но теперь понимаю, почему ее любят горожане». «Набережная Иртыша для меня теперь не просто вид, а место, связанное с историей города»
Представь, что к тебе приехал друг из Лондона или Нью-Йорка. Что бы ты рассказал ему об Омске, используя английский язык? (Напиши 3–4 главных тезиса или темы для разговора)	«Я бы рассказал другу, что Омск называют театральной столицей Сибири, и перевел бы историю о нашем контрастном климате — от мороза до жары». «Я бы сказал, что Омск — большой город с миллионом жителей, который начинался как крепость, и показал фото Любинского проспекта с Любочкой». «Я бы рассказал о наших театрах и творческих людях, а еще о контрастной погоде — это всегда удивляет иностранцев»
Какие именно исторические факты ты бы выбрал, чтобы иностранному гостю стало понятно, почему ты любишь свой город? (Попытайся передать атмосферу и уникальность Омска)	«Я выбрал историю об омском солнце — больше 300 солнечных дней в году, почти как на Кипре! Узнав этот факт, я доказал бы, что Омск — теплый и яркий город, несмотря на стереотипы о суровой Сибири». «Я бы рассказал, как маленькая крепость стала большим городом. Это вдохновляет и показывает, что мы город с характером». «Я бы сказал о театрах и культурных событиях: Омск не просто индустриальный город, у него есть душа»
Как английский язык помог тебе почувствовать себя проводником культуры?	«Я понял, что английский — это мост между культурами, а не просто учебный предмет. Теперь я могу объяснить иностранцу, почему мой город классный, и горжусь, что представляю Омск на международном уровне». «Я посмотрел на город глазами туриста, увидел, как много у нас интересного, и английский помог мне это сформулировать»

Открытые вопросы позволили выявить личностные смыслы, которые участники связали с проектной деятельностью.

Ответы анализировались методом тематического обобщения. Анализ показал, что проект запустил процесс переосмысления привычного городского пространства школьниками. В ответах на первый вопрос ключевыми темами стали «археология повседневности» (удивление при знакомстве с неизвестными ранее историческими фактами о знакомых зданиях: купеческих домах, кадетском корпусе), «эффект Достоевского» (связь писателя с Омской крепостью) и «городская травма» (история кинотеатра «Гигант» как самый шокирующий факт).

В ответах на второй вопрос доминирует переход от визуального восприятия к историческому: школьники отмечают, что ранее «просто гуляли» по этим местам, а теперь те «ожили» и наполнились смыслом. Омская крепость, скульптура Любочки и набережная Иртыша были названы не просто «красивыми местами», а «историческими нарративами».

Третий и четвертый вопросы показали готовность обучающихся к межкультурной коммуникации. Учащиеся продемонстрировали умение отбирать контрастные и удивляющие факты (Омск — театральная столица Сибири, здесь резко континентальный климат и 300 солнечных дней в году). Это свидетельствует о восприятии английского языка как инструмента смыслового позиционирования своего города на международной арене.

Ответы на пятый вопрос выявили три ключевых эффекта: гордости («Я могу представить свой город на международном уровне»), отстранения («Я посмотрел на Омск глазами туриста») и «моста» («Английский — это реальный мост между культурами»). Ни один из участников не дал формального или отрицательного ответа — все зафиксировали личностный рост, связанный с использованием иностранного языка для культурной презентации.

Закрытые вопросы были направлены на количественную диагностику трех аспектов:

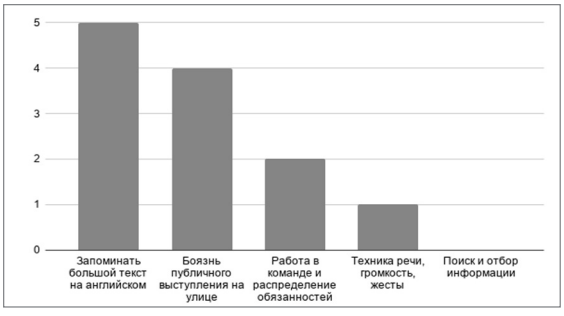
1) зоны субъективных трудностей в ходе проектной работы;
2) источников положительных эмоций и удовлетворения;
3) перспективной мотивации к участию в подобных проектах.

Для ответа на каждый вопрос участникам предлагалось выбрать один или несколько вариантов.

На рисунке 1 представлены субъективные оценки обучающихся относительно основных трудностей, с которыми они столкнулись в ходе подготовки и проведения экскурсии. Данные позволяют выявить точки напряжения в образовательном процессе и определить направления для педагогической поддержки в будущем.

Рис. 1

Распределение ответов на вопрос «Что было самым сложным в работе над проектом?»



На диаграмме видно, что две трети всех сложностей пришлись на когнитивную (запоминание текста) и эмоционально-волевую (страх публичного выступления) сферы. Именно эти две зоны должны стать фокусом педагогической поддержки при реализации подобных проектов в будущем. Информационный поиск не вызвал затруднений ни у одного из респондентов.

Положительные эмоциональные реакции участников позволяют оценить мотивационный потенциал проектной методики. Рисунок 2 отражает распределение ответов на вопрос о том, что принесло школьникам наибольшее удовлетворение в ходе работы над проектом. Полученные данные демонстрируют, какие именно аспекты деятельности оказались для старшеклассников эмоционально значимыми.

Данная диаграмма визуализирует источники положительных эмоций и удовлетворения, полученных участниками в ходе проектной деятельности, и наглядно демонстрирует, что ведущую роль для старшеклассников играют внешняя социальная оценка (реакция слушателей) и внутреннее чувство преодоления собственных барьеров. Примечательно, что познавательный интерес (изучение истории города) и командная атмосфера получили равное количество голосов, что свидетельствует о гармоничном сочетании интеллектуальных и социальных мотивов в рамках программы.

Перспективная мотивация школьников является важным показателем успешности образовательной модели. Рисунок 3 отражает распределение ответов на вопрос о готовности участников продолжить проектную деятельность в роли гида в будущем. Анализ этих данных позволяет оценить сформировавшийся у школьников интерес к краеведческой и межкультурной коммуникации.

Данная диаграмма иллюстрирует перспективную мотивацию школьников к продолжению проектной деятельности в аналогичном формате. Суммарная доля положительных ответов (с учетом варианта «Да, только в другой роли») превышает 80 %, что является убедительным свидетельством устойчивого интереса и доверия к предложенной образовательной модели. Особого внимания заслуживает группа респондентов, желающих повторить опыт, но с другим маршрутом, — это указывает на сформировавшуюся исследовательскую инициативу и готовность к расширению краеведческого горизонта.

Обучение дало хорошие результаты, отзывы участников программы положительные. Ребята с удовольствием готовились к экскурсии, тренировали навыки публичных выступлений, переживали. Для них это был первый опыт работы гидом. Положительным результатом программы также следует считать желание школьников участвовать в таких проектах снова.

В заключение отметим, что такая организация работы, с одной стороны, отвечает принципу личностной значимости (учащиеся видят реальное применение

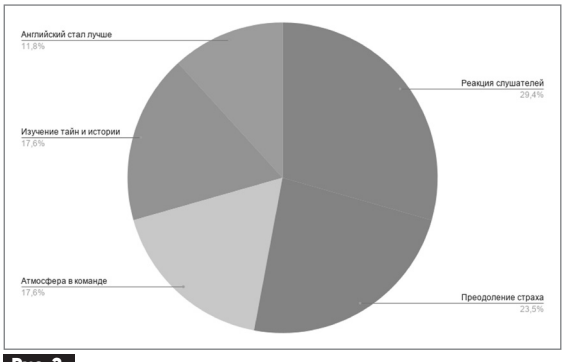


Рис. 2

Распределение ответов на вопрос «Что было самым приятным в работе над проектом?»

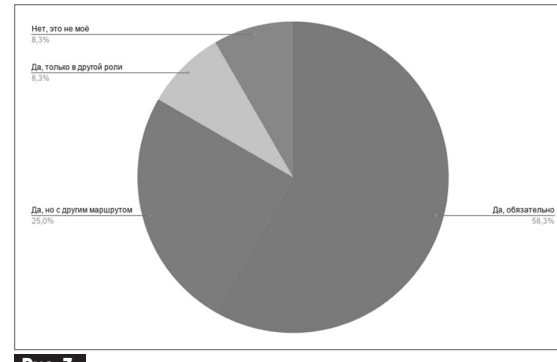


Рис. 3

Распределение ответов на вопрос «Хотели бы вы в будущем снова принять участие в подобных проектах в роли гида?»

своих языковых навыков), с другой стороны, способствует формированию межкультурной компетенции и чувства сопричастности к культурной жизни родного города. Таким образом, работа с краеведческим материалом на английском языке становится не просто тренировкой языковых навыков, а способом воспитания человека духовного (Е. И. Пассов), который через любовь к малой родине приходит к пониманию мира и осознанию себя его частью.



Литература

1. **Бондаренко Т. Н.** Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку // Вестник МГУЛ — Лесной вестник. — 2001. — № 3. — С. 110–111. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvostranovedcheskii-podhod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 16.03.2026).
2. **Дьюи Д.** Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н. М. Никольской; под ред. Н. Д. Виноградова. — М.: Мир, 2019. — 233 с.
3. Завершилась смена «Сириус 55» для юных талантов // Омский государственный педагогический университет. — 2025. — URL: https://omgpu.ru/news/zavershilas- smena-sirius-55-dlya-yunyh-talantov-0 (дата обращения: 27.02.2026).
4. **Кононова Д. В., Бондарь Н. С., Ерёменко В. О.** Проектная деятельность в старшей школе на уроках английского языка // Юный ученый. — 2024. — № 2 (76). — С. 175–176.
5. **Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
6. **Пассов Е. И.** Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 5–11 классы. — М.: Просвещение, 2000. — 173 с.
7. **Полат Е. С.** Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. — 2000. — № 3. — С. 3–9.
8. Региональные центры выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи // Сириус. — 2024. — URL: https://sochisirius.ru/regions-news/6979 (дата обращения: 27.02.2026).
9. **Розин В. М.** Содержанием образования является культура (Концепция иноязычного образования Е. И. Пассова, опередившая время) // Культура и искусство. — 2021. — № 5. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhaniem-obrazovaniya-yavlyaetsya-kultura-kontseptsiya-inoyazychnogo-obrazovaniya-e-i-passova-operedivshaya-vremya (дата обращения: 09.02.2026).
10. **Сысоев П. В.** Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностр. языки в школе. — 2020. — № 9. — С. 15–28.
11. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Иностранный (английский) язык». — URL: https://edsoo.ru/rabochie-programmy/ (дата обращения: 09.02.2026).



Сведения об авторах

Кадола Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры теории и методики обучения иностранным языкам Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского.
lkro@rambler.ru

Фрезе Ольга Владимировна, доцент кафедры теории и методики обучения иностранным языкам Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского.
ofreze@rambler.ru

ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Статья посвящена анализу эффективности использования интернет-мемов для совершенствования лексических навыков школьников в процессе обучения китайскому языку. Предлагается разработанная технология внедрения интернет-мемов в урок китайского языка, анализируется опыт практического применения данной технологии на примере урока китайского языка для учеников средней школы.

INTERNET-MEMES AS AN EFFECTIVE EDUCATION TOOL FOR IMPROVING STUDENTS' LEXICAL SKILLS

Abstract

The article is devoted to the analysis of the effectiveness of using Internet-memes to improve the lexical skills of school students in the process of learning Chinese. Authors propose the technology for introducing Internet-memes into a Chinese language lesson and analyze the experience of practical application of this technology using a sample lesson for middle school students.

Ключевые слова

китайский язык, интернет-мем, лексический навык, обучение лексике, учебные материалы

Keywords

Chinese language, Internet-meme, lexical skill, lexis teaching, teaching materials

Как известно, осуществление речевой деятельности на иностранном языке без знания его лексики невозможно: лексика является фундаментальной составляющей языка. Совершенствование лексических навыков играет ключевую роль в обучении иностранному языку, но является трудоемким и длительным процессом.

Исследователи предлагают разные модели освоения лексики. Так, И. Л. Бим считает главной целью обучения лексике овладение базовыми знаниями и навыками, необходимыми для осуществления коммуникации, подчеркивая важность выполнения сразу трех действий в процессе обучения: 1) введения лексики в долговременную память; 2) актуализации лексики в случае необходимости; 3) побуждения учеников к употреблению данной лексики в речи [2, с. 165]. Аналогично, Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез акцентируют внимание на овладении учеником определенным словарным запасом и навыками его применения в коммуникации, выделяя формирование лексической компетенции школьников как важную составляющую иноязычной коммуникативной компетенции [17, с. 133].

Рассуждая об этапах работы с лексикой, А. Н. Шамов выделяет создание и совершенствование лексических основ разных видов речевой деятельности [1, с. 116].

Обобщение исследований других специалистов [1; 2; 10] показывает, что возможно более подробное деление на четыре основных этапа работы с лексическим материалом: 1) введение лексики посредством семантизации; 2) актуализацию лексики путем выполнения различных упражнений; 3) внедрение лексики в речь; 4) контроль процесса овладения лексикой.

А. Н. Шамов также говорит о важности переводной и беспереводной семантизации в процессе работы над лексикой, что подробно рассматривается в труде Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез [17]. На этапе совершенствования лексических основ проводится работа с лексически направленными упражнениями, позволяющими актуализировать изученную лексику. В комплекс упражнений должны входить и речевые, и условно-речевые, поскольку, несмотря на критику Е. И. Пассовым преобладания последних [18], именно такие подготовительные задания помогают ученикам усвоить форму и значение лексических единиц [1, с. 117].

Н. А. Демина, рассматривая обучение конкретно китайской лексике, подчеркивает необходимость учета преподавателем особенностей системы китайского языка и выполнения следующих действий: 1) раскрытия фонетических, грамматических и словообразовательных особенностей лексики; 2) объяснения значения лексики; 3) знакомства с употреблением лексики в речи; 4) соотнесения новой лексики с уже освоенными синонимами, антонимами и омонимами [7, с. 30].

В настоящее время продолжаются исследования в области преподавания лексики китайского языка [13; 20], издаются пособия, которые либо дополняют уже существующие учебники и учебные издания [14; 15], либо являются тематическими лексическими пособиями [5; 12].

Таким образом, изучение процесса преподавания китайской лексики и разработка новых, более эффективных методов обучения лексическому аспекту китайского языка по-прежнему остаются актуальными.

Обучение китайской лексике осложняется тем, что в китайском языке особенно выделяется морфемный уровень, при этом лексический уровень воспринимается как более слабый [11]: в сознании китайца главную роль играет иероглиф (он же морфема), а не слово в том понимании, которое принято в европейских языках. Отчасти из-за этой особенности в китайском языке нередко сложно разграничить морфему и слово: односложные морфемы часто сами являются словами и могут образовывать новые сложные слова, что делает «китайское слово» менее устойчивой единицей, чем в европейских языках [11, с. 212]. В связи с этим, с нашей точки зрения, для единиц лексического уровня системы китайского языка целесообразнее использовать термин «лексическая единица» (далее — ЛЕ), который позволяет терминологически справиться с проблемой размытости лексического уровня в китайском языке и подчеркнуть его специфику по сравнению с европейскими. По причине отмеченного главенства морфемного уровня в китайском языке при формировании и совершенствовании лексических навыков необходимо уделять особое внимание изучению лексических значений отдельных иероглифов. Это способствует более эффективному запоминанию и пониманию структуры ЛЕ китайского языка [10, с. 25–26].

Одна из основных функций языка — коммуникативная; в контексте обучения иностранному языку она предполагает формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, т.е. способности к межкультурному взаимодействию [19, с. 42]. К сожалению, нередко выявляется проблема разобщенного

усвоения ЛЕ и ее функции в речи, в результате чего «ученик знает ЛЕ, но не умеет ее употреблять» [18, с. 31], т.е. не происходит полноценного формирования коммуникативной компетенции. Для включения новой лексики в речь обучающихся преподавателю необходимо моделировать различные коммуникативные ситуации, позволяющие ученикам научиться применять изученный материал на практике.

Аутентичные материалы становятся богатым источником лексики и возможных коммуникативных ситуаций ее употребления для учителей и преподавателей иностранных языков. Помимо прочего, к аутентичным материалам можно отнести и интернет-мемы. Интернет-мем представляет собой целостную и завершенную единицу интернет-коммуникации, характеризующуюся вирусностью и актуальностью. С. В. Канашина определяет интернет-мем как «особый вид полимодального дискурса в интернет-коммуникации, имеющий стандартную форму и определенные прагматические функции» [8, с. 25], что делает данный вид аутентичных материалов визуально наглядным и эмоциональным.

Широкое распространение интернет-юмора привело к его активному внедрению в процесс преподавания иностранных языков в качестве эффективного обучающего инструмента. Так, интернет-мемы повышают мотивацию за счет эмоционального вовлечения обучающихся и эффективны в процессе совершенствования лексических навыков [4; 16] благодаря наглядности и используемой в их составе актуальной аутентичной лексике. Кроме того, внедрение интернет-ресурсов в процесс изучения иноязычной культуры позволяет ученикам быстрее адаптироваться в аутентичной языковой среде [19, с. 41]. Это подтверждает наличие лингводидактического потенциала интернет-мемов в образовательном процессе, особенно при работе с лексикой.

Интернет-мемы являются аутентичным материалом, созданным носителями языка, благодаря чему в их содержании можно увидеть отражение культуры и менталитета страны изучаемого языка. Понимание культурного контекста страны помогает ученику лучше понять сам язык и проследить специфичные языковые явления, что особенно актуально при изучении китайского, типологически отличного от европейских языков. Как подчеркивает Т. В. Гурулева, следует избегать восприятия учениками китайского языка и культуры Китая через призму «имеющихся знаний о системах европейских языков и культур, русского языка и российской культуры» [6]. Таким образом, использование аутентичных мемов играет важную роль в глубоком понимании обучающимися культуры языка, что ведет к объективному и эффективному освоению самого языка.

В связи с описанными ранее преимуществами использования интернет-мемов представляется возможным создание технологии их применения для совершенствования лексических навыков школьников, изучающих китайский язык.

Процесс разработки и внедрения технологии включал следующие этапы:

1. Анализ тематического содержания уроков в УМК по китайскому языку, их группировка по темам, выделение ключевых разделов каждого урока для дальнейшего поиска мемов.
2. Поиск и выборка интернет-мемов в любых доступных социальных сетях, мессенджерах и поисковых системах. Предпочтение отдается китайским платформам (например, 小红书, *WeChat, Weibo* и др.), поскольку именно на них можно найти подходящие аутентичные материалы. Наиболее оптимальный запрос для поиска мемов — это «ключевое слово + 表情包 / 模 因 / 梗 图 / *memes*». Для лучшей выборки были разработаны следующие критерии

отбора интернет-мемов: 1) релевантность теме урока; 2) релевантность уровню владения языком обучающимися; 3) отсутствие недопустимых элементов (нецензурная и оскорбительная лексика, элементы дискриминации, упоминание алкогольной и табачной продукции и т.п.).

3. Разработка учебных материалов: создание комплекса упражнений для работы на уроке, а также различных проверочных заданий для контроля усвоения лексики.
4. Внедрение интернет-мемов в учебный процесс. Стоит обратить внимание на то, что интернет-мем является лишь частью урока, его дополнением, т.е. занятие не должно строиться на его основе. Выбранный мем должен четко соответствовать теме урока, дополнять диалог или определенное упражнение.
5. Контроль усвоения лексики, в рамках которого применяются задания различного вида, начиная от тестов с ответом закрытого типа и заканчивая написанием коротких рассказов. На данном этапе обязательна обратная связь от учителя в отношении наиболее распространенных ошибок.

Проиллюстрируем каждый из этапов разработки и внедрения технологии на примере темы «孩子和父母的关系» («Взаимоотношения детей и родителей») из учебника для 9-го класса «Китайский язык: второй иностранный язык» [9].

1. Анализ тематического содержания урока. В обозначенном уроке нами были выделены следующие ключевые разделы: недопонимание между родителями и детьми, конфликты из-за учебы, выражение собственного мнения и взросление ребенка. Это помогло в выборе ключевых ЛЕ для дальнейшего поиска мемов, например, 妈妈 («мама»), 爸爸 («папа»), 孩子和父母的关系 («взаимоотношения детей и родителей»), 跟父母吵架 («ссора с родителями») и т.п.
2. Поиск и выбор интернет-мема. По описанному ранее алгоритму на платформе 小红书 был найден интернет-мем (см. рис. 1), соответствующий упомянутым критериями отбора: он соответствует теме урока и уровню владения китайским языком обучающихся 9-го класса, в нем отсутствуют недопустимые элементы.
3. Разработка учебных материалов. Перед началом подготовки учебных материалов были выделены новые ЛЕ, на актуализацию которых будет направлен комплекс упражнений: глаголы 试图 («пытаться») и 说服 («убеждать»), а также словосочетание 讲道理 («приводить доводы»). Вся новая лексика соотносится с темой урока и при этом может использоваться в любых других речевых ситуациях, не связанных с изучаемой темой. Сам комплекс состоит из трех упражнений, направленных на поэтапное совершенствование



Рис. 1

Интернет-мем «Когда ты знаешь, что прав, и пытаешься убедить маму, приводя серьезные доводы» [21]

Упражнение 1. Внимательно прочитай диалог. Выбери подходящие лексические единицы из списка и вставь их в пропуски: 试图, 讲道理, 说服.

妈妈：列娜，你怎么又这么晚？几点了！

列娜：我跟朋友们看电影，有点晚了。

妈妈：电影重要还是安全重要？我说过多少次，别太晚回家！我每次___你早点来，你听吗？

列娜：哎呀，妈！别___了！我保证下次早点回家。

妈妈：你每次这么说！我___理解你，你也该理解我，我为你担心！

列娜：知道知道。以后会注意你们说的话。妈，对不起。

妈妈：你这孩子！算了算了，吃饭了吗？饿不饿？

列娜：吃过了。我现在去睡觉，晚安。

Упражнение 2. Используя словарь (бумажный или онлайн-), найди устойчивые выражения с новой лексикой. Запиши 2–3 выражения с переводом и приготовься представить одноклассникам.

Упражнение 3. Ответь на вопросы учителя, используя новые лексические единицы и устойчивые выражения (из упражнения 2). Постарайся дать полные ответы.

Рис. 2

Пример комплекса упражнений для актуализации новых ЛЕ

лексических навыков (см. рис. 2): 1) использование новой лексики в рамках предложения; 2) работу со словарем; 3) практическое применение новых ЛЕ. В качестве дополнительной практики ученикам предлагается творческое домашнее задание: используя изученную лексику, необходимо создать собственный мем или перевести существующий русскоязычный мем.

4. Внедрение интернет-мема в учебный процесс. Внедрение интернет-мема в урок представляется наиболее удачным после разбора первого диалога, посвященного обсуждению ссоры девочки и ее родителей. Предлагаем следующий алгоритм внедрения интернет-мема: 1) подведение учеников к теме мема посредством постановки проблемного вопроса; 2) демонстрация мема и чтение его текста учениками; 3) попытка обучающихся самостоятельно перевести текст с новой лексикой; 4) демонстрация значения отдельных иероглифов, которые помогут логическим путем догадаться о значении ЛЕ. Таким образом обучающиеся самостоятельно переведут новую лексику и сам текст интернет-мема. При объяснении новых ЛЕ преподавателю рекомендуется использовать беспереводные способы семантизации (например, контекст и анализ внутренней формы ЛЕ). После этого ученики переходят к выполнению комплекса упражнений.
5. Контроль усвоения лексики. Для контроля усвоения лексики были разработаны три задания проверочной работы (см. рис. 3). Проверочную работу рекомендуется проводить после изучения одного тематического блока учебника; при этом проверочная работа может содержать задания по другим уже изученным интернет-мемам.

Для успешной реализации предложенной технологии необходимо учитывать следующие рекомендации: 1) описанная технология рассчитана на 15–20 минут урока, и для экономии времени допускается выполнение части упражнений, а не всего комплекса; 2) по желанию учителя упражнения могут быть адаптированы для определенного класса или конкретных условий (пример — создание упражнений на платформе МЭШ).

Рис. 3

Пример заданий проверочной работы для контроля овладения лексикой

В рамках прохождения педагогической практики (февраль — апрель 2025 г.) нами была проведена апробация разработанной технологии в ГАОУ «Школа № 548 „Царицыно“». Работа с интернет-мемом была интегрирована в структуру урока для 8-го класса по теме «公共交通» («В транспорте»). Используемый УМК — «Китайский

Задание 1. Прочитай текст. Выбери подходящие лексические единицы из списка и вставь их в пропуски.

小明想让他的朋友一起去看电影，但他朋友不想。小明____跟他解释电影有多好看，但朋友还是不感兴趣。小明____用各种方法让他改变看法，比如请他吃饭，或者说电影票很便宜。最后，小明决定放弃。虽然他很失望，但他不想让小明觉得悲伤。他对自己说：“好吧，下次我会____找一些大家都喜欢的活动。”

试图, 讲道理, 说服

Задание 2. Переведи следующие предложения на китайский язык, используя изученную лексику.

1. Родители всегда стараются объяснить детям, как правильно себя вести.
2. Мне сложно убедить родителей в том, что я уже взрослый.
3. Я пытался поговорить с мамой о своих проблемах, но она не захотела слушать.
4. Иногда родителям нужно выслушать детей, а не только пытаться их перевоспитать.
5. Я хочу убедить родителей разрешить мне поехать с друзьями в путешествие.

Задание 3. Выбери одну из предложенных ситуаций, на основе которой напишешь короткий рассказ (3–5 предложений). Обязательно используй следующую лексику: 试图, 讲道理, 说服.

1. Ты хочешь пойти на вечеринку, но родители против. Опиши, как ты пытаешься их убедить.
2. Твой младший брат не хочет выполнять домашнее задание. Опиши, как ты пытаешься ему объяснить, почему это важно.
3. Твоя подруга хочет списать контрольную. Опиши, как ты стараешься ее переубедить.

язык. 8 класс» Н. В. Демчевой и Хуан Тин, который на данный момент не издан, однако является продолжением линейки «Китайский язык» Ван Луся [3].

Ранее обучающиеся уже начали изучение темы, разобрав диалог о покупке билета на поезд, поэтому выбор интернет-мема определялся данной тематикой. По запросу «买票表情包» в социальной сети 小红书 был найден подходящий мем (см. рис. 4), содержащий новую ЛЕ 抢 «вести борьбу; нарасхват, наперебой», используемую в контексте как 抢票 (букв. «вести борьбу за билеты»).



Рис. 4

Интернет-мем «Я во время каникул по случаю Дня образования КНР / Я, когда не смог купить билет на транспорт» [22]

В соответствии с разработанной технологией нами соблюдался следующий алгоритм действий: 1) учитель подвел учеников к теме интернет-мема при помощи диалога о покупке билетов; 2) был продемонстрирован мем, после чего учитель предложил ученикам прочитать его текст; 3) ученики попытались самостоятельно перевести текст, а также догадаться, что означает новая ЛЕ. Несмотря на отсутствие подсказки в виде представления значений отдельных иероглифов (т.к. сама ЛЕ состоит из одного иероглифа), ученики предложили несколько вариантов перевода на русский язык, большинство из которых оказались верными.

После записи новой лексики в тетрадь ученики выполнили упражнение на перевод. Им было предложено перевести устойчивые и часто используемые словосочетания с русского языка на китайский с использованием новой ЛЕ: «отнимать вещи» (抢东西), «перехватить мяч» (抢球), «торопиться» (抢时间), «бороться за билет» (抢票). Перевод осуществлялся последовательно, с подсказками учителя в случае затруднений. После каждого правильно переведенного словосочетания учитель демонстрировал ученикам перевод, давая время для записи в тетрадь. Задание не вызвало трудностей у обучающихся.

После проведения урока с использованием разработанной нами технологии был проведен опрос обучающихся с целью определения эффективности предложенной разработки (см. рисунки 5–9).

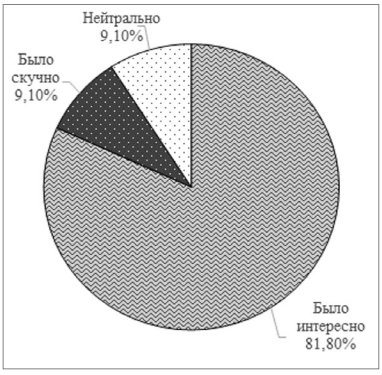


Рис. 5

Ответы на вопрос № 1: «На уроке мы разобрали интернет-мем о покупке билетов в Китае. Тебе было интересно?»

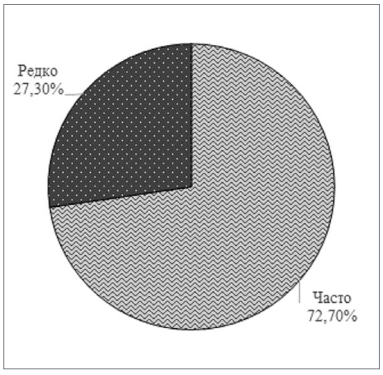


Рис. 6

Ответы на вопрос № 2: «Часто ли ты просматриваешь интернет-мемы в социальных сетях?»

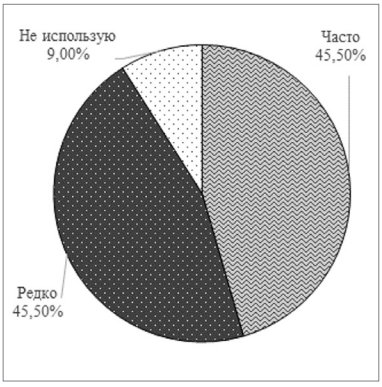


Рис. 7

Ответы на вопрос № 3: «А как часто ты используешь их для общения или обсуждения с друзьями?»

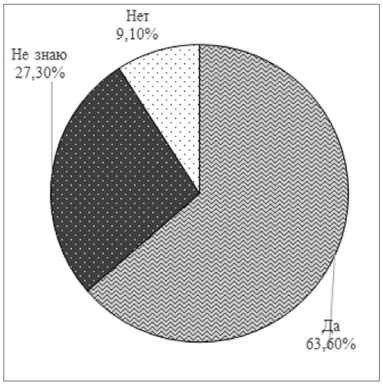


Рис. 8

Ответы на вопрос № 4: «Как ты считаешь, интернет-мемы будут полезны в изучении китайской лексики?»

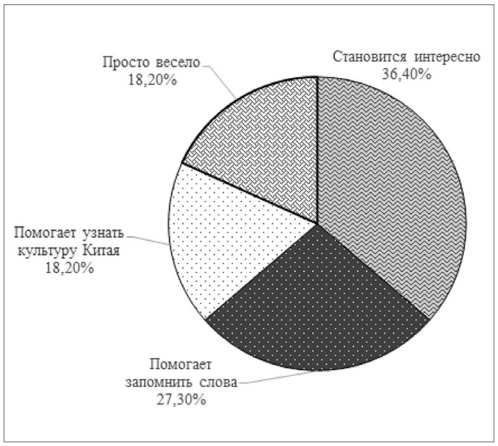


Рис. 9

Ответы на вопрос № 5: «Как думаешь, для чего могут быть полезны интернет-мемы на уроках?»

Ученикам было предложено пять вопросов с выбором ответа. Результаты анкетирования (рис. 5–9) демонстрируют высокий уровень заинтересованности обучающихся. Исходя из рис. 5, более 80 % опрошенных отметили, что занятие было интересным. Важным фактором внедрения мемов является их актуальность: более 70 % опрошенных регулярно просматривают интернет-мемы в социальных сетях (рис. 6), а около 46 % активно используют их в коммуникации со сверстниками (рис. 7). Обсуждение интернет-мемов в ходе урока позволит снизить барьер восприятия учебного материала.

Более 60 % учеников признают потенциальную пользу мемов для изучения китайской лексики (рис. 8). На рис. 9 видно, что обучающиеся отмечают и другие преимущества интернет-мемов: повышение интереса (≈36 %), помощь в запоминании лексики (≈27 %) и знакомство с культурными особенностями Китая (≈18 %). Следовательно, интернет-мемы могут помочь не только в обучении лексике, но и в формировании социокультурной компетенции обучающихся.

Результаты опроса подтвердили, что использование интернет-мемов значительно повышает интерес обучающихся к изучению китайской лексики. Это позволяет сделать вывод о высоком дидактическом потенциале предлагаемого подхода.

Несмотря на очевидные преимущества, необходимо учитывать потенциальные трудности, связанные с подбором релевантного контента для реализации разработанной технологии. Приоритетными выступают требования к соответствию интернет-мемов учебной программе образовательной организации и их доступности для обучающихся, что предполагает ограничение разговорных вариантов лексики и грамматики. Поскольку предполагается использование данных материалов в рамках школьного образования, требуется также исключение отсылок к употреблению табака, алкоголя и иным неприемлемым для образования темам. Данные сложности увеличивают временны́е затраты преподавателя на поиск и выбор интернет-мемов, что может снижать готовность к их включению в урок. Частично эти затруднения компенсируются методическими рекомендациями и критериями отбора мемов, описанными нами ранее.

Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с оценкой эффективности разработанной технологии применительно не только к школьному, но и к вузовскому учебному процессу, в связи чем представляются целесообразными разработка аналогичных материалов и проведение педагогического эксперимента в различных образовательных условиях и с опорой на разные УМК.

Литература

1. **Ариян М. А.** Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учебное пособие. — М.: Флинта, 2017. — 222 с.
2. **Бим И. Л.** Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. — М.: Просвещение, 1988. — 255 с.
3. **Ван Луся.** Китайский язык. 7-й класс: учебное пособие. — М.: АСТ, 2014. — 126 с.
4. **Войшель Т. И.** Использование интернет-мемов на уроках английского языка как средство повышения мотивации учащихся к изучению предмета // Университет — территория опережающего развития. Сб. науч. ст. междунар. научно-практ. конф. (19–20 февраля 2020 г.) / Под ред. Ю. Я. Романовского [и др.]. — Гродно: ГрГУ им. Янки Купалы, 2020. — С. 163–165.

5. **Воропаев Н. Н.** 3000 самых употребительных слов и выражений китайского языка. — М.: Издательство АСТ, 2023. — 64 с.
6. **Гурулева Т. Л.** Специфические принципы обучения китайскому языку в межкультурной парадигме языкового образования // Иностр. языки в школе. — 2020. — № 7. — С. 54–60.
7. **Демина Н. А.** Методика преподавания практического китайского языка. — М.: Восточная литература, 2006. — 88 с.
8. **Канашина С. В.** Интернет-мем как новый вид полимодального дискурса в интернет-коммуникации (на материале английского языка): автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.04. — Москва, 2016. — 27 с.
9. Китайский язык. Второй иностранный язык. 9 класс: учебник. — М.: Вентана-Граф, 2019. — 254 с.
10. **Кочергин И. В.** Очерки методики обучения китайскому языку. — М.: Муравей, 2000. — 160 с.
11. **Курдюмов В. А.** Проблема уровней языка в русском и китайском языках, их ценность в национальном сознании и сравнительный анализ // Современные проблемы славянской филологии: гуманитарные ценности в славянских языках и культурах. Материалы междунар. науч. конф. (7–8 ноября 2015 г.). — Тайбэй: Гос. ун-т Чжэнчжи, 2015. — С. 208–214.
12. **Курт У. Ю., Арекеева Ю. Е., Бедненко Ю. И.** 400 иероглифов для HSK 3.0. Средний уровень: учебное пособие. — М.: Издательский дом ВКН, 2025. — 376 с.
13. **Ленинцева В. А., Тохта-Хаджиева М. В.** Обучение «культурной» лексике в китайском языке // Вестник Российского нового университета. Серия «Человек в современном мире». — 2020. — № 2. — С. 99–105.
14. **Лопаткина Т. С., Маннапова С. А.** Лексика и грамматика китайского языка — базовый уровень. — М.: МГПУ, 2022. — 168 с.
15. **Маннапова С. А., Лопаткина Т. С.** Лексика и грамматика современного китайского языка: (к тому II учебника «Новый практический курс китайского языка» под редакцией Лю Сюня). — М.: Издательский дом ВКН, 2023. — 184 с.
16. **Мартынова А. С.** Применение интернет-мемов в процессе обучения технической лексике для студентов агроинженерного направления // Междунар. научно-исследовательский журнал. — 2021. — № 6–4 (108). — С. 114–118.
17. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. — М.: КНОРУС, 2017. — 390 с.
18. **Пассов Е. И.** Формирование лексических навыков: учебное пособие. — Воронеж: Интерлингва, 2002. — 40 с.
19. **Рылова Е. Ю.** Из опыта использования интернет-ресурсов в процессе освоения иноязычной культуры на факультете иностранных языков // Иностр. языки в школе. — 2014. — № 6. — С. 41–46.
20. **Фефелова А. А., Масловец О. А.** Методика работы с продуктивной и рецептивной лексикой на младшем этапе обучения китайскому языку // Материалы научно-практ. интернет-конференции «Теоретические и методологические проблемы иноязычного образования и межкультурной коммуникации», Благовещенск, 16–18 февраля 2016 года. — Благовещенск: БГПУ, 2016. — С. 124–129.
21. 小红书. — URL: http://xhslink.com/o/2jwVj4eC3qh (дата обращения: 05.08.2025).
22. 小红书. — URL: http://xhslink.com/o/3hh5b9zUZDi (дата обращения: 05.08.2025).

Кожемякина Софья Петровна, магистрант Института иностранных языков МГПУ.
kozhemyakinasp672@mgpu.ru

Маннапова Софья Андреевна, доцент кафедры теории и методологии перевода Высшей школы перевода МГУ имени М. В. Ломоносова.
sonyachita14@mail.ru

Сведения об авторах

ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ НАПИСАНИЮ ЛИЧНОГО ПИСЬМА НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация

Статья посвящена вопросу использования формирующего оценивания как средства совершенствования письменных речевых умений учащихся при обучении написанию личного письма на французском языке. Авторы раскрывают особенности жанра личного письма, сущность и принципы формирующего оценивания. Основное внимание акцентируется на результатах диагностики, проведенной в рамках педагогической практики на базе МБОУ «Средняя школа № 27 с углубленным изучением ряда предметов» г. Петрозаводска (Республика Карелия). Результаты исследования подтвердили эффективность системного использования техник формирующего оценивания для повышения качества письменной речи и развития учебной автономии учащихся.

Abstract

FORMATIVE ASSESSMENT OF STUDENTS' WRITTEN SPEECH IN TEACHING HOW TO WRITE A PERSONAL LETTER IN FRENCH LESSONS

The article addresses the use of formative assessment as a means of improving students' written speech skills when teaching how to write a personal letter in French. The authors reveal the specific features of the personal letter genre, the essence and principles of formative assessment. The main focus of the work is on the results of diagnostic assessment conducted during pedagogical practice at the Municipal Budgetary Educational Institution 'Secondary School No. 27 with in-depth study of a number of subjects' in Petrozavodsk (Republic of Karelia). The findings of the study confirmed the effectiveness of the systematic use of formative assessment techniques for improving the quality of written speech and developing students' learning autonomy.

Ключевые слова

формирующее оценивание, личное письмо, французский язык как иностранный, письменная речь, обратная связь, самооценка

Keywords

formative assessment, personal letter, French as a foreign language, written speech, feedback, self-assessment

В современной методике преподавания иностранных языков письменная речь утвердилась как равноправный и сложный вид речевой деятельности, требующий системной организации [2]. Многие методисты подчеркивают

важность формирования данных навыков и умений именно на начальном этапе [3]. Особое место среди письменных жанров занимает личное письмо, которое, сочетая строгие нормы оформления, клишированность и необходимость личностного самовыражения, представляет собой значительную трудность для учащихся [6]. Эффективность обучения напрямую зависит от грамотно организованной системы контроля, которая не просто констатирует результат, но и управляет процессом обучения.

Традиционно в образовательной практике доминирует итоговое оценивание, фиксирующее результат усвоения материала. Однако для развития сложного речевого умения необходима иная парадигма. В этой связи центральное место в настоящем исследовании занимает концепция формирующего оценивания, понимаемого как процесс поиска и интерпретации данных, которые ученики и преподаватели используют для того, чтобы определить, как далеко продвинулись учащиеся в процессе учебы и как сделать это наилучшим способом. Иными словами, это оценивание для обучения, встроенное в учебный процесс и являющееся его неотъемлемой частью [4]. В отличие от итогового контроля, формирующее оценивание позволяет оценить не только предметные знания, но и индивидуальную познавательную деятельность ученика на уроке, его метапредметные и личностные достижения.

Данная статья является результатом исследования, целью которого была экспериментальная проверка эффективности формирующего оценивания как средства совершенствования письменных речевых умений учащихся на уроках французского языка. Авторы анализируют результаты опросов учителей и студентов, а также представляют описание практической апробации серии уроков, разработанной во время педагогической практики.

Личное письмо на французском языке характеризуется рядом уникальных черт, которые необходимо учитывать в обучении [1]. Цель и адресат определяют неформальный, но структурированный характер коммуникации: она направлена на поддержание личных отношений, обмен новостями, выражение эмоций. Несмотря на неформальность, письмо сохраняет четкую структуру: включает заголовок (дата и место), обращение, основную часть (развитие темы, часто с делением на логические абзацы), заключительные формулы и подпись. Примечательно, что в современной электронной переписке эта структура может быть редуцирована, но ее знание остается обязательным.

Ключевыми аспектами являются эпистолярный этикет и формулы вежливости. Французское личное письмо отличается от аналогичного жанра в других культурах строгим, хотя и вариативным эпистолярным этикетом. Обучение ему является обязательным компонентом программы, так как правильное использование клише напрямую влияет на успешность коммуникации и демонстрирует уважение к адресату. Обращение варьируется от формального *cher monsieur* («уважаемый господин»), *chère madame* («уважаемая госпожа») при обращении к малознакомому человеку до неформального *mon cher ami* («Мой дорогой друг»), *chère Marie* («дорогая Мари»), *salut* («привет»). Заключительные формулы представляют широкий спектр от почти официальных «*Je vous prie d'agréer, madame, l'expression de mes sentiments distingués*» («Прошу принять, госпожа, выражение моих глубочайших чувств») до дружеских *amicalement* («искренне»), *affectueusement* («с любовью»), *à bientôt* («до скорого») и фамильярных *bises* («целую»).

Формирование умения писать личное письмо сопряжено с преодолением комплекса трудностей на разных уровнях. Согласно классификации Е. В. Сваловой [5], они выделяются на уровне содержания и коммуникативных умений (выделение ключевых тем для ответа, поддержание логики изложения, адаптация стиля под адресата) и на уровне языковых средств (запоминание и контекстуально правильное применение широкого набора речевых клише, использование грамматических структур, характерных для письменной речи). Таким образом, особенность обучения написанию личного письма на французском языке заключается в необходимости синтезировать работу над общими основами письменной речи со специальным, глубоким усвоением социокультурных норм французского эпистолярного этикета.

В современной дидактике иностранных языков, в частности — в обучении письменной речи, формирующее оценивание утвердилось как ключевой вид педагогического контроля, принципиально отличный от традиционного суммативного подхода. Если итоговое оценивание призвано констатировать результат, то формирующее пронизывает весь учебный процесс, выполняя диагностическую, корректирующую и развивающую функции [4]. Его основная цель — не выставление отметки, а непрерывное отслеживание прогресса учащегося, выявление трудностей в момент их возникновения и предоставление адресной обратной связи для немедленной коррекции процесса обучения.

Сущность формирующего оценивания при обучении письму раскрывается через несколько взаимосвязанных принципов. Во-первых, это его диагностическая направленность, которая позволяет учителю выявлять конкретные проблемы на разных уровнях: содержательном (логика изложения, соответствие коммуникативной задаче), языковом (орфография, грамматика, лексическое разнообразие) и социокультурном (уместность использования речевых клише и формул вежливости). Во-вторых, центральным механизмом является качественная обратная связь. Она должна быть своевременной, конструктивной и мотивирующей, то есть не просто фиксировать ошибку, но объяснять ее причину и предлагать четкий путь для исправления. В-третьих, формирующее оценивание активно вовлекает самого учащегося в процесс контроля через самооценивание и взаимооценивание. Инструментами здесь выступают заранее известные критерии и чек-листы, которые дают ученикам четкие ориентиры качества и позволяют самостоятельно проверять свою работу на соответствие требованиям к структуре, содержанию и языковому оформлению.

Формирующее оценивание трансформирует контроль из финальной процедуры измерения в постоянный диалог и инструмент обучения. Оно органично соответствует градуированному характеру формирования письменной речи, обеспечивая поддержку именно в тех точках, где учащийся сталкивается с трудностями, будь то выбор временной формы, согласование прилагательных или поиск адекватной заключительной формулы. Такой подход не только способствует повышению грамотности и коммуникативной эффективности создаваемых текстов, но и развивает у учащихся метапредметные умения: критическое мышление, способность к рефлексии и учебную автономию, что в конечном итоге формирует ответственного и самостоятельного участника образовательного процесса.

Для подтверждения актуальности исследуемой проблемы и выявления реальной картины использования современных оценочных практик в обучении

письменной речи на иностранном языке был проведен опрос среди 37 преподавателей иностранного языка различных общеобразовательных учреждений г. Петрозаводска (Республика Карелия). Характеристика выборки показала, что 48,6 % респондентов имеют стаж до 5 лет, 13,5 % — от 6 до 15 лет, 37,8 % — более 15 лет. Таким образом, в опросе участвовали как молодые специалисты, так и опытные педагоги, что позволило получить репрезентативные данные. Большинство респондентов преподают в среднем звене (89,2 %) и начальной школе (75,7 %).

Первый блок вопросов был направлен на выявление уровня знакомства педагогов с концепцией формирующего оценивания. Абсолютное большинство (67,6 %) респондентов заявили, что хорошо знакомы с теорией и применяют ее на практике. Данные свидетельствуют о том, что, несмотря на достаточно высокий уровень осведомленности (около 79 % так или иначе знакомы с концепцией), существует значительная группа педагогов (около 22 %), которые либо не применяют формирующее оценивание, либо вовсе о нем не слышали. Это подтверждает актуальность исследования и необходимость дальнейшего распространения знаний об эффективных оценочных практиках.

Анализ частоты использования различных форм контроля при обучении написанию личного письма выявил следующие тенденции. Устная индивидуальная обратная связь используется достаточно регулярно (более 50 %). Комментирование черновиков применяется менее активно (более 50 % ответов «редко» или «иногда»); это указывает на то, что данный вид формирующего оценивания, хоть и является ключевым его элементом, еще не стал устойчивой практикой. Взаимооценка работ одноклассников применяется еще реже: лишь незначительная часть опрошенных практикует ее на регулярной основе. Использование цифровых инструментов для комментирования находится на крайне низком уровне: 59,5 % ответили, что никогда не используют данную форму контроля. Это важный сигнал, указывающий на разрыв между цифровыми привычками современных учащихся и реальной практикой в классе.

Особого внимания заслуживает анализ использования самооценки в практике преподавателей: 40,5 % опрошенных оценили ее использование как редкое и только менее 10 % — как регулярное. Столь низкие показатели регулярного применения контрастируют с потенциальной ценностью данного инструмента, позволяющего ученику развивать рефлексию и учебную автономию.

Приоритетными критериями оценки личного письма респонденты назвали логическую связность и организацию текста, соблюдение формата и структуры, а также грамматическую правильность. Менее приоритетными оказались лексическое богатство и уместность, объем работы, креативность и оригинальность. Таким образом, выявленные приоритеты преподавателей свидетельствуют о прочной методической базе, на которую опираются педагоги в своей работе, и полностью соответствуют требованиям образовательных программ.

Отдельный блок вопросов был посвящен оценке учителями психологической чувствительности современных учеников к различным видам обратной связи. Что касается визуальной и цветовой маркировки, то более 43 % учителей замечают чувствительность учеников к данному инструменту формирующего оценивания, т.е. наглядные, графические способы обратной связи (цвета, схемы, пиктограммы) воспринимаются лучше. Краткая устная консультация

«с глазу на глаз» также оценивается как достаточно эффективная: суммарно 64,8 % респондентов оценили чувствительность учащихся к данному формату на 3 и 4 балла из 5, что подтверждает эффективность индивидуального, доверительного подхода для обсуждения работ.

Наиболее эффективной техникой формирующего оценивания респонденты признали чек-листы и критерии для самооценки (65,5 %). При этом анализ трудностей внедрения дает крайне важные данные: 79,3 % респондентов указали на нехватку времени на качественную обратную связь, 62,1 % отметили большую учебную нагрузку и объем программы, 34,5 % столкнулись с отсутствием готовых методических материалов и инструментов. Примечательно, что ни один из респондентов не выбрал вариант «Не вижу трудностей, все проходит успешно». Проведенное анкетирование показало, что, несмотря на достаточно высокий уровень осведомленности педагогов о формирующем оценивании, его применение носит преимущественно эпизодический характер.

В рамках исследования была проведена вторая часть анкетирования, направленная на изучение представлений студентов педагогического направления (будущих учителей иностранного языка) о современных оценочных практиках. В опросе приняли участие 40 студентов Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета (направление подготовки «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки»). Целью данного этапа было выявить, насколько будущие педагоги сами осознают психологические и методические аспекты оценивания письменной речи.

На вопрос о наиболее эффективном виде обратной связи студенты ответили следующим образом: устная индивидуальная консультация оказалась наиболее востребованным форматом (65 %), письменные комментарии на полях с анализом причин ошибок получили 50 % голосов, структурированная обратная связь по критериям набрала 45 %. Полученные данные свидетельствуют о том, что прежде всего будущие педагоги ценят диалогические и персонализированные форматы обратной связи, позволяющие обучающимся не просто получить отметку, но и понять причины ошибок.

Оценивая психологическое состояние ученика, получающего работу, исправленную традиционным способом — «красной ручкой» без пояснений, большинство студентов (67,5 %) осознают негативное воздействие: когнитивную перегрузку, демотивацию и фиксацию на неудаче. Лишь каждый пятый студент видит в таком формате возможность для конструктивного понимания ошибок.

Большинство будущих педагогов поддерживают ключевые техники формирующего оценивания. Работу с черновиками полностью оправданной считают 50 % респондентов, а с учетом тех, кто оценивает ее как частично оправданную, суммарный показатель поддержки достигает 85 %. Потенциал чек-листов и памяток как высокий оценили 50 % респондентов. К взаимооценке положительно относятся 45 %, с осторожностью — 32,5 %, что в сумме дает 77,5 % признающих ценность данной техники.

Вместе с тем лишь 37,5 % студентов ориентированы на развитие у учащихся внутренней, коммуникативной мотивации. Остальные склонны полагать, что ключевыми драйверами учебной деятельности являются внешние факторы: формальное выполнение требований (32,5 %) или избегание ошибок и погоня

за высокой оценкой (30 %). Это указывает на необходимость формирования у будущих педагогов понимания того, как организовать учебный процесс таким образом, чтобы сместить акцент с внешней мотивации на внутреннюю.

В ходе педагогической практики в 3-м классе нами была разработана и проведена серия из четырех уроков французского языка по теме *Les vêtements* («Одежда»), объединенных общей коммуникативной задачей — написанием ответного письма французскому другу Тому. Основой данной серии стала поэтапная система работы над письменным текстом, в которую были интегрированы ключевые техники формирующего оценивания: цветовая маркировка структурных элементов при анализе образца, использование графического организатора («схема-помощница») для планирования содержания, написание черновика с индивидуальной обратной связью от учителя, а также создание итогового варианта письма с рефлексией.

Коммуникативная ситуация была построена следующим образом: класс получил электронное письмо от воображаемого франкоговорящего друга по переписке Тома, который живет в Париже. Он рассказывает о своей одежде и одежде своей семьи. Задача учащихся — коллективно подготовить и отправить ему ответный классный альбом с письмами, где каждый расскажет об одежде своей семьи.

На первом этапе каждый ученик получил распечатку письма Тома с увеличенным межстрочным интервалом. Учащиеся прочитали письмо всем классом по цепочке, используя имеющиеся знания, и с помощью учителя перевели незнакомые слова. Домашним заданием стала цветовая маркировка структурных частей письма: красным отметили дату и место, желтым — обращение, синим — основную часть, зеленым — вопрос к адресату, фиолетовым — прощание и подпись. Это задание реализует принцип критериальности и прозрачности: ученики не получают критерии от учителя в готовом виде, а сами обнаруживают их через практическое действие, что создает глубокое понимание структуры жанра.

На втором этапе учащиеся создали индивидуальную «схему-помощницу». В центре схемы располагалось облачко *moi* («я»), от которого отходили стрелки со словами *mère* («мама»), *père* («папа») и обозначениями других членов семьи ученика. Около каждого слова необходимо было написать предложение о том, кто и что носит. Это задание воплощает принцип поддержки процесса и снижения когнитивной нагрузки: схема визуализирует содержание будущего текста, разбивая сложную задачу на простые элементы. Учитель, проходя по классу и просматривая карты, проводил экспресс-диагностику, видя, у кого достаточно идей, кто затрудняется с лексикой, и мог сразу оказать точечную помощь.

На третьем этапе учащиеся приступили к созданию первого варианта письма, который был назван черновиком-исследованием, где ошибки воспринимаются не как недостатки, а как помощники в обучении. На интерактивной доске учитель показывал шаблон ответного письма, на который дети могли опираться. После написания черновика каждый ученик получил индивидуальную устную обратную связь: когда ученик подходил со своей работой для проверки, учитель не делал пометок или исправлений, а только устно указывал на ошибки, чтобы ребенок сразу исправил их самостоятельно. Затем ребята заполнили лист самооценки *Mon brouillon* («Мой черновик») — простую таблицу, где ставили галочки напротив следующих пунктов: «Я написал дату»,

«Я написал обращение», «Я рассказал об одежде моей семьи», «Я написал заключение». Это формализовало самооценку по критериям, установленным на первом этапе.

На четвертом этапе ученики на основе черновика и полученных советов создали аккуратный финальный вариант на открытке, где также можно было прикрепить рисунок своей семьи. После этого каждый устно завершил три предложения: «Я исправил…», «Было трудно…», «Я горжусь…». Этот этап обеспечивает обратную связь: формирующее оценивание не заканчивается советом, оно должно привести к действию по улучшению. Создание чистовика — это и есть действие. Рефлексивные фразы фиксируют прогресс для самого ученика и для учителя, смещая фокус с недостатков («Какие ошибки я сделал») на достижения («Что я исправил и чем горжусь»), что критически важно для мотивации младших школьников.

В конечном итоге учитель проверил все материалы: «цветной анализ» письма Тома, «схему-помощницу», черновик и чистовик. Это позволило оценить не только конечный текст, но и весь процесс, что является сутью формирующего подхода.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Во-первых, и практикующие учителя, и будущие педагоги признают ценность формирующего оценивания, однако применение его техник остается нерегулярным из-за нехватки времени, высокой учебной нагрузки и отсутствия готовых методических материалов.
2. Во-вторых, анализ педагогической практики показал отсутствие системной работы по формированию умения писать личное письмо. Письменные задания имеют преимущественно репродуктивный характер, а единичные образцы писем не сопровождаются обучением структуре, опорами или критериями оценивания. Это подтверждает необходимость разработки дополнительных методических материалов, основанных на принципах формирующего оценивания.
3. В-третьих, разработанная и апробированная в ходе педагогической практики серия уроков доказала, что поэтапная работа с визуальными опорами, индивидуальной устной обратной связью и рефлексией позволяет эффективно формировать умение письменной речи уже в начальной школе. Учащиеся успешно справились с созданием собственных писем, а использование чек-листов и рефлексивных карточек способствовало развитию их учебной автономии.

Таким образом, проведенное исследование показало: системное и методичное использование техник формирующего оценивания в процессе поэтапной работы над личным письмом способствует повышению качества письменных речевых умений учащихся и развитию их учебной автономии. Перспективы дальнейшего исследования связаны с созданием банка готовых методических материалов для учителей и интеграцией модуля по формирующему оцениванию в программу педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка.

Литература

1. **Дармилова С. В.** Актуальные проблемы обучения письменному общению (на материале французского языка) // Вестник Адыгейского государственного педагогического университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2011. — № 1. — С. 62–65.
2. **Метелькова Л. А., Гордеева Н. Г.** Методические вопросы обучения письменной речи на французском языке // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. — 2022. — № 1 (114). — С. 189–195.

3. **Милованова Л. А., Лапшова Н. К.** Письмо и письменная речь в начальной школе: специфика обучения // Иностр. языки в школе. —2020. — № 11. — С. 80–85.
4. **Саблина Т. А.** Оценивание в современном образовательном процессе. Формирующее оценивание // Вестник научных конференций. — 2017. — № 5–1 (21). — С. 104–105.
5. **Свалова Е. В.** Особенности обучения иностранному языку учащихся младших классов средней общеобразовательной школы // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 6. — С. 159–162.
6. **Шабайкова В. Н., Шварева Л. В.** Особенности обучения письменной иноязычной речи в средней общеобразовательной школе // E-Scio. — 2021. — № 6 (57). — С. 47–54.

Барымова Надежда Сергеевна, старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ).
nbarymova@gmail.com

Куликова Алина Ильинична, студентка 4-го курса Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ).
alinakulikova0202@mail.ru

Сведения об авторах

РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА МАТЕРИАЛЕ КНИГИ ДЛЯ ЧТЕНИЯ «A TALE OF TWO GUARDIANS» ОБ АЛЕКСАНДРЕ НЕВСКОМ И КОРОЛЕ АРТУРЕ

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования и развития духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения на уроках английского языка в 9-м классе, находящаяся в прямой зависимости от качества применяемых в учебно-воспитательной деятельности дидактических материалов. В качестве эффективного с точки зрения целенаправленного формирования духовно-нравственных компетенций средства обучения авторами предлагается книга для чтения, посвященная двум великим историческим личностям — Александру Невскому и королю Артуру, созданная с опорой на сравнительно-сопоставительный принцип. В ходе работы обучающихся с книгой происходит обсуждение таких значимых сегодня тем, как долг, вера, служение и любовь к Родине, появляется возможность достичь желаемых результатов — перевести абстрактные ценности в личный опыт, сформировать рефлексивную и осознанную гражданскую позицию, уважение к культурному разнообразию и традиционным ценностям.

Abstract

FOSTERING STUDENTS' SPIRITUAL AND MORAL VALUES THROUGH THE READER 'A TALE OF TWO GUARDIANS' ABOUT ALEXANDER NEVSKY AND KING ARTHUR

The article addresses the issue of developing and fostering the spiritual and moral values of the younger generation in 9th grade English lessons, which is directly correlated with the quality of the didactic materials used in the educational process. As an effective learning tool for the targeted formation of spiritual and moral competencies, the authors propose a reader based on the comparative principle, dedicated to two great historical figures — Alexander Nevsky and King Arthur. In the course of working with the reader, students engage in discussions of such relevant topics as duty, faith, service, and love for the motherland. This creates an opportunity to achieve the desired results — to translate abstract values into personal experience, to develop a reflective and conscious civic position, as well as respect for cultural diversity and traditional values.

Ключевые слова

патриотическое воспитание, духовно-нравственное воспитание, диалог культур, средства обучения, книга для чтения

Keywords

patriotic upbringing, spiritual and moral upbringing, dialogue of cultures, teaching aids, supplementary reader

В научно-методическом сообществе особую актуальность приобрела проблематика, связанная с духовно-нравственным воспитанием подрастающего поколения, о чем ярко свидетельствует возросшее количество конференций и публикаций, посвященных этой теме [1; 7; 10]. Многие десятилетия отечественная методическая мысль прочно и неразрывно связывала процессы обучения и воспитания средствами предмета «Иностранный язык», традиционно отражая актуальный социальный заказ общества. Целевые доминанты сегодняшнего дня, нашедшие отражение в федеральных государственных образовательных стандартах всех уровней образования, подтверждают важность вклада каждого учебного предмета в формирование и развитие нравственных норм и ценностей обучающихся, а предмет «Иностранный язык» обладает в этом плане поистине «уникальными потенциалом» [11, с. 2]. Среди обязательных требований к результатам освоения программ основного общего образования фигурирует «готовность обучающегося руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций», а среди ключевых направлений воспитательной работы названы гражданское, патриотическое и духовно-нравственное воспитание [17, с. 43]. Непреложная значимость этого вектора деятельности подкреплена федеральными законами и недавними указами Президента РФ, среди которых Федеральный закон от 30.12.2020 г. №489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» [18], указы Президента РФ от 02.07.2021 г. № 400 «О стратегии национальной безопасности РФ» [15], от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [16].

Для успешной реализации названных целей необходимы конкретные средства обучения, позволяющие в рамках учебно-воспитательного процесса по иностранному языку реализовать тот самый пресловутый языковой и культурный диалог, понимаемый как такой опыт реального общения с инофоном, которому присуще «отношение культуры к культуре как к равноправной, равноценной при ее отличиях и интересной, нужной, желанной именно в ее непохожести, в ее уникальности» [3, с. 213]. Нельзя не согласиться с В. В. Сафоновой в том, что сегодня, «в высокотехнологичный ядерно-космический век, отягощенный перманентными политико-экономическими и культурными конфликтами и цивилизационными противостояниями» [12, с. 22], ставка на диалог культур становится насущной необходимостью и политико-культурным приоритетом.

Однако за пределами теоретических научно-методических изысканий, в реальных школьных условиях на уроках английского языка в подростковой аудитории учитель сталкивается с ограниченными возможностями развития духовно-нравственных ценностей обучающихся. Главная причина — недостаток средств обучения, которые бы помогали подросткам актуализировать и осмыслить свой нравственный опыт. Зачастую образовательный процесс излишне формален: при работе с литературно-историческими материалами, если таковая и осуществляется, акцент делается лишь на лингвистических аспектах, однако без должного внимания остаются глубинные смыслы и моральные конфликты. В период активного самоопределения подростка отсутствие педагогических инструментов присвоения общечеловеческих ценностей приводит к тому, что знание моральных норм не трансформируется в реальное поведение.

Становится очевидно, что без грамотных и методически выверенных дидактических материалов, выходящих за рамки формирования лингвистических навыков, ставящих во главу угла сравнительно-сопоставительный принцип и фокус на формирование духовно-нравственных компетенций при обсуждении таких значимых сегодня тем, как долг, вера, служение и любовь к Родине, трудно или

почти невозможно сформировать искомую гражданскую идентичность, рефлексивную позицию, уважение к культурному разнообразию и традиционным ценностям.

Назревшая острая необходимость в поиске педагогического инструментария, который позволит перейти от простого изучения языка к активному ценностно-смысловому диалогу, а также присутствие столь весомых целевых ориентиров в значительной степени интенсифицируют не только научно-методическую мысль, но и практические усилия, предпринимаемые отдельно взятыми методистами, преподавателями и учителями иностранного языка в направлении разработки учебно-методических материалов, отвечающих поставленным задачам. В этой связи и нами была предпринята попытка компенсировать установленный дефицит через разработку книги для чтения на английском языке для учащихся 9-х классов, посвященной выдающимся защитникам своих народов (Александру Невскому и королю Артуру) — *A Tale of Two Guardians*.

Причина, по которой выбор был сделан в пользу именно этих двух легендарных фигур, заключается в том, что, несмотря на значительные различия в историческом контексте, культурной принадлежности и степени мифологизации, король Артур и князь Александр Невский демонстрируют поразительное сходство на символическом и архетипическом уровнях как великие лидеры и защитники своих народов. Сравнительно-сопоставительное изучение биографий, выявление общих черт и отличий позволяет не только ознакомить обучающихся с историческими и литературными фактами, но и продемонстрировать фундаментальные ценности на основе разнообразных показательных примеров, что представляется эффективным инструментом патриотического и нравственного воспитания обучающихся. Сравнение этих двух исторических и отчасти мифологических фигур позволяет обучающимся выявить общность морально-этических категорий в разных культурах, что способствует развитию эмпатии, толерантности и критического мышления.

Начнем описание книги для чтения с короткой исторической справки о двух сравниваемых личностях. Рождение, правление, военные победы и гибель великого древнерусского князя, полководца и святого Александра Ярославича Невского зафиксированы в нескольких летописях. Точная дата его рождения до сих пор остается предметом научной дискуссии, однако исследователи склоняются к 1221 году, основывая свою теорию на достоверно известной информации о родителях Александра и его старшем брате. С раннего детства Александр занимал должность наместника Новгорода, а в 15 лет получил от отца полномочия полноправного правителя [5]. События, благодаря которым князь вошел в историю, произошли, когда ему было около 20 лет. Летом 1240 года шведский флот вторгся на новгородские земли. Молодой князь своевременно выдвинулся навстречу крестоносцам и 15 июля внезапно атаковал шведов, а небольшой отряд новгородских ополченцев перекрыл им путь к отступлению. Именно за эту победу Александр был прозван Невским [9, с. 79]. Следующий военный триумф — Ледовое побоище — состоялся 5 апреля 1242 года. Эта победа имела большое значение для Новгорода, так как князь со своей дружиной сумел остановить продвижение рыцарских орденов в период ослабления Руси.

Военный гений князя Александра значительно укрепил его политическое влияние. В последующие годы он неоднократно отражал и другие нападения рыцарей с запада и выезжал в Орду, чтобы получить ярлык на княжение или выразить почтение новым ханам. В начале 1260-х годов Монгольская империя вступила в период политической раздробленности. Воспользовавшись нестабильностью,

жители многих городов подняли восстания против имперских чиновников, и Александр активно поддерживал эти мятежи, рассылая грамоты с призывами к сопротивлению власти монголов [5]. Вскоре хан Берке столкнулся с нехваткой войск и объявил мобилизацию на территории вассальной Руси. Князь Александр отправился в Орду, чтобы добиться смягчения требований хана. Там он заболел. По возвращении домой Александр Невский принял монашеский постриг и вскоре скончался. Князю не исполнилось и 43 лет. Он был похоронен в монастыре Рождества Богородицы во Владимире [5].

Несмотря на то что великий князь является вполне реальной личностью, его история не лишена сверхъестественного. Так, в книге А. Ю. Карпова упоминается целый ряд чудес (включая исцеления страждущих и помощь Дмитрию Донскому), происходивших у его гробницы [4]. Первое чудо произошло во время погребения. Усопший князь протянул руку и принял от митрополита духовную грамоту, содержавшую молитву об отпущении грехов [4, с. 221]. Позднее, в 1541 году, по завершении вечерни у гроба князя сама собой загорелась свеча. Священнослужители испугались и погасили ее, однако она еще долго оставалась теплой от «небесного огня», и «в течение многих лет никогда не зажигали ту свечу, но прикрепляли к ней прочие свечи и так зажигали» [4, с. 278].

Образ второго героя книги для чтения в большей степени мифологизирован, однако сложно представить персонажа, более интегрированного в мировую культуру, чем король Артур и его рыцари Круглого стола, а потому хорошо знакомого обучающимся. О нем написаны книги и эссе, сняты фильмы, сериалы и юмористические скетчи, созданы картины. Для некоторых исследователей Артур не просто мифологический персонаж или историческая фигура, но и прародитель литературных архетипов [13, с. 29].

Корпус литературных источников о короле Артуре, его соратниках и семье насчитывает сотни произведений различных жанров — от поэм до романов, однако исследователи-медиевисты до сих пор точно не установили природу образа этого персонажа. Одна группа ученых полагает, что это исключительно фольклорный персонаж из Уэльса или Корнуолла, другие уверены в том, что Артур был реальным историческим деятелем, а третьи считают, что его образ менялся с течением времени. Изначальный образ римского или бриттского военачальника-христианина, браво сражающегося с язычниками — англами и саксами, — постепенно мифологизировался и обрастал все новыми деталями, а впоследствии вошел в литературную традицию европейских стран [14, с. 50].

Список источников, которые могли бы доказать существование короля Артура, остается неизменным уже больше века. Он включает в себя три произведения: два из них написаны на латинском языке (исторические труды *Historia Brittonum и Annales Cambriae*) и одно — на древневаллийском (стихотворение *Y Gododdin*) [14, с. 55]. Распространение историй о короле Артуре происходило по всей той территории, где говорили на бриттских языках, включая Бретань, Корнуолл и земли, ныне относящиеся к Южной Шотландии, но поистине невообразимую популярность этот герой обрел после написания в 1136 году Гальфридом Монмутским псевдоисторического труда «История королей Британии» [8]. Данное произведение можно назвать бестселлером, так как его перевели на многие европейские языки, о чем свидетельствует множество сохранившихся рукописей, датируемых XII веком. Далее эту протоисторию развили в своих рыцарских романах авторы с континента, например Кретьен де Труа [2]. Изначально кельтская история исказилась под влиянием идеалов куртуазности, а к корпусу артурианы были добавлены новые автономные истории, например,

отношения королевы Гвиневеры и сэра Ланселота, трагическая любовная история Тристана и Изольды и эпизод поиска святого Грааля. На протяжении последующих столетий артуриана продолжала вызывать значительный интерес и использоваться для различных целей, в том числе и для политической пропаганды. На данный момент самым полным собранием историй о короле Артуре можно считать свод рыцарских романов «Смерть Артура» (*Le Morte d'Arthur,* конец XV века) за авторством сэра Томаса Мэлори, которые закрепились в качестве канона [6].

На основании исторической справки нами было проведено сравнение образов двух ярких национальных лидеров по ряду критериев, таких как: 1) степень исторической реальности; 2) военные подвиги и защита своего народа; 3) уровень политического влияния и дипломатические усилия; 4) проявления сверхъестественного (чудеса и мифы); 5) культурное наследие и символизм; 6) статус внутри агиографической литературы. Поэтапное сопоставление образов по обозначенным критериям позволило определить как их значимые сходства, так и отличия.

В то время как Александр Невский является реальной исторической фигурой, статус короля Артура — предмет дискуссий. Оба героя славятся своими подвигами: на счету древнерусского князя победы в Невской битве, Ледовом побоище, а также защита Руси в период ослабления, а король Артур известен победами над англами и саксами. Оба военачальника были молоды, когда приняли защиту своих рубежей от внезапных атак захватчиков. По уровню политического влияния и предпринимаемым дипломатическим усилиям оба лидера в определенной мере укрепляли свое влияние через победы, однако в случае Александра Невского эти победы документально зафиксированы и являются историческими фактами (например, поездки в Орду за ярлыком, поддержка антимонгольских мятежей), а в случае короля Артура представляют собой литературную идеализацию через рыцарские романы.

Присутствие сверхъестественных элементов отмечено в обоих образах, что подспудно способствует героизации воинов, усиливая их святость. В отношении критерия «культурное наследие и символизм», не ограничиваясь констатацией того, что оба героя символизируют лидерство, отметим следующее. Корпус произведений об Александре Невском распространен в большей степени на территории русскоязычного культурного пространства, в то время как корпус произведений о короле Артуре характеризуется существенно большей географической экспансией: мифы о нем стали частью общеевропейского культурного наследия. Статус двух воинов внутри агиографической литературы также отличается. Если истории о короле Артуре получили широчайшее распространение в период расцвета куртуазной культуры, то образ новгородского князя оставался преимущественно типичным для летописей и агиографии, но не для сферы художественной литературы. Более того, светская литература, посвященная Александру Невскому, появилась гораздо позже, чем подобные тексты о короле Артуре. Последний является светской фигурой и только упоминается в житиях других раннехристианских и кельтских святых [13, с. 73], его канонизация никогда не была совершена. Напротив, Александру Невскому посвящено личное житие, что свидетельствует о его официальном признании в качестве канонизированного святого. Несмотря на ряд отличий, оба героя представляют собой архетипы великих защитников, а потому обращение к их образам на занятиях по иностранному языку обладает значительным воспитательным потенциалом.

Историческая уникальность и мифологизированный статус обоих героев требуют особого подхода при создании учебного материала, что мы постарались

учесть при разработке книги для чтения *A Tale of Two Guardians*. Книга состоит из нескольких частей, каждая из которых включает две симметричные главы, описывающие сходные события из биографий короля Артура и Александра Невского, т.е. сама организация книги структурно и содержательно подталкивает к проведению параллелей. Например, первая часть посвящена погружению обучающихся в исторический контекст двух историй: глава 1 описывает период англосаксонского завоевания Британии, а глава 2 освещает период татаро-монгольского ига. Вторая часть повествует о детстве обоих героев, а заключительная — о последних годах их жизни. Каждая глава написана в классическом методическом ключе и предполагает три традиционных этапа работы с текстом: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

Предтекстовый этап начинается с трех вопросов, позволяющих предвосхитить содержание текста, стимулирующих мотивацию обучающихся и снимающих возможные языковые трудности. Например, вопросы перед главой, посвященной периоду монголо-татарского ига, актуализируют информацию об известных героях родной страны и тяжелых периодах ее истории, побуждают обучающихся рассказать о том, кто является героем в их представлении. Этот же этап включает работу с заголовками, способствующую развитию вероятностного прогнозирования. Так, глава, повествующая о годах до рождения короля Артура и о его детстве, называется *Merlin's Prophecy*. Порассуждав о значении слова *prophecy*, обучающиеся могут прийти к выводу, что в биографии короля Артура присутствуют мистические элементы.

Собственно текстовый этап работы связан с развитием умений смыслового чтения с различной глубиной проникновения в содержание. Тексты в книге для чтения не превышают рекомендованных программными требованиями объемов (500–600 слов) и адаптированы для языкового уровня обучающихся 9-го класса (*A2+*). Учитывая сложность и многогранность тематики, процесс составления материалов также проходил в несколько этапов. Поскольку тексты должны быть интересными и увлекательными для указанной читательской аудитории, выбор источников пал преимущественно на художественную литературу по теме. Для глав про короля Артура были в основном использованы уже упоминавшиеся ранее книги Томаса Мэлори, Кретьена де Труа, а также «Король Артур и его рыцари Круглого стола» Д. Ноулза и Г. Гилберта. В случае Александра Невского нам пришлось комбинировать художественную литературу и информацию из учебников по истории. К такому приему пришлось преимущественно прибегнуть в главах, посвященных детству и юности полководца, потому что исторические источники не уделяют должного внимания этому периоду его жизни.

На послетекстовом этапе планируется использование полученной из текстов информации для развития различных навыков и умений. Для каждой из глав на данном этапе работы предполагается пять заданий, список идиоматических выражений и тем для дискуссии. Система заданий направлена на последовательную переработку информации и закрепление языкового материала в контексте сравнительного анализа образов короля Артура и Александра Невского. Задания этого этапа представляют собой не просто последовательность упражнений, а алгоритм, который ведет обучающегося от понимания сюжета к свободному владению языковыми средствами, описывающими этот сюжет.

Первое задание этапа представляет собой несколько вопросов, проверяющих понимание содержания текста (***Comprehension Check***). Такой традиционный блок вопросов служит фундаментом для последующей работы. Задание позволяет обучающимся перейти от пассивного чтения к первичному осмыслению материала.

Приведем пример из уже упоминавшейся ранее главы *Merlin's Prophecy*. После прочтения главы о том, как отец Артура создал семью и получил от Мерлина пророчество о славе потомка, обучающихся спрашивают, что означало пророчество волшебника, как звали мать короля Артура и почему его отдали на воспитание сэру Эктору.

Второе задание — сопоставление слов или фраз с их определениями (***Matching***). Выбор лексических единиц обусловлен целевым уровнем владения языком для учащихся 9-го класса (*A2+*). Упражнение формирует навык понимания лексики через контекст и логику изложения. Например, после главы, посвященной истории Британии, в задании появятся такие лексические единицы, как *a legion, a tribe,* отражающие уклад жизни на острове в период Римской империи, а также соответствующие им определения: *«a group of Roman soldiers»* и *«a group of people united by a common language, religion and customs»*.

Третье задание — ***True/False Statements***. Данный блок нацелен на развитие навыка быстрого поиска информации и умения критически ее оценивать. При выполнении требуется не просто назвать свой вариант ответа, но и найти подтверждение в тексте, что стимулирует у обучающихся внимание к деталям и учит их работать с источником как с доказательной базой. В качестве примера приведем задание после главы о юности князя Александра. В тексте говорится, что отец назначил его простым сотником, а не воеводой, а в задании присутствует такое ложное утверждение: *«Alexander's father allowed him to start his career as a high-ranking commander immediately»*.

Чтобы избежать рутины и поддерживать высокую мотивацию при работе с книгой для чтения, четвертый блок является вариативным. Его содержание дифференцировано в зависимости от материала конкретной главы и может включать: работу с лексикой (например, синонимические ряды или фразовые глаголы), грамматический практикум и тренировку словообразования, направленную на развитие продуктивного навыка владения морфемным составом слова, что расширяет потенциальный словарь обучающихся. Гибкость этого этапа позволяет адаптировать использование книги для чтения в зависимости от актуальных учебных задач и индивидуальных потребностей членов конкретной учебной подгруппы. К примеру, после той же главы о древнерусском князе предлагается условно-речевое упражнение с целью доказательно охарактеризовать молодого Александра с использованием указанных лексических единиц (*confident, hard-working, empathetic, brave, intelligent, merciful,* etc.).

Заключительное задание каждой главы ориентировано на функциональную грамматику (***Grammar Focus***). Вместо упражнений «в отрыве от текста» мы используем материал, уже усвоенный обучающимися, но требующий повторения и систематизации в рамках программных требований по иностранному языку. Например, если в главе присутствует прямая речь при общении персонажей, то задание будет направлено на ее трансформацию в косвенную. Такой подход обеспечивает естественное встраивание совершенствования навыков владения грамматическими структурами в определенный и однозначный контекст: обучающийся видит, как грамматика работает на раскрытие образа героя или описание исторического события, что делает процесс повторения более эффективным — осмысленным и результативным.

Такая последовательность заданий позволяет обучающемуся постепенно выходить на уровень дискуссионного обсуждения, что является естественным продолжением работы с книгой для чтения.

Включение в главы разделов с подборками идиом и тематическими блоками для обсуждения позволяет достичь ряда значимых методических и дидактических целей, связанных со всесторонним совершенствованием как языковых компетенций, так и общих когнитивных способностей обучающихся (критического мышления, анализа, синтеза, оценки). Список идиоматических выражений необходим не только для пополнения словарного запаса обучающихся, но и для углубленного понимания языка, его культурной и эмоциональной составляющей.

Раздел ***Discussion Topics*** был добавлен для развития продуктивных устно-речевых умений. Обучающиеся активно используют новый изученный материал, а также учатся слушать и слышать одноклассников, выражать свою точку зрения. Данный раздел ценен в плане повышения мотивации, поскольку дискуссии позволяют обучающимся чувствовать себя активными участниками обучения. Возможность высказать свою точку зрения и услышать мнения других делает процесс обучения личностно значимым. В качестве примера приведем тему для дискуссии после главы об истории России: *«The text says that Russia was 'weakened by internal feuds.' Do you think unity is the most important factor for a country's national security? Why?»*

Между основными тремя частями книги для чтения присутствуют дополнительные тексты меньшего объема и сопутствующие им творческие задания. Дополнительные тексты (например, о процессе обучения детей в Средние века или об оружии дружинника) способствуют большему погружению в исторический и культурный контекст, а также позволяют взглянуть на ту же тему под несколько иным углом. Помимо этого, основной текст обычно предназначен для детального, изучающего прочтения, малые же тексты идеальны для ознакомительного чтения. Это позволяет обучающемуся научиться адаптировать темп и стратегию чтения под разные типы материала. Также дополнительные тексты способствуют реализации принципа дифференцированного обучения, поскольку дают возможность более успевающим обучающимся выполнить дополнительное задание. Это снимает проблему скуки и потери учебной мотивации.

Итоговые творческие задания — к примеру, обсуждение рекомендованных фильмов по теме («Александр Невский» С. М. Эйзенштейна), написание творческих сочинений (например, эссе о том, что каждый обучающийся поместил бы на свой герб, если бы был сэром или дамой, после чтения текста о рыцарях Круглого стола; эссе, предлагающего описать тот период истории России или Великобритании, во время которого обучающиеся предпочли бы жить), а также заключительное задание в конце книги, — позволяют заполнить большую сравнительную таблицу о двух лидерах (короле Артуре и Александре Невском), основанную на пройденном и осмысленном материале глав и частей, которую обучающимся предложено дополнять собственными пунктами. Итоговые задания нацелены на эмоциональное вовлечение, развитие критического и творческого мышления и духовно-нравственных ценностей обучающихся. Сравнение двух национальных героев из разных культур делает возможным диалог культур и учит обучающихся толерантности, а акцент на личных качествах двух лидеров позволяет научиться у них ответственности, состраданию, бескорыстию и патриотизму.

В книгу включен глоссарий, содержащий список упоминавшихся лексических единиц (термины, связанные с рыцарством, религией, средневековым бытом, и ключевые идиомы), их транскрипции и перевод. Глоссарий подводит своеобразный итог, собирая вместе ключевые слова и понятия, с которыми

обучающиеся познакомились в процессе чтения и выполнения упражнений. По нашему мнению, такой глоссарий необходим, чтобы экономить время поиска дефиниций и гарантировать непрерывность смыслового чтения и учебного процесса в целом.

Представленная в данной статье разработка является не просто собранием текстов, а полноценным учебным инструментом. Она позволяет сравнить образы короля Артура и Александра Невского и создана для решения разнообразных образовательных задач. Структура книги способствует комплексному развитию языковых, лингвострановедческих и когнитивных компетенций обучающихся. Предложенные материалы выходят за рамки содержания обычного учебника, предлагая погружение в богатый историко-культурный контекст, способствуя формированию устойчивых языковых навыков, развитию способности к критическому мышлению, привитию фундаментальных духовно-нравственных ценностей. Изучение языка становится глубоким погружением в богатейший историко-культурный пласт.

Материалы книги для чтения прошли успешную апробацию в 2025/2026 учебном году в МБОУ СОШ № 4 имени Героя Советского Союза С. П. Лоскутова г. Карачева, использовались в обучении учащихся 9-х классов ряда школ г. Орла. Апробация материалов продолжится и в следующем учебном году, но уже на сегодняшний день очевидно, что интеграция историко-культурного материала с опорой на сравнительно-сопоставительный принцип в процесс преподавания иностранного языка в школе позволяет обучающимся выйти за рамки языковой подготовки и приобщиться к фундаментальным гуманистическим идеалам. Ознакомление обучающихся с выдающимся героем прошлого из России и известным фольклорным персонажем англоговорящих стран способствует увеличению интереса как к собственной культуре и ценностям своего народа, так и к культуре и ценностям страны изучаемого языка.

В заключение отметим: федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования указывает на необходимость личностного развития обучающихся. При этом иностранный язык выступает не только средством лингвистической коммуникации, но и эффективным инструментом реализации межкультурного диалога и ценностно-смыслового воспитания. В современном мире, характеризующемся стремительным процессом глобализации и постепенным размытием морально-ценностных ориентиров, воспитание подрастающего поколения и формирование у него духовно-нравственных ценностей, таких как толерантность, ответственность, патриотизм, честность и уважение к историческому и культурному наследию как своей родной страны, так и других, становится стратегическим приоритетом образования. Авторы надеются, что разработанная ими книга для чтения, посвященная выдающимся историческим личностям, вносит посильный вклад в реализацию поставленных задач.

Литература

1. **Груздева М. А.** Реализация патриотического воспитания школьников в процессе иноязычного образования // Иностр. языки в школе. — 2026. — № 1. — С. 34–41.
2. **Де Труа К.** Персеваль, или Повесть о Граале: перевод с французского Н. Забабуровой и А. Триандафилиди. — М.: Манн, Иванов и Фербер (МИФ), 2025. — 350 с.
3. **Каган М. С.** Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. — М.: Политиздат, 1988. — 319 с.
4. **Карпов А. Ю.** Великий князь Александр Невский. — М.: Молодая гвардия, 2010. — 329 с.
5. **Кучкин В. А.** Александр Невский — государственный деятель и полководец средневековой Руси // Отечественная история. — 1996. — № 5. — С. 18–33.

6. **Мэлори Т.** Смерть Артура: роман / Томас Мэлори; пер. с англ. И. Бернштейн. — М.: Иностранка, Азбука-Аттикус, 2023. — 1008 с.
7. **Митина М. В., Чайка К. В.** Воспитательные и развивающие аспекты обучения иностранному языку // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 8. — С. 85–90.
8. **Монмутский Г.** История бриттов. Жизнь Мерлина / Гальфрид Монмутский; пер. с лат. А. Бобовича, С. Ошерова. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. — 480 с.
9. **Орлов А. С., Георгиев В. А., Георгиева Н. Г., Сивохина Т. А.** История России. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Проспект, 2016. — 680 с.
10. **Твердохлебова И. П.** Актуальность интеграции вопросов воспитания и развития школьников в обучение иностранному языку // Иностр. языки в школе. — 2025. — № 1. — С. 2–3.
11. **Твердохлебова И. П.** Иностранный язык как ресурс формирования ценностных ориентаций учащихся // Иностр. языки в школе. — 2026. — № 1. — С. 2–4.
12. **Сафонова В. В.** Философская бинарная оппозиция «диалог культур — не-диалог культур» в лингводидактическом рассмотрении // Преподаватель XXI век. — 2018. — № 2. — С. 20–39.
13. **Сапковский А.** Нет золота в Серых горах. Мир короля Артура. Критические статьи. Бестиарий / пер. с пол. Е. П. Вайсброта. — М.: АСТ, 2002. — 347 с.
14. **Уильямс М.** Кельты. Мифология, сформировавшая наше сознание / Марк Уильямс; пер. с англ. О. Чумичевой. — М.: Манн, Иванов и Фербер (МИФ), 2023. — 288 с.
15. Указ Президента от 02.07.2021 г. № 400 «О стратегии национальной безопасности РФ». — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (дата обращения: 05.03.2026).
16. Указ Президента от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». — URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 05.03.2026).
17. Федеральный государственный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287: зарегистрировано в Минюсте России 5 июля 2021 г. № 64101. — URL: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 15.04.2026).
18. Федеральный закон от 30.12.2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации». — URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/ (дата обращения: 07.03.2026).



Сведения об авторах

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

Терентьева Нина Александровна, учитель английского языка МБОУ СОШ № 4 имени Героя Советского Союза С. П. Лоскутова (г. Карачев, Брянская область).
terenteva.n.nina@mail.ru

ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ: МЕТОДИКА И КОРРЕКЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ

Аннотация

Настоящая статья посвящена разработке методических подходов к преподаванию английской интонации русскоязычным учащимся с учетом различий, выявленных в интонационных системах двух языков. Опираясь на теоретический анализ типов просодической интерференции (фонетической, функциональной и перцептивной), автор предлагает систему принципов, методов и коррекционных стратегий, направленных на формирование интонационной компетенции. Центральное место в работе занимает сопоставительный анализ реализации ключевых коммуникативных типов высказываний (утверждение, специальный вопрос, общий вопрос, вежливая просьба), позволяющий выделить зоны наибольшего риска интерференции. В статье представлены конкретные упражнения, сценарии ролевых игр, рекомендации по использованию аудиовизуальных средств (программа Praat) для визуализации интонационных контуров, а также диагностический инструментарий для выявления типа и степени интерференции.

Abstract

OVERCOMING PROSODIC INTERFERENCE IN THE ENGLISH SPEECH OF RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS: METHODOLOGY AND CORRECTIONAL STRATEGIES

This article is devoted to the development of methodological approaches to teaching English intonation to Russian-speaking students, taking into account the identified differences in the intonation systems of the two languages. Based on the theoretical analysis of the types of prosodic interference (phonetic, functional and perceptual), the author proposes a system of principles, methods and correctional strategies aimed at the formation of intonational competence. The central place in the work is occupied by a comparative analysis of the implementation of key communicative types of utterances (statement, special question, general question, polite request), which makes it possible to identify areas of greatest risk of interference. The article presents specific exercises, role-playing scenarios, recommendations for the use of audiovisual tools (Praat program) for visualizing intonation contours, as well as diagnostic tools for identifying the type and degree of interference.

Ключевые слова

просодическая интерференция, методика преподавания интонации, коррекционные стратегии, интонационные контуры, коммуникативные намерения, диагностика интерференции

Keywords

prosodic interference, methodology of teaching intonation, correctional strategies, intonation contours, communicative intentions, diagnostics of interference

Проблема обучения иноязычной интонации традиционно занимает периферийное положение в практике преподавания иностранных языков, уступая место работе над лексикой, грамматикой и сегментной фонетикой. Между тем, как убедительно показано в теоретических исследованиях, именно интонационные ошибки часто становятся источником серьезных коммуникативных неудач, поскольку влияют на восприятие не только звучания речи, но и личности говорящего, его коммуникативных намерений и эмоционального состояния [1; 3; 8].

Для русскоязычных учащихся, изучающих английский язык, проблема интонационной интерференции приобретает особую остроту в силу принципиальных различий между интонационными системами двух языков. Сопоставительный анализ, представленный М. А. Соколовой и коллегами в 4-й главе работы «Интонационные системы английского и русского языков в аспекте межкультурной коммуникации: сопоставительный анализ и проблемы просодической интерференции», выявил различия, охватывающие все уровни просодической организации: соотношение коммуникативной и экспрессивной функций, реализацию специальных вопросов, темпоритмические характеристики, интонационное оформление вежливости [4].

Цель настоящей статьи заключается в разработке научно обоснованной методики преподавания английской интонации русскоязычным учащимся, включающей систему принципов, конкретных методов, диагностического инструментария и дифференцированных коррекционных стратегий.

Теоретической базой служат выводы о трех типах просодической интерференции (фонетической, функциональной и перцептивной), выделенные зоны риска в реализации основных коммуникативных типов высказываний, а также методологические основы коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам (И. Л. Бим, Е. И. Пассов), принцип аппроксимации в обучении фонетике (Л. В. Щерба), теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин), концепция межкультурной коммуникативной компетенции (В. В. Сафонова) [2; 8].

Эффективная методика преподавания интонации должна строиться на четком понимании того, какие именно интонационные различия создают наибольшие трудности для русскоязычных учащихся [5]. Представим в виде таблицы, которая может служить практическим ориентиром для преподавателя, теоретический анализ этой проблематики, проведенный сотрудниками отдела иностранных языков департамента научно-методического сопровождения школьной программы сети частных детских садов и школ *Sun School* В. А. Денисовой, М. А. Склифус, Ю. А. Буйненок (таблица 1).

Табл. 1

Сопоставление реализации ключевых коммуникативных типов высказываний

Коммуникативный тип	Английский язык (основной контур)	Русский язык (основная интонационная конструкция (ИК) по Е. А. Брызгуновой)	Ключевое различие и риск интерференции
Утверждение	*Low Fall* (↓) — нейтральная норма	ИК-1 (нисходящий тон)	Английский контур строго закреплен за утверждением. Русская ИК-1 полифункциональна → риск неверной интерпретации намерений
Специальный вопрос (*«Where do you live?»*)	Нисходящий тон (*Low Fall* / *High Fall*)	Восходящий тон на вопросительном слове с последующим нисходящим завершением	Основная зона риска. Перенос русского паттерна интерпретируется как удивление, переспрашивание либо нетерпение

Коммуникативный тип	Английский язык (основной контур)	Русский язык (основная интонационная конструкция (ИК) по Е. А. Брызгуновой)	Ключевое различие и риск интерференции
Общий вопрос (*«Is it far?»*)	Высокий подъем (*High Rise* (↑): понижение → резкий подъем	ИК-3 (восходяще-нисходящий тон)	Русская ИК-3 с восходяще-нисходящей структурой и большей амплитудой подъема перципируется как эмоциональное восклицание
Вежливая просьба (*«Could you?»*)	*Low Rise* (↗) / *Fall Rise* (↘): интонация — главный маркер вежливости	ИК-3, ИК-5, ИК-6 + модальные частицы («пожалуйста»)	Опора на лексику при игнорировании интонационного смягчения → просьба звучит как приказ

Данные, представленные в таблице 1, наглядно демонстрируют, что ключевыми проблемными зонами являются:

- интонационное оформление специальных вопросов — наиболее устойчивый и заметный тип функциональной интерференции;
- дифференциация утверждения и вопроса — зона риска, связанная с неразличением *Low Fall* и *High Rise*;
- выражение вежливости просодическими средствами — зона, где лексическая компенсация (*«please»*) оказывается недостаточной.

Именно на этих зонах должно быть сконцентрировано основное внимание в процессе обучения. При этом важно учитывать, что характер заданий будет различаться в зависимости от типа интерференции (фонетической, функциональной или перцептивной), который необходимо диагностировать до начала коррекционной работы.

Разрабатываемая методика базируется на трех основных принципах, вытекающих из теоретического анализа проблемы: принципе прогнозирования интерференции, принципе контрастивного подхода, принципе функциональной специализации.

Р. К. Потапова подчеркивает необходимость анализа поля потенциальной интонационной интерференции и разработки упреждающей методики, основанной на системном сопоставлении интонационных систем родного и изучаемого языков. Реализация данного принципа предполагает, что преподаватель должен четко представлять, какие именно интонационные явления будут вызывать у учащихся наибольшие трудности, и выстраивать обучение таким образом, чтобы предупредить возникновение устойчивых ошибочных паттернов [3].

Четкое разграничение функциональных нагрузок интонационных контуров в сопоставляемых языках позволяет предотвратить негативную интерференцию. Особое внимание следует уделять контурам, обнаруживающим частичное сходство, но различающимся по функциональной нагрузке. Классическим примером являются русская ИК-3 и английская *High Rise*: при внешнем сходстве (обозначение общего вопроса) они реализуются различными мелодическими средствами, что требует специальной отработки [11].

Обучение должно включать не только фонетические характеристики, но и коммуникативные функции различных интонационных контуров. Обучающиеся должны осознавать, какое коммуникативное намерение передается тем или иным контуром и как он будет интерпретирован носителем языка. Как справедливо отмечал Г. Палмер, недостаточно правильно произносить звуки — необходимо интонировать так, чтобы быть понятым [7].

Прежде чем приступать к коррекционной работе, необходимо провести диагностику, позволяющую выявить наличие, тип и степень выраженности просодической интерференции. Предлагаемый диагностический инструментарий включает три блока, соответствующих трем типам интерференции.

ДИАГНОСТИКА ПЕРЦЕПТИВНОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Цель — выявить способность учащегося правильно интерпретировать интонационные сигналы в английской речи.

Материал: аудиозапись 20 фраз, произнесенных носителем языка (5 утверждений, 5 общих вопросов, 5 специальных вопросов, 5 вежливых просьб). Фразы предъявляются без контекста, изолированно.

Инструкция: «Прослушайте фразы и определите, что хочет сказать говорящий: сообщает информацию, задает вопрос (общий или специальный) или вежливо просит о чем-либо» (таблица 2).

Критерии оценки:

- 0–2 ошибки — низкий уровень перцептивной интерференции;
- 3–5 ошибок — средний уровень перцептивной интерференции;
- более 5 ошибок — высокий уровень перцептивной интерференции.

Типичные ошибки (свидетельствуют о конкретных зонах риска):

- интерпретация общего вопроса как утверждения или восклицания;
- интерпретация специального вопроса (с восходящим тоном, если учащийся читает, а не слушает) как выражения удивления;
- неразличение утверждения и вежливой просьбы.

Табл. 2

Образец диагностического теста (фрагмент)

№	Фраза	Утверждение	Общий вопрос	Специальный вопрос	Вежливая просьба
1	*You're coming.*	✓			
2	*Is it far?*		✓		
3	*Where do you live?*			✓	
4	*Could you help me?*				✓
5	*She's arrived?*		✓		
…	…				

ДИАГНОСТИКА ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Цель — выявить степень отклонения фонетических характеристик речи учащегося от англоязычной нормы.

Материал: карточки с 10 фразами для чтения (4 утверждения, 3 специальных вопроса, 3 общих вопроса). Запись речи осуществляется в программе *Praat* для последующего акустического анализа.

Полный текст для диагностики фонетической интерференции

*I have **a** book **and a** pen. **The** book is **on the** table.*
*He can **come to the** party. She will **be at** home.*
*We are **going to** visit them. They have **been to** London.*
*It is **a** nice day. There is **a** cat **in the** garden.*
*I must **go to** work. She has **a** car.*
Примечание: выделенные слова должны быть редуцированы.

Анализируемые параметры:

1. Мелодический диапазон (в полутонах) — сравнивается со средними показателями носителей языка (8–12 полутонов для нейтральной речи).

2. Глубина падения в утверждениях — измеряется разница между максимальным и минимальным значением *F0* на ядерном слоге.
3. Наличие/отсутствие редукции в функциональных словах (анализ длительности и качества гласных).
4. Темп речи (количество слов в минуту).

Критерии оценки:
- расширение диапазона более чем на 20 % от нормы — фонетическая интерференция;
- недостаточное падение (менее 50 % от эталонного) — фонетическая интерференция;
- отсутствие редукции в более чем 30 % функциональных слов — фонетическая интерференция;
- темп ниже 120 слов/мин. — фонетическая интерференция.

ДИАГНОСТИКА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Цель — выявить использование русских интонационных паттернов при реализации английских коммуникативных типов.

Материал: те же 10 фраз, что и для фонетической диагностики. Анализ проводится экспертом (преподавателем) на слух с последующей проверкой в *Praat*.

Анализируемые параметры:
1. Направление тона в специальных вопросах (нисходящее — норма; восходящее — функциональная интерференция).
2. Наличие интонационного смягчения в просьбах (*Low Rise* / *Fall-Rise* — норма; *Low Fall* — функциональная интерференция).
3. Характер завершения утверждений (глубокое падение — норма; недостаточное падение или легкий подъем — функциональная интерференция).

Критерии оценки:
- любое использование восходящего тона в специальных вопросах — функциональная интерференция;
- отсутствие интонационного смягчения в просьбах — функциональная интерференция.

Предлагаемая система методов охватывает различные аспекты работы над интонацией — от формирования перцептивной базы до активного использования интонационных средств в коммуникации.

Использование программного обеспечения для визуализации интонационных контуров (*Praat, WaveSurfer*) позволяет обучающимся наблюдать мелодические кривые и сопоставлять их с эталонными образцами. Визуализация представляется особенно эффективной при работе с контурами, отсутствующими в родном языке (например, *Fall-Rise* для русскоязычных), а также при коррекции фонетической интерференции [7].

Психолингвистическое обоснование: подключение зрительного анализатора создает дополнительные нейронные связи, способствующие более прочному усвоению материала (принцип мультисенсорного обучения).

Пример задания с использованием *Praat* (4 этапа):
1. Этап презентации — демонстрация осциллограммы и интонограммы эталонного произнесения фразы «*You are going*» с разными интонационными

контурами (утверждение ↓, вопрос ↑, сомнение ↘↗). Обращается внимание на форму мелодической кривой, ее направление, крутизну, диапазон.
2. Этап имитации — учащийся произносит ту же фразу, его речь записывается и визуализируется.
3. Этап анализа — сопоставление двух кривых, выявление различий (например, недостаточно глубокое падение в утверждении или недостаточно высокий подъем в вопросе). Преподаватель комментирует: «Посмотри, твоя кривая падает только на 50 Гц, а должна — на 100 Гц. Попробуй понизить голос сильнее в конце».
4. Этап коррекции — повторное произнесение с опорой на визуальный эталон, повторный анализ.

Пример задания «Найди отличие»: учащимся предлагаются пары фраз, различающихся только интонацией (например, *«Yes»* — утверждение и *«Yes?»* — вопрос). Задача — увидеть разницу в интонограмме и воспроизвести ее.

Имитационные упражнения составляют основу формирования интонационных навыков. Выбор имитационных упражнений в качестве базового метода обусловлен психофизиологическими механизмами формирования произносительных навыков. Как отмечал Л. В. Щерба, именно многократное проговаривание вслед за эталоном создает в коре головного мозга устойчивые нейронные связи, обеспечивающие автоматизацию произносительных движений [6].

Контрастивные пары для отработки:

Тип контраста	Пример	Комментарий
Утверждение / общий вопрос	*«You're coming»* ↓ (*Low Fall*) *vs «You're coming?»* ↑ (*High Rise*)	Отработка дифференциации по конечному тону
Специальный вопрос (норма) / специальный вопрос (эмоциональный)	*«Where do you live?»* ↓ (*Low Fall*) *vs «Where do you live?»* ↓ (*High Fall*)	Показывает, что восходящий тон в специальном вопросе недопустим
Приказ / вежливая просьба	*«Sit down»* ↓ (*Low Fall*) *vs «Sit down, please»* ↗ (*Low Rise*)	Отработка интонационного смягчения

Система упражнений (от простого к сложному):
1. Хоровая имитация — отработка контура всем классом вслед за преподавателем/диктором. Позволяет снять психологический барьер и дает учащимся возможность «почувствовать» контур до индивидуального воспроизведения.
2. Индивидуальная имитация с контролем — поочередное произнесение, коррекция ошибок. На этом этапе активно используется визуализация в *Praat*.
3. Имитация в диалогических единствах — отработка контуров в составе минимальных диалогов (вопрос-ответ). Например:
   - *«Are you coming?»* ↑ — *«Yes, I am»* ↓.
   - *«Where are you going?»* ↓ — *«To the cinema»* ↓.
4. Имитация в расширенном контексте — воспроизведение диалогов с заданными интонационными параметрами.

Ролевые игры позволяют отрабатывать интонацию в контексте, максимально приближенном к реальному общению. Особенно эффективны сценарии, включающие зоны риска, выявленные в сопоставительном анализе.

Сценарий 1. В аэропорту (отработка специальных вопросов)
Ситуация: пассажир (русскоязычный учащийся) обращается к сотруднику (роль играет преподаватель или другой учащийся) за информацией.

Задачи для пассажира: задать специальные вопросы с правильным нисходящим тоном.

«Where is the check-in desk for flight BA249?» ↓

«What time does the boarding start?» ↓

«How much is the excess baggage?» ↓

Задачи для сотрудника: реагировать на интонацию. Если вопрос задан с восходящим тоном (интерференция), сотрудник может переспросить: *«Are you asking or surprised?»* или продемонстрировать непонимание: *«Why are you so surprised? Is something wrong?»* Если интонация правильная — отвечать на вопросы.

Сценарий 2. В кафе (отработка вежливой просьбы)

Ситуация: посетитель (учащийся) делает заказ официанту (преподаватель).

Задачи для посетителя: использовать интонационное смягчение (*Low Rise* / *Fall-Rise*) в просьбах, не полагаясь только на слово *please*.

«Could I have a cup of coffee?» ↗ (*Low Rise*.)

«I'd like the grilled salmon, please» ↘↗. (*Fall-Rise* на *salmon*.)

Задачи для официанта: обращать внимание на интонацию и при отсутствии смягчения реагировать вопросом: *«Is that an order or a request?»* или *«Are you asking or telling me?»*.

Сценарий 3. На улице (отработка общих вопросов)

Ситуация: турист (учащийся) останавливает прохожего (преподаватель), чтобы спросить дорогу.

Задачи для туриста: использовать правильный восходящий тон в общих вопросах, избегая «русского» восходяще-нисходящего паттерна.

«Excuse me, is there a bank near here?» ↑ (*High Rise*.)

«Do you know if it's open now?» ↑ (*High Rise*.)

Задачи для прохожего: при «русском» варианте (с падением в конце) реагировать так: *«Are you sure you're asking? It sounds like you already know it's closed»*.

Табл. 3

Коррекционные стратегии в зависимости от типа интерференции

На основе типологии просодической интерференции (фонетическая, функциональная, перцептивная) разрабатываются специализированные коррекционные стратегии. Выбор стратегии определяется результатами диагностики (таблица 3).

Тип интерференции	Коррекционные стратегии	Конкретные упражнения
Фонетическая	• Сужение мелодического диапазона. • Ускорение темпа. • Освоение редукции. • Глубокое падение тона	• Пропевание контуров в узком диапазоне. • Скороговорки для ускорения. • Чтение с предварительной разметкой редуцируемых слов. • Упражнения на завершенность: произнести и «поставить точку»
Функциональная	• Четкое разграничение функций контуров. • Специальная отработка специальных вопросов. • Тренировка интонационного смягчения	• Контрастивные упражнения (см. выше). • Трансформация русских вопросов в английские с изменением интонации. • «Вежливый»/«невежливый»: сравнение пар фраз
Перцептивная	• Развитие навыков аудирования. • Тренировка интерпретации. • Формирование интонационной чувствительности	• Идентификация контуров на слух. • Определение коммуникативного намерения по интонации. • Сопоставление минимальных интонационных пар

Рассмотрим некоторые упражнения подробнее.

КОРРЕКЦИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Упражнение на сужение диапазона: учащимся предлагается произнести одну и ту же фразу (например, *«It's a beautiful day»*) сначала с максимально широким, «русским» диапазоном, затем — с сознательно суженным, «английским». Сравнение записей в *Praat* помогает осознать разницу.

Упражнение на редукцию: текст с подчеркнутыми функциональными словами (предлоги, артикли, вспомогательные глаголы), которые должны быть редуцированы. Отработка в замедленном, затем — в нормальном темпе. Примеры:

- *«I have* [əv] *been to* [tə] *the* [ðə] *cinema».*
- *«He can* [kən] *come».*

Упражнение «Точка»: произнесение утвердительных предложений с обязательным глубоким падением на последнем ударном слоге. Визуальный контроль в *Praat*. Образная инструкция: «Представь, что ты ставишь точку в конце предложения. Твой голос должен понизиться так же решительно, как ручка ставит точку».

КОРРЕКЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Упражнение «Трансформация»: дается русский специальный вопрос с восходящей интонацией (например, «Где ты живешь*?*» ↑). Задача — произнести его английский эквивалент (*«Where do you live?»*) с обязательным нисходящим тоном ↓. Осознанное переключение кода.

Упражнение «Вежливый/невежливый»: преподаватель произносит просьбу (*«Open the window»*) с разной интонацией (*Low Fall* — приказ; *Low Rise* — вежливая просьба). Учащиеся определяют, в каком случае просьба будет выполнена охотнее, и имитируют вежливый вариант. Вопрос для обсуждения: «Почему в английском языке интонация важнее слова *please»?*

КОРРЕКЦИЯ ПЕРЦЕПТИВНОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Упражнение «Что я хочу сказать*?*»: прослушивание фраз (запись носителя) и определение коммуникативного намерения (утверждение, вопрос, сомнение, вежливая просьба). Обсуждение, по каким акустическим признакам (высота, направление тона) было принято решение.

Упражнение «Минимальные интонационные пары»: прослушивание и идентификация пар типа:

- *«She's coming»* ↓ / *«She's coming?»* ↑
- *«That's his brother»* ↓ / *«That's his brother?»* ↑ (*High Rise* — удивление) / *«That's his brother?»* ↘↗ (*Fall-Rise* — сомнение.)

Предлагаемая система коррекционных стратегий должна быть адаптирована в зависимости от уровня обучающихся. Дифференциация по уровням позволяет избежать как избыточной сложности (на начальных этапах), так и недостаточной глубины проработки (на продвинутых).

УРОВЕНЬ ELEMENTARY (A1–A2)

Основная задача — формирование базовых интонационных навыков: различение утверждения и вопроса, правильное оформление специальных вопросов, базовое интонационное смягчение просьб.

Акцент: преимущественно имитационные упражнения и работа с визуализацией. Минимум теоретических объяснений, максимум практической отработки.

Рекомендуемые упражнения:

- хоровая имитация;
- индивидуальная имитация с визуальным контролем;
- простые контрастивные пары (утверждение/вопрос);
- ролевые игры с простыми сценариями (знакомство, заказ еды).

УРОВЕНЬ INTERMEDIATE (B1–B2)

Основные задачи: работа над интонационным оформлением вежливости, дифференциация оттенков значения (*Fall-Rise*), коррекция темпоритмических характеристик, развитие перцептивных навыков.

Акцент: расширение набора отрабатываемых контуров, активное использование ролевых игр, введение элементов анализа.

Рекомендуемые упражнения:

- все типы имитационных упражнений;
- ролевые игры с проблемными ситуациями;
- упражнение «Трансформация»;
- идентификация интонационных контуров на слух.

УРОВЕНЬ ADVANCED (C1–C2)

Основные задачи: тонкая настройка интонационных навыков, работа с имплицитными значениями, эмотивная интонация, анализ аутентичных материалов.

Акцент: работа с подтекстом, дискуссии, дебаты, анализ интонации в кино и публичных выступлениях.

Рекомендуемые упражнения:

- анализ интонационных партий в фильмах (почему актер использовал именно этот контур);
- дискуссии с обязательным использованием *Fall-Rise* для выражения сомнения или несогласия;
- озвучивание диалогов из фильмов с последующим сравнением с оригиналом;
- упражнение «Интонационный портрет» — анализ интонационных особенностей публичных фигур.

Эффективная работа над интонацией требует системного подхода и интеграции в общий курс обучения.

ЭТАПНОСТЬ РАБОТЫ

1. Ознакомительный этап — презентация интонационного контура, объяснение его функции и фонетических характеристик, демонстрация эталона (аудио + визуализация).
2. Тренировочный этап — имитационные упражнения, работа с визуализацией, контрастивная отработка, упражнения на идентификацию.
3. Коммуникативный этап — использование контура в ролевых играх, ситуативных диалогах, спонтанной речи.

Работа над интонацией не должна быть эпизодической. Рекомендуется:

- включать фонетическую зарядку с интонационным компонентом в каждое занятие (5–7 минут);
- использовать специальные блоки при введении нового лексико-грамматического материала (например, при изучении специальных вопросов обязательна отработка их интонационного оформления);
- проводить периодический мониторинг (раз в месяц) с использованием диагностического инструментария для отслеживания динамики.

При оценке интонационных навыков рекомендуется учитывать:

- правильность выбора интонационного контура в соответствии с коммуникативным намерением;
- фонетическую реализацию контура (глубина падения, высота подъема, плавность/резкость переходов);
- ритмическую организацию (наличие редукции, соблюдение стресс-таймового ритма);

- темпоральные характеристики (соответствие темпу носителей языка).

Итоговый контроль проводится по той же схеме, что и диагностический; это позволяет оценить динамику. Эффективность коррекционной работы оценивается по следующим показателям:

1. Количественный показатель: процент правильно идентифицированных/реализованных интонационных контуров должен быть не ниже 80 %.
2. Качественный показатель: необходимо соответствие фонетических характеристик произнесения эталонным (по данным акустического анализа в *Praat*) — допустимо отклонение не более чем на 15 % от эталонных значений.
3. Коммуникативный показатель: отсутствие коммуникативных неудач, связанных с интонацией, в ролевых играх и спонтанной речи (фиксируется преподавателем).

Заключение. Разработанная нами методика преподавания английской интонации русскоязычным учащимся основана на теоретическом анализе различий в интонационных системах двух языков и типологии просодической интерференции, представленных в первой части исследования. Ключевыми положениями методики являются:

1. Концентрация на зонах наибольшего риска, выявленных в ходе сопоставительного анализа (специальные вопросы, интонационное оформление вежливости, дифференциация утверждения и вопроса).
2. Предварительная диагностика, позволяющая определить тип (фонетическая, функциональная, перцептивная) и степень выраженности интерференции, что обеспечивает индивидуализацию коррекционной работы.
3. Реализация принципов прогнозирования интерференции, контрастивного подхода и функциональной специализации, опирающихся на психолингвистические механизмы формирования произносительных навыков.
4. Использование системы методов, включающей:
   - аудиовизуальные средства (визуализация в *Praat*) для подключения зрительного анализатора;
   - имитационные упражнения (от хоровых до индивидуальных) для автоматизации навыков;
   - ролевые игры, моделирующие реальные коммуникативные ситуации, для переноса навыков в спонтанную речь.
5. Дифференциация коррекционных стратегий в зависимости от:
   - типа интерференции (фонетическая, функциональная, перцептивная);
   - уровня владения языком (*Elementary, Intermediate, Advanced*).
6. Системный подход к организации учебного процесса, включающий этапность работы, регулярность интонационной зарядки, периодический мониторинг и четкие критерии оценки.

Предложенная система упражнений и стратегий может быть интегрирована в практику преподавания фонетики и межкультурной коммуникации на различных этапах обучения. Практическая ценность работы заключается в том, что она предлагает не только общие рекомендации, но и конкретный, готовый к использованию инструментарий: диагностические тесты, описание упражнений, сценарии ролевых игр, критерии оценки.



Литература

1. **Ворошкевич Д. В.** Роль интонации в формировании социокультурного компонента межличностного общения: дис. … канд. филол. наук / Д. В. Ворошкевич. — М., 2009. — 198 с.

2. **Пиотровская Л. А.** Теоретические основы изучения эмотивной функции интонации // Теоретическая и прикладная лингвистика. — 2016. — Т. 2, № 4. — С. 41–49.
3. **Потапова Р. К., Потапов В. В.** Речевая коммуникация: от звука к высказыванию. – М.: Языки славянских культур, 2012. — 464 с.
4. **Соколова М. А.** Теоретическая фонетика английского языка / М. А. Соколова, К. П. Гинтовт, Л. А. Кантер, Н. И. Крылова. — М.: Владос, 2018. — 286 с.
5. **Федорова И. К.** Сравнение интонационных моделей английского и русского языков. — URL: https://scienceforum.ru/2018/article/2018002834?ysclid=mv9avjxjak598501318 (дата обращения: 17.07.2026).
6. **Щерба Л. В.** Субъективный и объективный метод в фонетике. — URL: https://forpsy.ru/works/uchebnoe/l-v-scherba-subyektivnyiy-i-obyektivnyiy-metod-v-fonetike (дата обращения: 17.07.2026).
7. **Ivanova, Yu. E., & Mikhaleva, E. I.** The role of prosody in expressing culture-specific speech behaviour of language teachers in English. — Training, Language and Culture. — 2022. — 6 (1) — P. 49–59. — URL: https://rudn.tlcjournal.org/archive/6(1)/6(1).pdf (дата обращения: 17.07.2026)
8. **Makarova V.** Cross-language perception of intonation: English, Japanese and Russian // Proceedings of ICSLP 2000. — Beijing, 2000. — Vol. 3. — P. 238–241.
9. **Palmer H.** English intonation with systematic exercises. — URL: https://archive.org/details/englishintonatio00palmuoft (дата обращения: 17.07.2026).
10. **Pike K. L.** The Intonation of American English. — Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945. — 200 p.
11. **Rathcke T.** The role of intonation for the perception of surprise in Russian and German // Phonetica. — 2009. — Vol. 66, № 4. — P. 210–233.



Сведения об авторе

Супруненко Виталий Николаевич, руководитель департамента научно-методического сопровождения школьной программы сети частных детских садов и школ Sun School.
vitaliy.suprunenko@sunschool.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ДИСКУССИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ЭМПИРИЧЕСКУЮ МОДЕЛЬ ШКОЛЬНЫХ ДЕБАТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация

В статье рассматриваются прикладные аспекты формирования мировоззренческой дискуссионной культуры обучающихся в контексте иноязычного образования. На основе анализа эмпирической модели молодежных дебатов на немецком языке — Jugend debattiert и Wortgefecht — исследуются способности учащихся вести ценностно-насыщенный аргументированный диалог, формулировать верифицированное мнение по общественно значимым проблемам и витальным потребностям личности. Игровая развивающая образовательная технология школьных дебатов рассматривается в контексте формирования метакогнитивного и критического мышления. Анализируется билингвальная динамика мыслительной активности участников дебатов: развитие общей коммуникативной компетенции, мировоззренческой рефлексии и дискуссионной культуры.

Abstract

DEVELOPING STUDENTS' WORLDVIEW DISCUSSION CULTURE THROUGH AN EMPIRICAL MODEL OF SCHOOL DEBATES IN A FOREIGN LANGUAGE

The article examines applied aspects of developing students' worldview discussion culture in the context of foreign language education. Based on the analysis of empirical models of youth debates in German — 'Jugend debattiert' and 'Wortgefecht' — the study explores students' abilities to engage in value-laden, reasoned dialogue, formulate verified opinions on socially significant issues, and address vital personal needs. The game-based, developmental educational technology of school debates is considered as a mechanism for forming metacognitive and critical thinking. The study investigates the bilingual dynamics of participants' mental activity during debates: the development of general communicative competence, worldview reflection, and discussion culture.

Ключевые слова

мировоззренческая культура, дискуссионная культура, дебаты, межкультурная коммуникация, ценностно-маркированная образовательная среда, проблемно-ориентированная образовательная парадигма

Keywords

worldview culture, discussion culture, debates, intercultural communication, value-marked educational environment, problem-oriented educational paradigm

Актуальность темы. В настоящее время преподавание ИЯ претерпевает концептуальные изменения. Аксиологические концепты современной лингводидактики в преподавании ИЯ на этапе основной, средней и высшей школы продиктованы новыми лингвокультурными вызовами геополитической картины мира — потребностью обогащать поликультурный диалог конструктивным мировоззренческим дискурсом. Речь идет о сценировании новых гибких форматов обучения ИЯ в контексте мыследеятельностной педагогики: необходимо осваивать мировоззренческие посылы иноязычного образования с учетом ценностных приоритетов РФ; обеспечить междисциплинарную согласованность в освоении (не)гуманитарного иноязычного контента; использовать интерактивные форматы гибридной ИОС; формировать ментальную культуру взаимодействия с представителями инокультурных сообществ в современном геополитическом пространстве; поддерживать рефлексивное взаимодействие языковых систем родного и иностранного языков [4].

Важную роль в формировании коммуникативной мировоззренческой культуры играют ролевые обучающие форматы, в том числе дебаты, ток-шоу, интернет-проекты, театрализация. Знания и умения, апробированные и приобретенные в контексте иного ментального пространства, являются катализатором когнитивных процессов, которые лежат в основе формирования личностного высказывания и мировоззренческих установок. Интерактивная режиссура языковой учебной деятельности, в частности дискуссия, способствует интериоризации позитивного ментального опыта, верифицирует собственные убеждения говорящего — формирует мировоззренческую позицию в соотнесении с родным языком и гражданской идентичностью.

Эмпирической моделью и инструментом формирования мировоззренческой дискуссионной культуры обучающихся является дидактически обоснованная игровая технология «Дебаты», известная немецкоязычному сообществу в двух форматах: *Jugend debattiert* («Молодежные дебаты» — международный школьный конкурс на немецком языке) и *Wortgefecht* («Словесные баталии» — концепция дебатов, адаптированная для образовательных целей в РФ). Правила, принципы и процедура проведения дебатов на ИЯ оказывают регулятивное воздействие на формирование языковой личности. Дебаты формируют новые ментальные пространства — новые смыслы, которых может не быть в родном языке. Рациональное суждение, интуиция и логика, умение отбирать, систематизировать и оценивать фактическую информацию, собирать и анализировать доказательные кейсы, интерпретировать собственное мнение в преломлении двух языков являются ментальной базой при формировании мировоззрения личности [2].

Мировоззренческая дискуссионная культура как педагогическая категория. Формирование мировоззренческой культуры через изучение иностранного языка идет в фарватере известных постулатов В. Гумбольдта («Язык есть формирующий орган мысли»), Л. Витгенштейна («Язык — это не ярлык для вещей, а способ действия») и Л. С. Выготского («Мысль совершается в слове») [1; 6; 7]. Иными словами, каждый язык предлагает пользователю свою картину мира. Личностное суждение на иностранном языке создает для обучающихся ситуацию вынужденной лингвокультурной рефлексии: говорящему приходится мыслить как бы вторично. Осваивая языковые структуры и категории, которых нет в родном языке (видо-временные грамматические формы, залоги, артикли), говорящий осваивает новые метаязыковые аспекты (например, определенность/неопределенность, процессуальность/результативность, модальность).

Мировоззренческие установки личности остаются нереализованными без целенаправленного формирования дискуссионной культуры. Именно в общении, споре и дискуссии осваивается коммуникативная компетенция в форме личностного высказывания. В древности умение вести дискуссию и побеждать в споре считалось мастерством, которому обучались. В словесных баталиях каждый участник выражал свою точку зрения и защищал собственную позицию. Решением обсуждаемой проблемы становилась точка зрения с более весомыми аргументами. В основе получения знаний лежало размышление. Стимулирование речемыслительной активности и речевого взаимодействия обучающихся и сегодня остается наиболее продуктивным способом освоения иноязычной лингвокультуры. Учебно-ролевые игры в формате обсуждения формируют речевую и мировоззренческую культуру, расширяют горизонты самопознания, развивают логико-синтетические и прогностические способности [3; 5].

Формирование дискуссионной культуры речи — это коммуникативный метод, включающий в себя речевую направленность, ситуативность, личностную ориентацию и новизну. Ситуативность и релевантность высказывания задает сама тема дискуссии и связанный с ней понятийный глоссарий. На их основе разрабатывается тактика аргументации и создается доказательная база. Важным посылом для формирования дискуссионной культуры является установка на высказывание суждения с учетом разных аспектов темы (*Streitfelder*[1]): например, в сфере экономики, экологии, права, социальной политики, морали, психологии, здоровья.

[1] Здесь: «предметные поля спора». (По материалам методических семинаров с носителями языка и тренингов формата дебатов 2009–2020 гг.)

Формирование дискуссионной культуры имеет зеркальный эффект, то есть одновременно предполагает и развивает следующие лингво-психологические особенности личности [5]:

- общекультурный кругозор (интерес к регулярному чтению научно-популярной литературы);
- интеллектуальные способности (базовые логические умения, внимание, память, быстрота реакции; умение слушать и слышать);
- лингвокреативное мышление (проницательность как способность видеть сущность вещей и событий, находить нетрадиционные вербальные решения);
- презентационные умения (ораторское мастерство, мимика, жесты, эмоциональный интеллект; гражданская идентичность, патриотизм).

Эмпирические модели дебатов на ИЯ. Дебаты — это особый вид дискуссии, предполагающий столкновение полярных точек зрения. Для проведения дебатов выбирается тема, содержащая противоречие и предполагающая несколько спорных позиций. Содержательно дебаты проводятся по темам из областей школьной жизни, социологии и истории.

В российской образовательной практике известна модель «Молодежные дебаты» — так называется масштабный немецкоязычный конкурс для школьников, распространенный в странах Европы. С 1988 по 2022 гг. дебаты проходили при поддержке немецкоязычных партнеров в строго регламентированном формате: команда из четырех участников (два за, два против) ведет беседу по заявленной проблеме в трех раундах (вступительная речь, свободная дискуссия и заключительная речь). Критерии оценки включают предметные знания, способность выражать мысли, умение вести диалог и убедительность [9]. В качестве примера актуального содержания дебатов можно привести тему финального раунда конкурса «Молодежные дебаты» 2020 г. в Санкт-Петербурге («Должна ли вакцинация от COVID-19 стать обязательной?»), а также тему финала 2021 г., где школьники обсуждали вопрос «Нужно ли существенно поднять пенсионный возраст в России?».

Заявленные на дискуссионных состязаниях и тренингах темы требуют от участников дебатов ментальной зрелости и владения ИЯ на уровне не ниже *B1*. Тематика затрагивает вопросы волонтерства, социальной молодежной политики, медиапространства и здорового образа жизни.

В 2023 году инициативная группа выпускников проекта «Молодежные дебаты» предложила перезапустить формат на базе Клуба германских исследований НСО МГИМО. В 2024 году была учреждена неформальная Лига дебатов *Wortgefecht*[2], миссия которой заключалась в популяризации этого формата на немецком языке среди российской молодежи (учащихся школ и студентов). В следующем году к московским школам-участницам, пионером среди которых была «Школа № 2104 на Таганке», присоединился Санкт-Петербург. На подготовительном этапе (при поддержке ГБОУ гимназии № 74, партнеров РГПУ им. А. И. Герцена и СПб АППО им. К. Д. Ушинского) для участников и преподавателей были проведены тренинги по формату дебатов и основам риторики. Далее прошли школьные этапы дебатов, и весной 2026 г. состоялся финал Чемпионата по искусству ведения дебатов на немецком языке *Wortgefecht* среди школьников Санкт-Петербурга [10].

[2] Интернет-ресурс Лиги дебатов Wortgefecht — https://vk.com/wortgefecht (дата обращения: 05.10.2026).

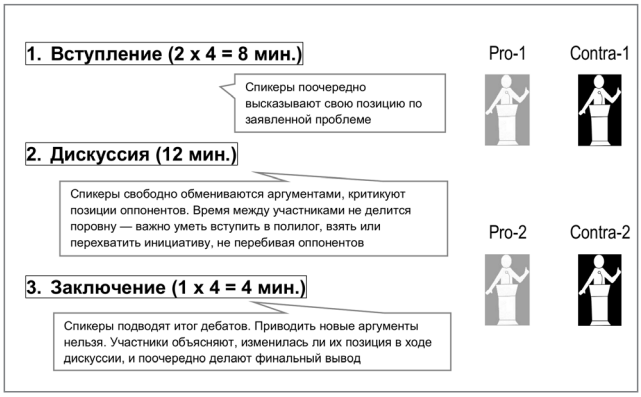


Рис. 1

Формат дебатов, анонсированный Лигой дебатов Wortgefecht

Новая версия дебатов *Wortgefecht* проходит в незначительно адаптированном формате. В основе — строгий регламент, фиксированные роли участников и акцент на культуре ведения конструктивного спора. В игре четыре спикера, которые выступают в личном зачете. В течение установленного срока подготовки к дебатам участники готовят доказательную базу (кейс аргументации *pro* и *contra*) по заявленной теме. По результатам жеребьевки два спикера представляют сторону утверждения (*Pro-1* и *Pro-2*), двое других — сторону отрицания (*Contra-1* и *Contra-2*).

Игра состоит из трех раундов общей продолжительностью 24 минуты. Перебивать или задавать вопросы запрещено. На рисунке 1 представлена структура дебатов *Wortgefecht* с кратким комментарием к формату и процедуре.

Тематика дебатов изменилась и теперь отражает реалии национальной культуры и общественной жизни в РФ [10]:

- *Sollen Absolventinnen und Absolventen in Russland nach dem Abschluss obligatorisch in ihrem Beruf bei staatlichen Behörden oder Einrichtungen arbeiten?* («Должны ли выпускники вузов после обучения работать по распределению в обязательном порядке?»)
- *Soll in Russland die Geschichte als obligatorische Staatsprüfung eingeführt werden?* («Стоит ли ввести обязательный государственный экзамен по истории в России?»)
- *Soll die private Nutzung von Sozialen Medien gesetzlich eingeschränkt werden?* («Следует ли на законодательном уровне ограничить время личного использования социальных сетей?»)

Устные высказывания участников оцениваются по четырем критериям:

1. **Знания по теме / фактологическая компетентность *(Sachkenntnis).*** Оценивается глубина понимания темы, владение фактами, статистикой

и примерами. Учитываются, насколько аргументы участника обоснованы и подкреплены доказательствами.

2. **Ораторское мастерство *(Redekunst)*.** Оцениваются структура речи, ясность изложения, логика построения аргументов, убедительность и риторические приемы, а также дикция, интонация и общее владение словом.
3. **Взаимодействие *(Interaktion)*.** Оценивается способность участника слушать оппонентов, реагировать на их аргументы, задавать вопросы и выстраивать конструктивный диалог. Учитывается умение вступить в диалог, отвечать на вопросы проблемного характера и опровергать доводы противоположной стороны.
4. **Специальное задание *(Sonderaufgabe)*.** Оцениваются направленность и глубина аргументации при рассмотрении проблемы в соответствии с конкретной позицией, сформулированной в задании. Каждый участник должен строго придерживаться конкретного аспекта темы, который достался ему при жеребьевке (например, экономического, этического, социального, правового).

С точки зрения формирования мировоззренческой культуры ценность формата *Wortgefecht* заключается в тренировке способности к спонтанной аргументации в условиях когнитивной нагрузки и ситуации, максимально приближенной к реальной межкультурной коммуникации. Ролевая игра «Дебаты» на ИЯ задает определенный дискурс речевого и ментального поведения. Немалая доля интеллектуальных усилий приходится на грамматику, лексику и произношение, однако значительную часть когнитивной деятельности занимают интеллектуальные операции обдумывания и формулировки четких аргументов. Говорящий учится говорить и мыслить рационально, упрощая сложные конструкции и смыслы. Формируется ценное умение говорить о сложном простыми словами.

Лингводидактический потенциал дебатов. На основе анализа технологии дебатов можно выделить ключевые лингводидактические стратегии и механизмы формирования мировоззренческой дискуссионной культуры с использованием ИЯ.

1. ***Механизмы развития металингвистического сознания.*** Дебаты на иностранном языке развивают и совершенствуют предметную и метапредметную компетенции. Участники расширяют свой понятийно-тематический репертуар, осваивают социально маркированную лексику и устойчивые речевые клише, используемые в размышлениях и дискуссиях и часто не имеющие однозначного перевода-кальки на русский язык. Коммуникативно-когнитивный потенциал дебатов предполагает овладение функциональным грамматическим синтаксисом, разными нарративами иноязычной речи, основами риторики. Приведем конкретные примеры:
   - В русском языке глагол *sich auseinandersetzen* воспринимается как «копание в себе», «разделение на части». Авторитетный словарь немецкого языка (*dwds.de*) [10] приводит значения и примеры использования слова с выраженным мировоззренческим посылом: 1. *jmdm. etw. darlegen*, *erklären* («излагать», «объяснять»); 2. *sich mit etw. gründlich befassen*; *sich mit jmdm. über Strittiges verständigen* («размышлять», «спорить», «договариваться»).
   - Глагол *sich engagieren* выражает активную ментальную позицию говорящего — его сопричастность к событиям, конструктивное поведение в споре. Синонимы: *kämpfen/streiten* (*für*, *um*); *propagieren*; *sich bemühen* (*um*); *sich einsetzen* (*für*); *agitieren* (*für*, *gegen*); *unterstützen*.
   - Коннотация слова *akzeptieren* имеет философский мировоззренческий дискурс в позиции говорящего — «понять и принять». Синонимы: *billigen*;

goutieren; *gutheißen*; *Einverständnis erklären*; *bejahen*, *einverstanden sein*, *einwilligen*, *zustimmen*, *in Kauf nehmen*, *sich arrangieren*, *achten*, *anerkennen*, *respektieren*, *schätzen*. Однокоренные слова: *Akzeptanz*, *akzeptabel*, *Akzeptant*, *Akzeptierung*, *akzeptierbar*.

- Коллокация слова *Rücksicht* («внимание», «понимание» — дословно «взгляд назад») задает позитивный вектор мышления: *eine große*, *zarte*, *kluge*, *weitgehende Rücksicht*; *die Rücksicht auf meine Notlage / auf ihren Zustand / auf Verluste*.
- Дискурсивные маркеры *zuerst*, *dann*, *danach*, *nun*, *erstens*, *zweitens*, *zum Schluss*; *also*, *aber*, *deshalb*, *kaum*; *trotzdem*, *infolge* являются союзами — операторами ментального пространства и выстраивают логические речевые траектории («место-время-факт»; «причина-следствие»; «уступка-противопоставление»).
- Ономатопоэтические междометия — *baa! plump! wow! psst!* — делают речь эмоционально насыщенной. *Ach so! / Genau!* (согласие), *Stimmt!* (подтверждение), *Hm/Also/Tja* (сомнение, пауза), *Naja* (удивление) сглаживают словесное противостояние на определенном витке дебатов.

2. ***Стратегия аргументации и доказательства.*** Дискуссионная культура предполагает выражение мнения с развернутым обоснованием, состоящим из трех позиций: тезис — довод — пример. Спикер проектирует свое ценностное суждение в поле вопросов «что», «как», «почему», «с какой целью», «с каким результатом». Тезис «*Ich bin gegen die Impfpflicht*» («Я против обязательной вакцинации») он должен завершить доводом: «*Weil der Staat nicht in die körperliche Unversehrtheit eingreifen darf*» («Потому что государство не должно нарушать неприкосновенность тела») [9]. Необходимость обоснования постепенно формирует устойчивую привычку подкреплять любой тезис аргументом и закладывает главные принципы мировоззренческой дискуссионной культуры: неприятие голословных утверждений и доверие к логически выстроенной речи.

Приведем пример кейса аргументации, разработанного Лигой дебатов для Чемпионата (см. табл. 1)[3].

Табл. 1

Пакет аргументов и контраргументов по теме «Должны ли выпускники вузов после обучения работать по распределению в обязательном порядке?» (фрагмент)

Sonderaufgaben (аспекты)	Аргументы для стороны Pro-1/Pro-2	Контраргументы для стороны Contra-1/Contra-2
• *Gesellschaft* (общество)	*In Regionen mit Ärztemangel, Lehrermangel oder Personallücken in der Verwaltung könnte eine obligatorische Erstbeschäftigung die Versorgung stabilisieren*. (В регионах с нехваткой врачей, учителей или кадровыми пробелами в управлении обязательное первичное трудоустройство могло бы стабилизировать дефицит кадров)	*Eine allgemeine Arbeitspflicht kann die Lebensplanung der jungen Leute einschränken*. (Всеобщая трудовая повинность ограничивает жизненное планирование)
• *Wirtschaft* (экономика)	*Staatliche Finanzierung von Ausbildung kann effizienter werden, wenn Absolvent/Innen nicht in andere Sektoren oder ins Ausland abwandern*. (Государственное финансирование обучения станет эффективнее, если выпускники не будут уходить в другие сектора или уезжать за границу)	*Zwangsähnliche Bindungen lösen strukturelle Probleme oft nicht dauerhaft, wenn Löhne und Arbeitsbedingungen unattraktiv bleiben*. (Принудительное распределение не решает структурные проблемы надолго, если зарплаты и условия труда молодых специалистов неудовлетворительны)
• *Psychologie und Motivation* (психология и мотивация)	*Ein geregelter Berufseinstieg im staatlichen Sektor kann jungen Fachkräften Sicherheit, Mentoring und einen klaren Karrierepfad bieten*. (Начало профессиональной деятельности по распределению может помочь молодым специалистам найти свой путь в профессии)	*Pflichtarbeit ist weniger engagiert. Man sucht früh nach Ausstiegsmöglichkeiten oder erlebt den Berufseinstieg als staatliche Kontrolle*. (Работа по распределению — обязательный труд — не вовлекает, молодые специалисты ищут пути досрочного увольнения, воспринимают работу как государственный контроль)

[3] Автор (и член жюри) выражает благодарность координаторам проекта Лиги дебатов Wortgefecht за предоставленные материалы.

3. ***Стратегия «отстранения».*** Участники дебатов не знают, какую точку зрения им придется защищать в игре. По результатам жеребьевки они должны озвучивать позицию, которая может не совпадать с их личным мнением. Такой речевой механизм тренирует стратегию смены позиций (*Perspektivenwechsel*) — способность видеть ситуацию с разных ценностных позиций, учит усиливать свои аргументы (*Argumente stärken*) за счет ослабления аргументов противника (*Argumente entkräftigen*). Это формирует оптимальную, но отстраненную речевую стратегию и тактику принятия вербальных решений, а также защитную реакцию на критику [9].
   Эффект «отстранения» осуществляется также за счет формальности грамматических конструкций: пассивного залога, безличных предложений, сослагательного наклонения, модальных глаголов. Например, разговорные клише этикетного характера с использованием модальных конструкций позволяют не только сгладить острые углы в восприятии проблемы, но и избегать коммуникативного сбоя: «*Befürworter argumentieren, dass…*» / «*Kritiker verweisen auf…*» / «*Abgemildert werden könnte die Maßnahme durch…*» / «*Dieser Auffassung muss ich entschieden widersprechen*»; «*Die Gegenseite irrt, wenn sie behauptet, dass…*»; «*Wie wäre es mit…*». Суждение спикера становится частично опосредованным и позволяет внешне принять непривычную для него точку зрения. Это конструктивный ход в воспитании мировоззренческой толерантности личности.
4. ***Методологические аспекты формирования дискуссионной культуры.*** Технология «Дебаты» создает методологические посылы в обучении заявленным нарративам аргументированной речи и позволяет эффективно решать учебные, образовательные, развивающие и воспитательные задачи [5]:
   - способствует актуализации и систематизации полученных ранее знаний, умений и навыков, а также овладению новым речевым репертуаром на уровне межпредметного взаимодействия;
   - развивает интеллект и логику, лингвокреативное и критическое мышление, эмоциональный иммунитет; способствует возрастной социализации;
   - формирует и совершенствует коммуникативные умения в чтении, аудировании, письме и говорении; учит строить диалогические и монологические высказывания разных типов;
   - формирует социокультурную компетенцию и общую речевую культуру; организует дисциплину мышления (его рациональность, направленность, глубину);
   - формирует и воспитывает личность, ее эмоциональную стабильность, стрессоустойчивость, чувство ответственности и независимости.
5. ***Алгоритм подготовки и тренинга.*** Подготовка к участию в дебатах — это отработка учебных кейсов, представленных последовательностью учебных действий, таких как: выбор и погружение в тему (мозговой штурм) ➔ определение ключевых слов и идей, внешних и внутренних целей ➔ поиск и сортировка материалов ➔ генерация пакетов аргументации, формирование доказательной базы ➔ комплекс тренировочных упражнений, заданий по формату ➔ проработка учебного материала (лексических и грамматических структур) ➔ отработка дискурсивных и коммуникативных речевых стратегий ➔ тренинг презентационных умений с учетом индивидуально-психологических особенностей участников.

Ответственность за подготовку команды спикеров, разработку и корректировку кейсов несет тренер команды — тьютор. Он помогает исследовать проблему по разным источникам и с разных позиций, учит убеждать за счет силы аргументов, риторики, логики и мнемотехнических приемов. Участники дебатов должны знать не только правила, формат и процедуру игры, но соблюдать ее принципы и требования:

- Уважать оппонента: «Критикуются идеи, а не люди». Речь должна быть дружелюбной; несогласие и опровержение аргументов высказываются в вежливой форме.
- Быть толерантным и уравновешенным. Спикер должен не нападать на собеседника, а уметь парировать аргументы, факты, логические связи, представленные оппонентом.
- Быть честным в приводимых фактах, тезисах, аргументах, примерах и доказательствах. Допустима фраза-признание «Я не знаю», если спикеру не хватает доказательной базы [5].
- В дебатах нет проигравших. Участники развивают свои иноязычные умения, овладевают универсальными учебными действиями — познавательными, рефлексивными и презентационными умениями; проявляют характер и личностные качества.

Технология «Дебаты» в полной мере реализует системно-деятельностный подход в обучении иностранному языку. В рамках урочной и внеурочной деятельности отрабатываются все форматы монологической и диалогической речи, используются интерактивные технологии проектной, исследовательской, игровой деятельности, проводится сценирование мини-дебатов с использованием аутентичных материалов, побуждающих к высказыванию личной позиции [2].

Полный цикл тренинговых упражнений, тщательная проработка проблемных тем позволяют учащимся выйти на новый уровень коммуникативно-когнитивного мышления и моделирования речи. Как показали опросы участников, выпускники успешно реализуют приобретенный опыт дебатов и выстраивают свою образовательную траекторию на стыке разных дисциплинарных областей.

Выводы. Эмпирическая модель школьных дебатов представляет собой эффективный инструмент формирования мировоззренческой дискуссионной культуры на базе двух (и более) языковых систем. Дебаты на ИЯ — это свободное продуктивное высказывание с использованием вторичного языкового кода. Взаимодействие ментального опыта языков позволяет сформировать гибкое, диалогичное, инструментальное мировоззрение выпускника XXI века. Дальнейшие исследования могут быть направлены на эмпирическую верификацию эффективности данной модели в обучении ИЯ и разработку адаптированных оценочных инструментов устойчивости мировоззренческой дискуссионной культуры в продолжении образовательного маршрута выпускников.

Литература

1. **Ахутина Т. В.** Модель порождения речи школы Л. С. Выготского: основы и верификация // Ученые записки Казанского университета. Серия «Гуманитарные науки», 2022. — Т. 164. — Кн. 1–2. — С. 7–27.
2. **Бурмистрова Е. К., Гончарова В. А.** Authentic Ways: элективный курс для развития мировоззрения старших школьников // Иностр. языки в школе. — 2023. — № 7. — С. 88–96.
3. **Копжасарова У. И., Токтау М. К.** Развитие иноязычных коммуникативных умений учащихся старших классов посредством использования метода дискуссии // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2018. — № 3. — С. 19–23. — URL: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1755 (дата обращения: 26.09.2026).
4. **Сафонова В. В.** Актуальные вопросы ценностного обновления языкового образования в условиях новых геополитических реалий // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 2. — С 6–15.

5. **Турик Л. А.** Дебаты: игровая и развивающая технология: учеб. пособие. — Ростов н/Д: Феникс, 2012. — 187 с.
6. **Чесноков П. В.** Неогумбольдтианство // Философские основы зарубежных направлений в языкознании / под ред. В. З. Панфилова. — М.: Наука, 1977. — С. 7–63.
7. Язык и интеллект [Сборник] / Сост. и вступ. ст. В. В. Петрова; пер. с англ. и нем. яз. под общ. ред. В. И. Герасимова, В. П. Нерознака. — Москва: Прогресс, Универс, 1995. — 413 с.
8. DWDS (Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache) — URL: https://www.dwds.de/ (дата обращения: 26.09.2026).
9. Jugend debattiert: Schüler. — URL: https://www.jugend-debattiert.de (дата обращения: 26.09.2026).
10. Wortgefecht: интернет-ресурс Лиги дебатов. — URL: https://vk.com/wortgefecht (дата обращения: 26.09.2026).

Никитина Лариса Константиновна, филолог-германист, старший преподаватель кафедры иностранных языков СПб АППО им. К. Д. Ушинского.
l.nikitina56@mail.ru

Сведения об авторе

ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАРТОЧЕК КАК ЭЛЕМЕНТА ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация

В статье рассматривается вопрос применения дидактических карточек как элемента игровых технологий на занятиях по иностранному языку. Обосновывается продуктивность применения карточек на занятиях со студентами технических специальностей. Представлены описание конкретных приемов использования карточек и способы актуализации их игрового потенциала.

Abstract

THE USE OF DIDACTIC CARDS AS THE ELEMENT OF GAME TECHNOLOGIES AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT NON-LANGUAGE UNIVERSITIES

The question of the use of didactic cards as the element of game technologies at foreign language lessons is considered. The efficiency of the use of cards at lessons with the students of engineering specialities is justified. The description of the particular ways of using cards and the methods of their game potential actualization are represented.

Ключевые слова

дидактические карточки, иностранный язык, студенты-инженеры, технический вуз, игровые технологии

Keywords

didactic cards, foreign language, students-engineers, engineering university, game technologies

На современном этапе развития образовательных технологий преподавателю иностранного языка (ИЯ) предоставлен широкий выбор методов, методик, техник обучения, эффективность которых проверена многолетним опытом их применения. Одной из таких методик является использование дидактических игр и игровых технологий. Изучением влияния игр на процессы обучения и воспитания занимались многие исследователи, в том числе Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Д. Б. Эльконин и другие.

Привлекательность использования игровых технологий в образовательном процессе объясняется такими свойствами игр, как: свободная развивающая деятельность, творческий характер, эмоциональная приподнятость, наличие прямых или косвенных правил [9, с. 96]. «Игра развивает умственную и волевую активность. Являясь сложным, но одновременно увлекательным и интересным занятием, она требует огромной концентрации внимания, тренирует память, развивает речь» [2, с. 65].

По мнению А. В. Конышевой, использование игровых технологий обучения способствует решению важных методических задач, таких как: создание психологической готовности учащихся к речевому общению; обеспечение естественной необходимости многократного повторения языкового материала; тренировка учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанной речи [3, с. 27].

Понятие «игровые педагогические технологии» охватывает довольно широкий спектр методов и приемов организации учебного процесса в форме разнообразных педагогических игр. Отмечая зависимость роли игровых технологий в учебном процессе, а также зависимость сочетания элементов игры и учения от понимания преподавателем функций педагогических игр, Г. К. Селевко приводит их классификацию по разным основаниям: по области деятельности, по характеру педагогического процесса, по игровой методике, по предметной области, по игровой среде [5, с. 52–53].

Следует подчеркнуть необходимость разграничения понятий «игровые технологии» и «геймификация», учитывая широкое применение приемов и технологий геймификации в современном образовании. Согласно К. Каппу, геймификация — это «внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образование», а также «использование игровой механики, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей в обучение, и решение различных задач, и для повышения их мотивации» [6, с. 136]. Использование же игровых технологий и дидактических игр предполагает применение в целях обучения абстрактных, отвлеченных ситуаций, регулируемых определенными правилами, в которых у участников есть определенные роли, руководствуясь которыми, они достигают определенного результата. «Геймификация также отличается от многих игровых практик тем, что реальность не превращается в игру, а остается реальностью, в то время как ученику даются игровые установки, которые соотносятся с реальностью» [6, с. 137].

Рассмотрим применение такого элемента игровых технологий, как дидактические карточки, на занятиях по ИЯ (английскому) в неязыковом вузе.

В настоящее время, вслед за требованиями общественного развития, большое внимание в образовательном процессе вообще и в обучении иностранным языкам в частности уделяется использованию информационных технологий. Так, использование флеш-карточек с применением цифровых платформ и мобильных приложений описывается в работах Е. А. Федуновой и Д. С. Кашулина, В. В. Девочко, М. Д. Харченко и других. Полагаем, при очном формате обучения использование именно материальных, офлайн-карточек (картонных или бумажных) является дополнительным инструментом необходимого на занятиях переключения внимания студентов и вносит элемент разнообразия в образовательный процесс. Также применение материальных карточек позволяет задействовать и кинестетический канал восприятия информации обучающихся (помимо визуального и аудиального) при обучении иностранному языку, что, безусловно, способствует повышению эффективности занятий.

Учитывая тот факт, что большинство студентов инженерных вузов объективно обладают ограниченными знаниями в области иностранных языков и вынуждены прикладывать значительные усилия для успешного освоения курса ИЯ, отметим необходимость реализации креативного подхода в современном языковом образовании, обеспечивающего эмоциональную вовлеченность обучающихся в образовательный процесс, что способствует повышению эффективности

обучения [4]. Особую актуальность в данных условиях приобретают мотивирующие характеристики игр и создание положительного эмоционального климата на занятиях по иностранному языку при использовании дидактических карточек.

Задания с карточками могут применяться при работе как с лексическим, так и с грамматическим материалом. Приведем примеры заданий:

1. Сопоставьте карточки, содержащие пять — семь чередующихся русских и английских лексических единиц по изучаемой теме (задача каждого студента — найти все пары карточек, являющихся ответными друг другу) (например, ***card 1*** — *microprocessor, сборка, circuit, слой, engineer*; ***card 3*** — *микропроцессор, assembly, схема, layer, инженер*). Затем составьте одно-два предложения со словами с карточек.
2. Подберите пары карточек, содержащие слово/термин и его значение, затем составьте предложения с этими словами.
3. Работая в небольших группах, по очереди вытягивайте карточки со словами/терминами и устно объясните их значения (слушающие должны догадаться, какое слово/термин объясняет говорящий, и если объяснение понято, объяснявший забирает карточку себе; побеждает студент, набравший наибольшее количество карточек).
4. Распределите все английские слова (каждое дано на отдельной карточке) на группы: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, — обращая внимание на словообразовательные суффиксы (например: *prepara**tion***, *help**ful***, *especial**ly***, *applica**tion***, *use**ful***, *identi**fy***, *automatical**ly***, *communica**tion***, *clari**fy***, *manual**ly***, *doubt**ful***, *ampli**fy*** и др.).
5. Составьте как можно больше предложений из слов на карточках. Обращайте внимание на грамматическую форму слов (примеры слов на одной из карточек: *a computer, computers, millions of, different tasks, users, perform, performs, to perform, operations, high-speed, per second, help* и др.).
6. Распределите все предложения, приведенные на карточках, в соответствии с временной отнесенностью глагола-сказуемого (например, *Past Indefinite / Past Continuous / Past Perfect: «The factory **produced** thousands of computers last year. The factory **was producing** new computers at 5 o'clock yesterday. The factory **had produced** ten computers by 3 o'clock yesterday»* и др.).
7. Распределите все прилагательные, приведенные на карточках, по группам в зависимости от выражения ими той или иной степени сравнения (примеры слов на одной из карточек: *old, important, the best, tall, the oldest, the most important, good, better, taller, older, more important, the tallest* и т.д.) и др.

Работу с лексическим и грамматическим материалом можно организовать и в виде какой-либо известной карточной игры, например, по принципу игры «Мемори», где нужно подбирать пару: слово и его перевод; глагол и образованное от него существительное; две половины какого-либо термина или фразового глагола и др.

Использование заданий с карточками может стать эффективным инструментом совершенствования навыков и развития умений всех видов речевой деятельности. Так, *при обучении чтению* студентам можно предложить: выстроить абзацы текста по изучаемой теме, приведенные на карточках, в правильном порядке; сопоставить карточки, содержащие абзац и заголовок текста. *При обучении аудированию:* выстроить карточки с глаголами / изучаемой лексикой в соответствии с хронологией звучащего текста; выстроить изображения на карточках в соответствии со звучащим текстом (изображения необходимо пронумеровать для облегчения проверки выполненного задания). *При обучении говорению:*

придумать ответ на вопрос из карточки или наоборот — предложить вопрос, ответ на который представлен в карточке; описать историю, представленную серией карточек с изображениями, либо придумать историю к изображению на одной карточке. *При обучении письму:* составить аннотацию к тексту, расположив в правильном порядке неоконченные предложения на карточках, затем закончить эти предложения и др. Указанные задания и подобные им могут быть предложены обучающимся для индивидуального выполнения, для работы в парах или в небольших группах.

Дополнительную динамику и азарт при выполнении подобных заданий с карточками привнесет подключение соревновательного элемента и введение принципа поэтапности, когда студентам предлагается серия из двух — четырех подобных заданий. При успешном выполнении обучающиеся получают карточки со следующим заданием, неправильное же выполнение возвращает их на предыдущий этап, где они получают другой вариант невыполненного задания.

Приведенные варианты заданий можно оформить и в виде секторов знакомой всем настольной «игры-ходилки», когда каждый участник бросает кубик и, выполнив задание с карточками, перемещается по игровому полю. Такой вариант использования игровых технологий станет увлекательным аналогом традиционных приемов повторения рассмотренных тем и закрепления полученных знаний.

Использование заданий с карточками возможно на разных этапах работы с изучаемым материалом. На стадии введения нового материала задания могут быть такими:

1. Постарайтесь определить, какая тема объединяет все слова и выражения с карточек. Придумайте предложение с каждым словом/выражением (примерные варианты слов/выражений на карточках: *hardware, software, memory, storage, device, CPU, execute instructions, information, make calculations* и др.).
2. Распределите слова с карточек на три группы. Что объединяет все слова каждой группы? (Примерный ответ: *суффиксы –tion, –ly, –ate*).

На стадии закрепления знаний можно предложить обучающимся любые задания, приведенные выше.

Если говорить об этапах отдельного занятия, задания с карточками могут применяться во вводной части урока для повторения изучаемой лексики и грамматики, для ознакомления обучающихся с новым лексическим и грамматическим материалом. В основной части занятия задания с карточками послужат эффективным средством формирования устойчивых языковых и речевых навыков, развития умений, совершенствования коммуникативной компетенции. На завершающем этапе урока игровые приемы работы с карточками станут увлекательным средством подведения итогов занятия и получения обратной связи от студентов, пробуждая у них интерес к дальнейшей работе по изучаемой теме.

Большинство описанных выше вариантов заданий с дидактическими карточками применялись автором на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в период с января 2024 г. по декабрь 2025 г. со студентами технических специальностей четырех разных групп (количество студентов в каждой группе не превышало пятнадцати человек). Отмечается стопроцентная заинтересованность обучающихся при предъявлении задания с материальными карточками; также отмечается стопроцентная вовлеченность в работу при выполнении заданий с материальными карточками. Степень эффективности использования заданий с дидактическими карточками требует дальнейших — расширенных — исследований. Однако тот

факт, что все студенты с интересом принимают задания с карточками на занятиях по иностранному языку, позволяет говорить о повышении мотивации к изучаемой дисциплине, а следовательно — о повышении эффективности занятий.

В заключение следует подчеркнуть, что обучение будущих специалистов в высших учебных заведениях технической направленности изначально не предполагает высокого уровня подготовки абитуриентов инженерных направлений по гуманитарным дисциплинам. Таким образом, студенты технических специальностей нуждаются в дополнительной мотивационной поддержке со стороны преподавателя ИЯ. Полагаем, в качестве такой мотивационной поддержки может выступать применение игр и игровых технологий с использованием дидактических карточек на занятиях по дисциплине «Иностранный язык». Задания с карточками могут быть использованы на любой стадии работы с языковым материалом, на всех этапах конкретного занятия, для развития любого вида речевой деятельности. Использование дидактических карточек позволяет расширить возможности игровых технологий, внести разнообразие и трансформировать уже существующие игры и игровые приемы, придавая процессу обучения дополнительную динамику и увлекательность.

Литература

1. **Девочко В. В.** Учиться легко и увлекательно: использование флеш-карточек в сервисе «Барабук» // Цифровая среда студента. Пространство возможностей: материалы Всероссийского научно-практического форума. — Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2024. — С. 7–12. — URL: http://elar.urfu.ru/handle/10995/138903 (дата обращения 04.02.2026).
2. **Лобузова Е. А., Афанасьева О. В.** Игра как способ обучения иностранному языку // Вестник Московского информационно-технологического университета — Московского архитектурно-строительного института. — 2020. — № 4. — С. 64–70. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/igra-kak-sposob-obucheniya-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 02.02.2026).
3. **Конышева А. В.** Современные методы обучения английскому языку. — Минск: ТетраСистемс, 2005. — 176 с.
4. **Павлова Е. А.** Развитие творческих способностей обучающихся на уроках английского языка // Иностр. языки в школе. — 2014. — № 8. — С. 19–25.
5. **Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии: учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
6. **Титова С. В., Чикризова К. В.** Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. — 2019. — № 1. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-psihologo-didakticheskiy-i-metodicheskiy-potentsial (дата обращения: 16.01.2026).
7. **Федунова Е. А., Кашулин Д. С.** Применение онлайн-флеш-карт при работе со специальной лексикой на начальном этапе обучения морскому английскому языку // Научные проблемы транспорта Сибири и Дальнего Востока. — 2023. — № 4. — С. 189–193.
8. **Харченко М. Д.** Флеш-карточки как метод эффективного запоминания слов: пилотный эксперимент // Евразийский гуманитарный журнал. — 2025. — № 2. — С. 98–106.
9. **Шмаков С. А.** Игры учащихся — феномен культуры. — М.: Новая школа, 1994. — 240 с.
10. **Эльконин Д. Б.** Психология игры. — М.: Педагогика, 1978. — 394 с.

Сведения об авторе

Балонкина Ольга Викторовна, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники.
olga.v.balonkina@tusur.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАСРЕДЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

В статье рассматриваются методические аспекты проектирования иноязычной медиасреды как средства воспитания гражданской идентичности школьников в процессе обучения английскому языку. Обосновывается актуальность интеграции медиатекстов, цифровых образовательных ресурсов и коммуникативных технологий в содержание современного урока иностранного языка. Представлена модель проектирования иноязычной медиасреды, ориентированная на воспитание гражданской идентичности обучающихся посредством освоения культурных ценностей, формирования критического мышления, медиаграмотности и иноязычной коммуникативной компетенции. Предложенная модель позволяет определить методические условия проектирования медиасреды в преподавании английского языка; результаты могут быть использованы при разработке образовательных программ общего образования.

Ключевые слова

английский язык, иноязычная медиасреда, гражданская идентичность, медиаграмотность, цифровая образовательная среда, межкультурная коммуникация, воспитание

DESIGNING A FOREIGN LANGUAGE MEDIA ENVIRONMENT IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS: METHODOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPING SCHOOL STUDENTS' CIVIC IDENTITY

Abstract

This article addresses the methodological underpinnings of designing a foreign-language media environment to foster civic identity among school students learning English. The relevance of integrating media texts, digital resources, and communicative technologies into the contemporary English classroom is justified. A design model is proposed that promotes civic identity formation through engagement with cultural values, critical thinking, media literacy, and communicative competence. The proposed model identifies methodological conditions for designing a media environment in English instruction and may inform the development of general education programmes.

Keywords

English, foreign-language media environment, civic identity, media literacy, digital educational environment, intercultural communication, fostering civic identity

В современной школе одним из приоритетов выступает формирование и развитие личностных качеств учащихся, причем важнейшим из них признается гражданская самоидентификация. Обновленные стандарты образования (ФГОС) закрепляют задачу воспитания российской гражданской идентичности как одну из ведущих в деятельности образовательных организаций. Ее успешное решение невозможно без внедрения инновационных педагогических подходов, способных гармонично объединить учебную и воспитательную составляющие. Особенно остро эта проблема проявляется на уроках иностранного языка, так как сам предмет постоянно вовлекает школьников в диалог с иными культурами, социальными нормами, ценностными системами и коммуникативными практиками [3, с. 148–151; 5, с. 296–298].

Информационное окружение современного учащегося претерпело кардинальные трансформации под влиянием цифровизации общества. Сегодня коммуникативный опыт школьника в значительной мере формируется через взаимодействие с социальными сетями, медиаплатформами, новостными порталами, образовательными онлайн-сервисами и мультимедийными материалами [3, с. 148–151]. В подобных условиях занятие по иностранному языку уже не сводится к простому изучению грамматики и лексики — оно превращается в пространство для формирования и развития умений межкультурного диалога, критической оценки поступающей информации, выработки личных ценностных установок [3, с. 149–152; 5, с. 296–299].

Под иноязычной медиасредой понимается комплекс, в который входят цифровые учебные материалы, подлинные медиатексты, коммуникативные онлайн-площадки, при организации работы с которыми применяются педагогические приемы, позволяющие вовлекать школьников в разнообразные формы информационного общения на иностранном языке. Подобная среда стимулирует развитие умений устной и письменной речи, способствует воспитанию медиаграмотности и расширяет социокультурный кругозор учащихся [3, с. 149–152]. Однако ее значение не ограничивается лишь совершенствованием коммуникативных умений. Продуманное, регулярное обращение к медиаресурсам открывает возможность для анализа общественно значимых тем, знакомства с культурным достоянием, обычаями народов, гражданскими ориентирами и процессами социальной динамики — все это напрямую влияет на формирование мировоззрения учеников [13, с. 96–103].

Несмотря на широкий интерес исследователей к цифровым технологиям в образовании, проблема методического конструирования иноязычной медиасреды в качестве целостной воспитательной системы остается малоизученной. В существующих работах преобладают частные аспекты — отдельные ресурсы, инструменты или вопросы межкультурной коммуникации, однако целостный взгляд на интеграцию медиасреды в процесс воспитания гражданской идентичности отсутствует: такие попытки единичны и не систематизированы. В итоге складывается парадоксальная ситуация: медиасреда предоставляет огромные возможности для воспитания, но методический инструментарий для их использования в школьном курсе английского языка пока не разработан в должной мере.

Цель исследования — разработать модель проектирования иноязычной медиасреды на уроках английского языка для воспитания гражданской идентичности школьников. Задачи исследования: сопоставить подходы к медиаобразованию, медиаграмотности и гражданскому воспитанию; уточнить соотношение иноязычной медиасреды и цифровой образовательной среды; описать этапы реализации модели и показать их на примере урока.

Исследование имеет теоретический характер. Использованы анализ и сопоставление научной литературы, нормативных ориентиров и педагогическое моделирование. Эмпирические наблюдения, диагностические замеры и статистическая проверка эффективности модели в рамках подготовки данной статьи не проводились; указанные далее результаты имеют характер ожидаемых.

Цифровая образовательная среда включает инфраструктуру и инструменты доступа, хранения и обмена учебными материалами [14]. Иноязычная медиасреда определяется конкретным содержанием медиатекстов, заданиями и педагогическим взаимодействием на иностранном языке; она может опираться на цифровую инфраструктуру, но не совпадает с ней, и может включать печатные материалы.

В работах по медиаобразованию акцент сделан на анализе языковых средств, производства и аудитории медиатекстов [8; 15; 16], в подходах к медиаграмотности — на оценке источника и ответственном отношении к созданию сообщений [8; 15]; в работах о российской гражданской идентичности — на осмыслении принадлежности и участия в жизни общества [2; 9; 11]. Научная новизна предлагаемой модели состоит в последовательном соединении этих задач с практической целью урока английского языка: от отбора англоязычного медиатекста и проверки его источника к сопоставлению гражданских практик, созданию собственного высказывания и рефлексии.

М. В. Жижина в своем исследовании рассматривает критерии оценки медиакомпетентности [7], И. В. Челышева — подготовку педагогов к медиаобразовательной работе [17]. В исследовании В. В. Гриценко, М. Н. Ефременковой и Н. В. Муращенковой показаны связи ценностей и гражданской идентичности старшеклассников [4]. К. М. Анчиков анализирует потенциал школы для развития сопричастности местному сообществу [1]. П. Ю. Ежов описывает цифровые медиапрактики гражданского воспитания молодежи [6].

Иноязычная медиасреда призвана обеспечить как учебный, так и воспитательный эффект за счет использования потенциала изучаемого языка [3, с. 147–152; 5, с. 296–300; 14, с. 66–72].

В отличие от традиционной практики, где цифровые средства задействуются преимущественно для развития иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности составляющих, разрабатываемая медиасреда выполняет более широкую воспитательную функцию — работает на становление личности ученика. Тематика охватывает ключевые современные общественные сферы: историко-культурное измерение, гражданскую активность, экологическое сознание, волонтерство, межкультурный диалог и безопасное поведение в цифровой среде.

Учитывая данные современной научно-методической литературы и реальный школьный опыт преподавания английского, предложена структура организации иноязычной медиасреды, призванной формировать гражданское самосознание учащихся. Модель позволяет связать содержание предмета, цифровые образовательные средства, подлинные медийные материалы и задачи воспитания в рамках школьного образования [3, с. 149–153; 14, с. 67–71]. В отличие от обычного использования цифровых технологий как средства технической поддержки, медиасреда здесь выполняет роль самостоятельного элемента обучения, направленного на развитие и достижение личностных результатов [5, с. 297–301; 13, с. 48–53].



Рис. 1

Этапы проектирования иноязычной медиасреды на уроках иностранного языка с целью воспитания гражданской идентичности школьников

Цифровизация значительно расширила инструменты преподавателя иностранного языка, но в реальной школе медиаресурсы редко ориентированы на воспитательные задачи. В большинстве случаев их использование ограничено формированием и совершенствованием языковых и речевых навыков, а также развитием речевых умений. В современных цифровых средах появляются расширенные возможности: участие в диалоге о ценностях, освещение актуальных для общества тем и развитие критического отношения к информационным потокам.

Конструкция модели включает четыре основных этапа, которые представлены на рисунке 1.

На начальной стадии разработки урока педагог определяет его воспитательные цели, учитывает возрастную группу и уровень владения обучающимися иностранным языком, а также содержательный вектор деятельности. Соответствие федеральной рабочей программе по английскому языку и социальная значимость темы являются основными критериями. В числе наиболее востребованных — направления, связанные с культурным наследием России, волонтерством, экологической осознанностью, семейными устоями, развитием науки и техники, сохранением памяти о прошлом, защитой в цифровой среде и расширением международных контактов [12].

При выборе англоязычных материалов для урока учитываются следующие критерии: соответствие возрасту и уровню владения иностранным языком, актуальность общественных тем, воспитательное содержание, наличие альтернативных точек зрения, достоверность источников и возможность ведения дискуссии. Руководствуясь этими критериями на втором проектировочном этапе, педагог целенаправленно формирует медиасреду занятия, избегая включения материалов, не имеющих дидактической ценности.

Третий этап связан с организацией деятельности школьников. Обучающий и воспитывающий эффект достигается при использовании заданий проблемного характера, вовлекающих учеников в активную переработку информации. Среди таких заданий: разбор медиатекстов, аргументация собственной позиции, критическое сопоставление разных версий, участие в ролевых и деловых играх, самостоятельное создание мультимедийных проектов, а также коллективный анализ вопросов, волнующих общество.

На завершающем этапе предусмотрены рефлексия и проверка того, насколько достигнуты личностные результаты обучения. В поле внимания попадают медиаграмотность, аргументированность суждений, уважение к иным культурным позициям и умение применять освоенное для осмысления социальной реальности. Продуманное построение учебных заданий, описанное выше, создает основу для формирования умений критического анализа информации и становления личностной позиции учащихся как граждан [11]. Теоретический анализ лежит в основе перечня методических принципов проектирования медиасреды (см. табл. 1).

Интеграция предметного содержания английского языка и воспитательных задач достигается через использование различных видов медиатекстов. Именно сам медиатекст занимает центральную позицию в структуре медиасреды, он является и объектом анализа языка, и средством совершенствования коммуникативных умений, и основой для обсуждения актуальных общественных вопросов. Таким образом, использование медиатекстов интегрирует образовательную и воспитательную составляющие на уроке.

Табл. 1

Методические принципы проектирования иноязычной медиасреды

Принцип проектирования	Методическая характеристика	Воспитательный результат
Принцип аутентичности	Использование реальных англоязычных медиаматериалов	Формирование объективного представления о современном мире
Принцип культурного диалога	Сопоставление российской и зарубежной культур	Осознание собственной гражданской принадлежности
Принцип критического анализа	Анализ достоверности и содержания медиатекстов	Развитие медиаграмотности
Принцип проблемности	Организация обсуждения общественно значимых вопросов	Развитие гражданской позиции
Принцип сотрудничества	Совместная проектная деятельность обучающихся	Формирование социальной ответственности
Принцип рефлексивности	Анализ собственного опыта участия в коммуникации	Развитие ценностного отношения к гражданскому участию

Для достижения поставленных воспитательных задач особо ценными являются следующие типы материалов: контент международных образовательных интернет-площадок, официальные страницы музеев и культурных фондов, информация об экологических акциях, волонтерские проекты, научно-популярные издания и зарубежные СМИ. Работая с ними, учащиеся получают шанс увидеть многообразие способов участия в жизни общества и социальной ответственности, а также анализировать отечественные практики в сходных направлениях.

Пример применения модели — урок английского языка в 8-м классе на тему *How can we care for our local heritage*? (45 минут, ориентировочный уровень *A2–B1*). Учитель заранее подбирает короткую англоязычную публикацию с официального сайта музея о волонтерском сохранении культурного объекта и проверяемое описание памятного места своего региона, фиксирует авторство, дату и адрес публикации. При отсутствии доступа в интернет используются распечатки. Цель урока — подготовить аргументированное предложение на английском языке о доступном школьникам действии по сохранению местного наследия.

В начале урока (5 минут) учащиеся обсуждают вопрос «*Why does this place matter to our community?*» и необходимые слова. Далее (8 минут) определяют автора, адресата и цель англоязычной публикации; затем (8 минут) отделяют факты от оценок и проверяют два утверждения по первоисточнику. В парах (10 минут) сопоставляют представленную инициативу с ситуацией своего города или региона. После этого (10 минут) создают мини-пост на английском языке объемом 80–100 слов с конкретным предложением и ссылкой на источник. В завершение (4 минуты) дают друг другу обратную связь. Критерии оценки: понятность высказывания, проверка факта, обоснование предложения и уважение к иной позиции; личные убеждения учащихся не оцениваются.

Разработанная модель — это сочетание положений как отечественной, так и зарубежной литературы. В отечественной исследовательской традиции

подчеркивается значимость воспитания гражданской идентичности через приобщение к духовно-нравственным ценностям страны; зарубежные авторы чаще фокусируются на формировании мультикультурного сознания и глобальной гражданской позиции [10, с. 48–49].

Данная модель сфокусирована на российско-гражданской идентичности в рамках требований национального образования с применением подлинных англоязычных медиа, что способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции, важной для выпускника современной школы. Важнейшая характеристика ее реализации заключается в воспитательном эффекте, который возникает благодаря активной речевой практике на занятиях без специального выделения воспитательных мероприятий, что способствует достижению личностных результатов при обучении иностранному языку.

Таким образом, предлагаемая модель устанавливает взаимосвязь между содержанием англоязычного медиатекста, критическим анализом источника, дискурсивной практикой и обсуждением гражданской позиции обучающихся.

Литература

1. **Анчиков К. М.** Потенциал школы в формировании у обучающихся чувства сопричастности с локальным сообществом // Социальная психология и общество. — 2025. — Т. 16, № 2. — С. 10–22.
2. **Асмолов А. Г. [и др.].** Формирование гражданской идентичности как ключевая задача образования в социокультурной модернизации России: монография / под науч. ред. А. Г. Асмолова. — М.: Федеральный институт развития образования, 2012. — 251 с. — URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01006540021 (дата обращения: 25.09.2026).
3. **Василькова О. В.** Интеграция этнокультурного компонента в процесс обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов в региональном вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2024. — Т. 9, № 2. — С. 146–155.
4. **Гриценко В. В., Ефременкова М. Н., Муращенкова Н. В.** Этническая, гражданская и глобальная идентичности русских старшеклассников: связь с ценностями // Психологическая наука и образование. — 2024. — Т. 29, № 6. — С. 99–113.
5. **Дубаков А. В.** Роль и функциональные возможности аттракции в формировании российской гражданской идентичности школьников в процессе обучения иностранному языку // Вестник педагогических наук. — 2024. — № 2. — С. 296–303.
6. **Ежов П. Ю.** Цифровые медиапрактики как инструмент формирования гражданской идентичности у молодежи // Вестник практической психологии образования. — 2026. — Т. 23, № 1. — С. 93–110.
7. **Жижина М. В.** Медиаграмотность как стратегическая цель медиаобразования: о критериях оценки медиакомпетентности // Медиаобразование. — 2016. — № 4. — С. 47–65. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mediagramotnost-kak-strategicheskaya-tsel-mediaobrazovaniya-o-kriteriyah-otsenki-mediakompetentnosti (дата обращения: 24.09.2026).
8. **Короченский А. П.** Медиакритика и медиаобразование // Высшее образование в России. — 2004. — № 8. — С. 40–46. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mediakritika-i-mediaobrazovanie (дата обращения: 24.09.2026).
9. Министерство просвещения Российской Федерации. Приказ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». — URL: https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027 (дата обращения: 25.09.2026).
10. **Новикова И. В.** К вопросу о национально-культурном региональном компоненте в иноязычном информационном пространстве // Регионология. — 2012. — № 3. — С. 206–208. — URL: https://regionsar.ru/en/node/988 (дата обращения: 25.09.2026).

11. **Пушкарёва М. П., Самочернова А. П.** Формирование российской гражданской идентичности обучающихся на этапе основного общего образования в процессе реализации технологии развития критического мышления // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета: сетевой науч. журн. — 2025. — № 2 (8). — URL: https://uzshspu.ru/journal/article/view/277 (дата обращения: 02.07.2026).
12. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». — URL: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf (дата обращения: 27.06.2026).
13. **Солдатова Г. У., Рассказова Е. И.** Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран // Социальная психология и общество. — 2023. — Т. 14, № 3. — С. 11–30.
14. **Сысоев П. В.** Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. — 2014. — № 2 (26). — С. 189–201.
15. **Федоров А. В.** Медиаобразование и медиаграмотность. — Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. — 340 с. — URL: https://www.mediagram.ru/netcat_files/108/110/h_eeb1101786a4523d-0a2cdb2f01e962a0 (дата обращения: 25.09.2026).
16. **Федоров А. В.** Медиаобразование: история и теория. — М.: МОО «Информация для всех», 2015. — 450 с. — URL: https://mediaeducation.ucoz.ru/load/fedorov_a_v_mediaobrazovanie_istorija_i_teorija_m_moo_informacija_dlja_vsekh_2015_450_c/1–1-0–1139 (дата обращения: 24.09.2026).
17. **Челышева И. В.** Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со школьными учителями и преподавателями вузов: учебное пособие / под ред. А. В. Федорова. — Таганрог: Изд-во Таганрогского государственного педагогического института, 2011. — 178 с. — URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01004972195 (дата обращения: 24.09.2026).

Войтенко Филипп Дмитриевич, аспирант кафедры экономической теории и социально-педагогического образования Ростовского государственного экономического университета (РИНХ) (г. Ростов-на-Дону).
fillireally@gmail.com

Сведения об авторе

МОБИЛЬНЫЕ ФОРМЫ КОММУНИКАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО АГЕНТ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Аннотация

В статье рассматриваются мобильные формы коммуникации (Mingle Activities) как модель организации взаимодействия в развивающей образовательной среде. Децентрализация, множественность ролей и распределенная координация, характерные для данной технологии, соотносятся с принципами взаимодействия в мультиагентных образовательных средах, что позволяет рассматривать ее как переходную модель к агент-ориентированному обучению. На материале дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» описаны типология форматов, алгоритм проектирования агент-ориентированного взаимодействия и результаты апробации с участием студентов-юристов Тюменского государственного университета. Обозначены перспективы адаптации технологии для организации иноязычной коммуникации учащихся средней школы.

Abstract

MINGLE ACTIVITIES IN ORGANISING FOREIGN LANGUAGE AGENT-ORIENTED INTERACTION AMONG LAW STUDENTS

The article examines mingle activities as a model for organising communication within a developing educational environment. Decentralisation, role multiplicity and distributed coordination, characteristic of this technology, align with the principles of interaction in multi-agent educational environments, allowing it to be viewed as a transitional model towards agent-oriented learning. Drawing on the experience of teaching Legal English, the paper describes the typology of formats, the algorithm for designing agent-oriented interaction and the results of implementation with law students of the University of Tyumen. It outlines the prospects for adapting the technology to schoolchildren's foreign language communication.

Ключевые слова

мобильные формы коммуникации, интерактивные образовательные технологии, юридический английский язык, агент-ориентированная компетентность, мультиагентные образовательные среды

Keywords

mingle activities, interactive educational technologies, Legal English, agent-oriented competence, multi-agent educational environments

Введение. Развитие методологии иноязычного профессионального образования все более связывается с представлением об образовательной среде как динамической системе условий, обеспечивающей формирование компетентностной модели специалиста через организацию многообразных форм иноязычной коммуникации — между обучающимися, с преподавателем и, в перспективе цифровизации, с интеллектуальными образовательными агентами. Будучи одновременно предметом освоения и средством организации учебного взаимодействия, иноязычная коммуникация выступает показательной областью для исследования такой среды, а закономерности ее организации, апробированной в рамках конкретной технологии, приобретают методологическую значимость как эмпирический материал для построения более общих моделей развивающей образовательной среды.

Особую актуальность данная проблематика приобретает применительно к иноязычной подготовке студентов-юристов. Устойчивый рост требований к их профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции обусловлен интернационализацией права и расширением международного сотрудничества в сфере юриспруденции, что предопределяет необходимость технологий, моделирующих ситуации реального профессионального общения и развивающих гибкие навыки (критическое мышление, креативность, рефлексию, коммуникативную и командную компетентности и др.) [5, с. 282].

В качестве одной из перспективных технологий рассматриваются *Mingle Activities* — мобильные формы коммуникации (далее — МФК) — как комплекс мобильных коммуникативных заданий, основанных на множественных краткосрочных взаимодействиях обучающихся в парах и микрогруппах с обязательным перемещением в аудитории [9]. Технология интегрирует элементы активных и интерактивных методов обучения (таких как работа в парах и группах, деловые и ролевые игры, кейс-метод, дискуссии, дебаты, переговоры), обеспечивая интенсификацию речевой практики и вариативность профессионально-ориентированного учебного общения. Принципиально важно, что структура взаимодействия в МФК децентрализованна, предполагает постоянную смену ролей «инициатор — респондент», что типологически совпадает со структурой взаимодействия агентов в мультиагентных системах и делает данную технологию удобной эмпирической моделью для изучения закономерностей коммуникации в развивающей образовательной среде.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании технологии МФК (*Mingle Activities*) как модели организации иноязычного коммуникативного взаимодействия в развивающей образовательной среде, а также в определении ее потенциала для формирования агент-ориентированной компетентности будущего юриста. Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач: необходимо охарактеризовать сущностные признаки технологии и ее структурное соответствие принципам взаимодействия в мультиагентных образовательных средах; описать типологию форматов реализации технологии в курсе юридического английского языка и алгоритм организации учебного взаимодействия; обосновать модель поэтапного проектирования агент-ориентированных форматов на основе МФК; представить результаты внедрения технологии и определить перспективы адаптации ее элементов для организации иноязычной коммуникации на уровне общего образования.

МФК (*Mingle Activities*) как модель взаимодействия в развивающей образовательной среде. В лингводидактике под *mingle/mingling activity*

понимается краткое интерактивное коммуникативное упражнение, в ходе которого обучающиеся перемещаются по аудитории и последовательно вступают в многочисленные краткосрочные взаимодействия с разными партнерами для достижения общей учебной цели. В отличие от фронтальной работы, МФК предполагают одновременную занятость всех студентов, регулярную смену собеседников и акцент на говорении и аудировании в условиях естественного речевого потока. К характерным признакам относятся движение в пространстве, множественность контактов, опора на принцип *Gap-Difference* (информационный, опытный, оценочный виды дефицита информации) и быстрая адаптация речевого поведения к новому партнеру [2]. Технология реализуется в различных форматах (таких как опросы-анкеты, задания *«Find someone who…»*, парные и групповые ротации по кругам, *question swap*, *mingle grid* и др.), что делает ее гибким инструментом для *ESP*-курсов, включая юридический английский [4].

Развивающая образовательная среда в методологии профессионального образования трактуется как совокупность условий, обеспечивающих целенаправленное развитие профессиональных и универсальных компетенций специалиста через организацию вариативных форм деятельности и коммуникации. Значимой характеристикой такой среды является насыщенность коммуникативными связями. Чем шире и разнообразнее сеть взаимодействий обучающегося, тем выше его возможности для развития коммуникативной, командной и профессиональной компетентности [5, с. 282]. МФК реализуют этот принцип на уровне конкретной технологии, когда каждое занятие формирует локальную коммуникативную сеть, в которой обучающийся последовательно взаимодействует с множеством партнеров, гибко перестраивая стратегию общения.

Принципиальны три параметра организации коммуникации (децентрализация, множественность ролей «инициатор — респондент» и распределенная обратная связь), структурно аналогичные принципам координации агентов в мультиагентных системах, где несколько автономных агентов взаимодействуют через локальные обмены сообщениями без единого управляющего центра [6, с. 27].

Технология МФК (*Mingle Activities*) как основа проектирования агент-ориентированного взаимодействия. Проектирование агент-ориентированного взаимодействия на основе МФК требует предварительного определения самого объекта проектирования — агент-ориентированной компетентности будущего юриста, которая может быть охарактеризована как способность выстраивать эффективное профессиональное взаимодействие в разнородных коммуникативных средах, включающих не только партнеров-людей, но и интеллектуальных программных собеседников (образовательных агентов, чат-ботов, виртуальных юридических консультантов) как полноправных участников коммуникации [7]. Ее формирование предполагает освоение моделей поведения, применимых как во взаимодействии человек — человек, так и человек — агент, и, как следствие, развитие способности быстро определять цель контакта, адаптировать стиль общения в зависимости от партнера, действовать в условиях распределенной, а не централизованной координации.

МФК создают учебный прототип такой среды. Децентрализация коммуникации, множественность ролей «инициатор — респондент» и распределенная обратная связь совпадают с базовыми принципами координации агентов в мультиагентных системах, где несколько автономных агентов

взаимодействуют через локальные обмены сообщениями без единого управляющего центра. Данное сходство вписывается в логику обновления технологий обучения иностранным языкам, ориентированных на постоянно усложняющиеся условия речевого взаимодействия [1], и позволяет использовать МФК как переходную дидактическую модель, где часть партнеров обучающегося по коммуникации может постепенно замещаться образовательными ИИ-агентами (например, виртуальным оппонентом в учебном правовом споре или программой-интервьюером, запрашивающей недостающую информацию по принципу информационного дефицита).

Проектирование агент-ориентированных форматов на основе МФК предполагает поэтапное усложнение среды взаимодействия. На первом этапе используются исключительно человеческие партнеры для отработки базовых моделей коммуникативного поведения (постановка цели, смена собеседника, самостоятельная коррекция речи). На втором часть партнеров замещается простыми образовательными агентами (например, чат-ботом с ограниченным сценарием), что развивает навык распознавания типа собеседника. На третьем этапе создаются гибридные форматы, где человек и агентные партнеры чередуются без предварительного объявления их природы, моделируя цифровую профессиональную среду, в которой юристу приходится сочетать общение с коллегами, клиентами и автоматизированными системами [10]. Такая последовательность обеспечивает управляемое формирование агент-ориентированной компетентности без нарушения принципов коммуникативного и компетентностного подходов, реализуемых в ходе курса «Иностранный язык в сфере юриспруденции».

Связь технологии МФК (*Mingle Activities*) с коммуникативным и компетентностным подходами. Коммуникативный подход (*Communicative Language Teaching*) рассматривает взаимодействие обучающихся как центральное средство и одновременно цель обучения иностранному языку. МФК реализуют его ключевые принципы, а именно создают приближенные к подлинным коммуникативные ситуации, где студенты используют язык для достижения конкретного результата, и обеспечивают множественные повторения речевых образцов в меняющемся контексте, развивая беглость и точность высказываний [6, с. 27]. В юридическом английском такие задания моделируют фрагменты реальных профессиональных ситуаций (мини-интервью, консультации, обсуждение позиций сторон), что согласуется с приоритетом функционального использования языка над изолированным изучением форм [9, с. 7].

Компетентностный подход акцентирует внимание на формировании интегральных профессиональных, коммуникативных и личностных компетенций. Универсальные и профессиональные компетенции формируются через единую систему коммуникативных практик, организуемых образовательной средой, что согласуется с идеей Т. Н. Омельяненко о мультикомпетентностном подходе как средстве повышения качества высшего образования в условиях цифровизации [6] и позицией Н. Д. Гальсковой, согласно которой личностно-ориентированная парадигма ставит в центр обучения познавательную деятельность учащегося, развивающую его индивидуальные, креативные и рефлексивные способности [1, с. 9].

МФК обеспечивают одновременное развитие языковых и профессиональных умений, а также условия для практики гибких навыков (командное взаимодействие, ведение переговоров, языковая медиация), ключевых для подготовки

будущих юристов [10]. Исследования в области интерактивного юридического образования (симуляционные упражнения, кейс-метод, медиативные задания) позволяют экстраполировать выявленные эффекты МФК на сферу юридического английского языка [8; 10; 11; 12; 13], где технология органично встраивается в спектр активных методов (дискуссии, ролевые игры, имитационные судебные процессы, кейсы), выступая «мостом» между языковыми и профессиональными задачами [14; 15].

Типология МФК (*Mingle Activities*) в курсе юридического английского. Описание типологии форматов МФК опирается на опыт их внедрения на базе Школы права и управления Тюменского государственного университета в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» (программа бакалавриата по модели «2+2», второй год обучения). В апробации приняли участие 120 студентов-юристов (8 групп по 15 человек) в течение одного учебного модуля (16 занятий).

В рамках дисциплины МФК реализуются в нескольких форматах. Блок *Getting to know you* используется на первом занятии для установления контакта. Студенты по очереди задают друг другу вопросы о профессиональных интересах и целях обучения, перемещаясь по аудитории, что снимает коммуникативный барьер и служит первичной диагностикой уровня коммуникативной компетенции. Формат *Find someone who…* направлен на выявление общих и различающихся профессиональных интересов (например, *«Find someone who is interested in criminal/civil law…»*) и предваряется мозговым штурмом для актуализации профессиональной лексики. В группах с высоким уровнем владения языком эффективно задание *«Find the things you have in common with the other students»* с клише аргументации (*«I'd like to…», «I think that…»* и т. д.).

После изучения темы *Criminal Law* студентам предлагаются вопросы для обсуждения в парах и микрогруппах (причины преступности, виды преступлений, эффективность правоохранительных органов), позволяющие закрепить материал в интерактивном формате. Отдельный блок составляют кейс-ориентированные МФК на материале резонансных дел (например, *The People v. O. J. Simpson*), где обсуждаются различия между *crime* и *tort*, цели уголовного и гражданского права, стандарты доказывания и виды санкций с заполнением обобщающей таблицы (см. табл. 1), что подготавливает обучающихся к командному состязанию на называние лексических единиц по теме.

Табл. 1

Summarize the information you have discussed during the mingle activity

Nature of Case	Civil Law	Criminal Law
concerns	disputes between individuals	offences against the public, society or state
plaintiff		
defendant		
purpose of action		
parties		
standard of proof		
sanctions/remedies		
where the case is heard		
how case is initiated		
how case is decided		

Среди вариантов применения технологии — панельные дискуссии в формате МФК (моделирование научной конференции по правовым проблемам) и лексико-грамматические игровые формы, например *«Match the crimes with*

their definitions», где студенты находят пары «термин — дефиниция», задавая вопросы и перефразируя определения; более сложный вариант предполагает самостоятельное формулирование дефиниций, позволяя развивать навыки языковой медиации.

Алгоритм занятия и роль преподавателя в организации распределенной коммуникации. Организация МФК предполагает четкий алгоритм. На первом этапе преподаватель формулирует коммуникативную цель и дает подробные инструкции: обозначает формат работы (парный/микрогрупповой), необходимость перемещения по аудитории, время взаимодействия с партнером, правила речевого поведения (обязательность английского языка) и ожидаемый результат (составление резюме, таблицы, списка аргументов и др.).

На втором этапе преподаватель делит обучающихся на пары или микрогруппы (оптимально 3–4 человека), контролирует перемещение и смену собеседников, варьируя траекторию (внешний/внутренний круг, смена по сигналу), ведет ненавязчивое наблюдение, фиксирует типичные ошибки и при необходимости включается в диалог как участник общения. Важным условием успеха является обеспечение студентов языковыми опорами (такими как списки вопросов, речевые клише, карточки с терминами, структурирующие таблицы), что снижает коммуникативную тревожность и вовлекает обучающихся с разным уровнем владения языком.

Завершающий этап включает коллективное подведение итогов, рефлексию (обсуждение качества взаимодействия, интересных идей, сплоченности группы) и целенаправленный разбор типичных языковых ошибок.

Преподаватель выступает организатором и координатором распределенной коммуникации. Он не контролирует каждый отдельный диалог, а проектирует условия, в которых взаимодействие обучающихся приводит к запланированному образовательному результату. Такое распределение функций между централизованным проектированием среды и децентрализованным протеканием коммуникации методологически значимо для понимания механизмов развивающей образовательной среды, а смещение фокуса говорения с преподавателя на студентов соответствует логике субъект-субъектного, а в перспективе — и субъект-агентного взаимодействия.

Педагогические эффекты и результаты внедрения МФК (*Mingle Activities*). Использование МФК позволяет зафиксировать ряд устойчивых педагогических эффектов: интенсификацию учебного процесса (рост числа речевых актов на студента по сравнению с традиционными форматами), высокую вовлеченность и развитие навыков импровизации за счет смены партнеров, а также развитие гибких навыков (культуры ведения дискуссии, аргументации позиции, работы в команде, критического мышления, рефлексии и эмоционального интеллекта), определенных К. М. Левитаном как характеристики инновационной профессиональной языковой личности студента-юриста [3, с. 226]. Одновременно моделируются ситуации будущей профессиональной деятельности (обсуждение правовых проблем, анализ кейсов), позволяющие студентам «примерять» роли профессиональных коммуникаторов.

Существенно влияние МФК на эмоционально-психологический климат. Движение, смена партнеров и игровой характер заданий снижают

коммуникативную тревожность, помогают преодолевать барьеры в устном общении и повышают мотивацию к изучению языка, что соотносится с компетентностной моделью подготовки юристов. В ходе МФК отрабатываются лексико-грамматические навыки по тематике курса, развиваются навыки аудирования при естественном темпе речи и способность гибко адаптировать речевое поведение к меняющимся условиям.

Эмпирическое подтверждение базируется на диагностических и рефлексивных процедурах (устный опрос, мини-анкеты, письменные ответы на открытые вопросы). Результаты анкетирования таковы: 82 % студентов отметили, что технология помогает лучше узнать друг друга и способствует сплочению группы, 74 % — что она повышает уверенность в устной речи. Наблюдения в ходе 16 занятий подтверждают увеличение доли английской речи в спонтанных взаимодействиях (с 46 % до 69 %), сокращение вынужденных пауз, расширение профессионального словаря (в среднем на 18 лексических единиц за занятие) и рост инициативных высказываний (с 1,3 до 2,7 самостоятельных вопросов на одного студента за занятие).

Зафиксированная структура взаимодействия может служить эмпирической основой для выбора диагностического инструментария оценки агент-ориентированной компетентности будущего юриста, в частности показателей широты коммуникативной сети, скорости адаптации к новому партнеру и устойчивости коммуникативной инициативы при смене типа собеседника (человек — образовательный агент).

Отдельные МФК, апробированные в вузовской практике, могут быть адаптированы для организации иноязычной коммуникации учащихся средней школы с учетом их возрастных особенностей. Содержание заданий должно опираться на общеучебную и социокультурную, а не на профессионально-юридическую тематику, при этом форматы знакомства применимы без изменений, а кейс-ориентированные форматы — лишь в упрощенном виде. В школе на первый план выходит снижение коммуникативной тревожности, что требует наличия более развернутых речевых опор и обязательной рефлексии после каждой активности. Элементы агент-ориентированного взаимодействия (простые образовательные чат-боты) решают там преимущественно мотивационную задачу, не подменяя живого общения между учениками.

Заключение. Проведенный анализ и обобщение практического опыта внедрения мобильных форм коммуникации (*Mingle Activities*) в рамках курса «Иностранный язык в сфере юриспруденции» подтверждают эффективность данной модели организации иноязычного агент-ориентированного взаимодействия студентов-юристов. Технология обеспечивает интенсификацию речевой практики, снижение коммуникативной тревожности и развитие профессионально-языковых умений — элементов агент-ориентированной компетентности как способности специалиста выстраивать эффективное профессиональное взаимодействие в разнородных коммуникативных средах.

Полученные результаты имеют существенную методологическую ценность. Децентрализованная, множественно-ролевая структура взаимодействия, реализуемая при использовании МФК, структурно родственна принципам координации в мультиагентных системах, что позволяет рассматривать технологию как уже действующую, а не только перспективную основу

формирования данной компетентности. Ее базовые элементы — распределенная координация, множественность ролей, быстрая адаптация к новому партнеру — отрабатываются уже на этапе взаимодействия человек — человек, а включение образовательных ИИ-агентов лишь переносит сформированные модели поведения в гибридную среду. Предложенная трехэтапная модель проектирования агент-ориентированных форматов обеспечивает управляемое развитие данной компетентности и может быть распространена на образовательные курсы в других профессиональных областях.

Дальнейшее развитие направления на вузовском этапе связано с разработкой диагностического инструментария для оценки агент-ориентированной компетентности будущего юриста и сопоставительным анализом эффективности МФК и других форм интерактивного обучения, включая их гибридные человеко-агентные варианты.

На уровне общего образования перспективной видится экспериментальная проверка предложенных подходов адаптации технологии для организации иноязычной коммуникации учащихся средней школы.

Исследование выполнено при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ в рамках дополнительного соглашения № 075-03-2026-305 (от 16 января 2026 г.), связанного с проектом «Прикладные исследования по внедрению технологий искусственного интеллекта в высшее образование» (шифр научной темы: FSMG-2025-0086).



Литература

1. **Гальскова Н. Д.** Новые технологии обучения в современной концепции образования в области иностранных языков // Иностр. языки в школе. — 2009. — № 7. — С. 9–15.
2. **Лапекина Ю. Ю.** Дидактический потенциал видеоматериалов в обучении студентов-юристов английскому языку // Научный результат. Педагогика и психология образования. — 2021. — Т. 7, № 4. — С. 3–18.
3. **Левитан К. М.** Метапредметный подход в развитии инновационной профессиональной языковой личности студентов юридического вуза // Язык и культура. — 2019. — № 47. — С. 217–230.
4. **Макарова О. А., Шабанова А. А., Вирясова И. С.** Методика применения ситуационных задач на занятиях иностранного языка у студентов, изучающих юриспруденцию // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. — 2022. — № 2. — С. 134–145.
5. **Морозова А. Л., Костюкова Т. А., Морозова Д. М.** Обучение языку специальности студентов-юристов в вузах России и за рубежом // Язык и культура. — 2021. — № 55. — С. 272–288.
6. **Омельяненко Т. Н.** Мультикомпетентностный подход к обучению иностранному языку в вузе как результат цифровизации // Иностр. языки в школе. — 2020. — № 4. — С. 38–45.
7. **Титова С. В., Темурян К. Т.** Интеллектуальные агенты в обучении ИЯ: типология, возможности, вызовы // Язык и культура. — 2024. — № 65. — С. 262–287.
8. **Badea E. C.** Teaching Legal English as a Second Language // Anale. Seria Stiinte Economice. Timisoara. — 2012. — Vol. XVIII. — P. 829–833. — URL: https://ideas.repec.org/a/tdt/annals/vxviiiy2012p829-833.html (дата обращения: 22.08.2026).
9. **Borzova E. V.** Mingles in the Foreign Language Classroom // English Teaching Forum. — 2014. — № 2. — P. 20–27. — URL: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/52_2_5_borzova.pdf (дата обращения: 25.08.2026).
10. **Chovancova B.** Training Legal Skills in the ESP Classroom: Mediation Activities and Student Self-Reflection // HERMES — Journal of Language and Communication in Business. — 2024. — № 64. — P. 137–148. — URL: https://doi.org/10.7146/hjlcb.vi64.147478 (дата обращения: 26.08.2026).

11. **Morozova A.** Teaching the Basics of Legal Culture in the Process of Teaching ESP to Foreign Students // SSRN. — June 6, 2022. — URL: https://ssrn.com/abstract=4129382 (дата обращения: 24.08.2026).
12. **Nhac T.-H.** Enhancing Legal English Skills for Law Students through Simulation-based Activities // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. — 2023. — Vol. 22, № 9. — P. 533–549. — URL: https://doi.org/10.26803/ijlter.22.9.29 (дата обращения: 28.08.2026).
13. TESOL Glossary: official site. — URL: https://www.tesolcourse.com/tesol-glossary/mingling-activity/ (дата обращения: 31.08.2026).
14. **Van Veldhuizen L., Romein D.** Interactive teaching in legal education. — Van Vollenhoven Institute for Law, Governance and Society, Leiden University, 2020. — 11 p. — URL: https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/ rechtsgeleerdheid/instituut-voor-metajuridica/sleei- wp-1---interactive-teaching-in-legal-education---english.pdf (дата обращения: 01.09.2026).
15. **Vinca A.** Promoting Learning through ESP ToT for Legal English Instructors // International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR). — 2017. — № 36 (2). — P. 81–92. — URL: http://gssrr.org/index.php/JournalOfBasic AndApplied/article/view/8171 (дата обращения: 28.08.2026).

Сведения об авторах

Комиссарова Наталья Валерьевна, канд. пед. наук, доцент, профессор, заместитель директора Школы права и управления Тюменского государственного университета.
n.v.komissarova@utmn.ru

Лыскова Марина Ивановна, канд. филос. наук, доцент Центра иностранных языков и коммуникативных технологий Тюменского государственного университета.
m.i.lyskova@utmn.ru

Кириллина Елена Валерьевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков по техническим и естественным специальностям Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова.
kirillina.e.v@svfu.ru

1–2 декабря 2026 года

VII Международная научно-практическая конференция

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

НАУЧНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ КОНФЕРЕНЦИИ:

Лингвистика

1. Языки профессиональной коммуникации в синхронии и диахронии: структурный, функциональный, когнитивный аспекты.
2. Язык в современном обществе.
3. Компьютерная лингвистика и корпусные исследования языка.

Лингводидактика

1. Развитие профессиональной лингводидактики в условиях высшего и дополнительного образования.
2. Интеграция цифровых инструментов и генеративного ИИ в практику преподавания иностранных языков.
3. Русский язык как иностранный.

linguistics.bmstu.ru

Заявки принимаются до 9 ноября 2026 г.
Регистрационный взнос не взимается

Организатор: МГТУ им. Н. Э. Баумана, факультет «Лингвистика»

Соорганизаторы: Ассоциация технических университетов России и Китая

Информационный партнер: Образовательная компания RELOD, «Иностранные языки в школе»

Рабочие языки: русский, английский

Формат конференции: гибридный: российские участники — очно; иностранные и иногородние участники — очно, онлайн (платформа Zoom)

Форма участия: пленарный доклад (20–40 мин.); мастер-класс (45–60 мин.); очное выступление (10 мин.); стендовый доклад с очным участием; слушатели

Контакты: Москва, Рубцовская наб., 2/18
Юрий Кальгин kalgin@bmstu.ru,+7 926 707 8654

По результатам конференции будет опубликован сборник материалов в электронном виде, индексируемый в РИНЦ. Материалы предоставляются авторами на русском или английском языке через сайт конференции linguistics.bmstu.ru до 9 ноября 2026 г. Публикация материалов выполняется в авторской редакции.

На правах рекламы

Факультет гуманитарных наук Высшей школы экономики в Нижнем Новгороде,
кафедра английского языка факультета финансовой экономики Одинцовского филиала МГИМО МИД России,
«Т-Сервис» (Trados) и журнал «Иностранные языки в школе»
приглашают принять участие в международной конференции

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

30 ноября – 1 декабря 2026 г.

в Высшей школе экономики в Нижнем Новгороде
(Нижний Новгород, ул. Костина, 2)

ТЕМАТИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОНФЕРЕНЦИИ

- Обеспечение качества перевода в условиях активного развития нейросетей.
- Современное переводоведение: человек, технология, коммуникация.
- Обучение профессионально-ориентированному иностранному языку и переводу.
- Трансформация методик обучения различным видам перевода в эпоху ИИ.
- Искусственный интеллект и академическая этика.
- Перевод в контексте компаративистики и межкультурной коммуникации
- Перевод в новых медиасредах (локализация, аудиовизуальный перевод, видеоигры и др.)

Для участия
до 1 ноября 2026 г. заполните форму

Формат: гибридный (очный с возможностью онлайн-участия).

Рабочие языки: русский и английский.

Стоимость участия: бесплатно.

Сертификаты участника конференции высылаются докладчикам в электронном виде на адрес электронной почты, указанный при регистрации.

Контакты: rshamilov@hse.ru Шамилов Равиддин Мирзоевич;
m.stepanova@odin.mgimo.ru Степанова Мария Михайловна

В рамках конференции предоставляется возможность пройти повышение квалификации объемом 16 ак. ч. Стоимость участия – 3500 р. Подробная информация о программе будет отправлена после регистрации.

Оргкомитет оставляет за собой право отклонить доклады, не соответствующие тематике конференции.
Предусмотрена отдельная секция студентов, магистрантов и аспирантов.
Публикация сборника материалов конференции не предусматривается.

На правах рекламы

НИЖНИЙ НОВГОРОД · ВШЭ

МГИМО ОДИНЦОВО

Т-Сервис ТЕХНОЛОГИИ SDL TRADOS

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ