

Uliana Retzlaff, Schulamt Düsseldorf, Deutschland; **Nataliia Antonenkova**, Porto, Portugal

Научная фантастика на уроках русского языка как унаследованного

Опыт создания практического модуля для развития компетенций устойчивого развития

The article presents the development and piloting of a teaching module for Russian as a heritage language, designed for bilingual adolescents aged 12–16 and built around science fiction (SF). The module comprises three workbooks based on works by R. Bradbury, L. Biggle Jr., and I. Asimov (CEFR levels B1+–B2).

A detailed design of a five-lesson cycle based on R. Bradbury's short story *The Veldt* is presented. The story models a disruption of family system sustainability — the replacement of human relationships with digital technologies — and serves as a basis for developing key ESD competencies: systems thinking (the technology–family balance) and normative competence (ethical responsibility). The methodological framework draws on the concepts of *sustainable literary competence* (Myren-Svelstad, 2020) and *performative literacy* (Blau, 2003).

The practical pilot was conducted with an eighth-grade class at a state school in North Rhine-Westphalia (Germany) within the Heritage Language Instruction programme (Herkunftssprachlicher Unterricht — HSU). Teacher observations and surveys of students and parents confirmed positive dynamics in bridging the gap between oral and written proficiency, increased social responsibility and awareness among adolescents regarding the impact of digitalisation on family communication, and enhanced academic motivation.

Keywords: heritage language, science fiction, education for sustainable development, sustainable literary competence, performative literacy

Статья посвящена разработке и апробации учебного модуля по русскому языку как унаследованному для подростков-билингвов 12–16 лет, базирующегося на материале научной фантастики (НФ). Модуль включает три рабочие тетради по произведениям Р. Брэдбери, Л. Биггла-младшего и А. Азимова (уровни B1+–B2).

Подробно представлен дизайн цикла из пяти занятий по рассказу Р. Брэдбери «Вельд», моделирующему нарушение устойчивости семейной системы — замещение человеческих отношений цифровыми технологиями. Содержание уроков направлено на развитие ключевых компетенции ОУР: системного мышления (баланс технологии и семьи) и нормативной компетенции (этической ответственности). Методология опирается на концепции «устойчивой литературной компетенции» (Myren-Svelstad, 2020) и «перформативной грамотности» (Blau, 2003).

Практическая апробация проводилась в восьмом классе государственной школы в федеральной земле Северный Рейн-Вестфалия (Германия) в рамках программы преподавания унаследованных языков (Herkunftssprachlicher Unterricht — HSU). Наблюдения педагога, результаты анкетирования учеников и их родителей подтвердили положительную динамику в преодолении разрыва между устной и письменной речью, рост социальной ответственности и осознанности подростков в вопросах влияния цифровизации на внутрисемейную коммуникацию, повышение учебной мотивации.

Ключевые слова: унаследованный язык, научная фантастика, образование для устойчивого развития, устойчивая литературная компетенция, перформативная грамотность



1. Введение

Образование в интересах устойчивого развития (ОУР)— концепция, разработанная ЮНЕСКО и закреплённая в глобальных образовательных целях, — это целостная трансформация обучения, охватывающая три сферы развития личности и включающая в себя развитие критического мышления и понимания взаимосвязей в мире, а также эмпатии, эмоционального интеллекта и социальных навыков, что должно привести к изменению поведенческих паттернов (UNESCO, 2017, 10).

Согласно концепции ЮНЕСКО, развитие ключевых компетенций, таких как компетенция системного мышления, прогностическая и правовая компетенции, компетенция стратегического видения и комплексного решения проблем, компетенции коллективной работы и самосознания, а также критического мышления, предполагает формирование у учащихся в числе прочего способности разрешать этические дилеммы и выстраивать обоснованную ценностную позицию. В контексте лингводидактики это переориентирует цели урока с репродуктивной отработки языковых структур на создание пространства для глубокой когнитивной и нравственной рефлексии обучающихся.

В преподавании русского языка как унаследованного (Herkunftssprachlicher Unterricht — HSU) художественный текст служит основным учебным материалом, будучи одновременно носителем языковой нормы и культурной идентичности. Felberg et al. (2022, 51) констатируют, что работа с литературными текстами на уроках HSU является настолько привычной практикой, что «лишь редко становится первичным предметом исследования» (здесь и далее пер. наш). Kreß & Roeder (2022, 145–163) фиксируют применение грамматико-переводного метода в субботных школах — методики, ориентированной на литературный текст как основу урока. Это подтверждается и нормативными документами: например, Базовый учебный план по русскому языку (Kerncurriculum Russisch) Нижней Саксонии прямо называет доступ к «богатому миру литературы» центральной образовательной задачей предмета (Niedersächsisches Kultusministerium, 2019, 4).

Классические тексты русской литературы, на которые традиционно опирается преподавание русского как унаследованного языка, нередко воспринимаются подростками-билингвами как далёкие от их опыта и интересов. Хотя прямых исследований этой проблемы применительно к русскому языку пока немного, данные из смежных областей указывают на устойчивую закономерность. Calafato & Gudim (2022), анализируя литературный контент учебников иностранных языков (английского, французского и немецкого) в российских школах, показывают, что устаревшие тексты, лишённые связи с реальным опытом учащихся, снижают учебную мотивацию. Korte (2002), обращаясь к немецкой литературной дидактике, констатирует, что литературный канон в целом утратил связь с жизненным миром современных подростков — их ориентиры лежат в области медиа и молодёжной культуры. При этом мотивация к изучению языка происхождения с наступлением подросткового возраста и без того падает (Caldas, 2006, на материале двуязычных семей в США), а тексты, не затрагивающие личный опыт учащихся, усугубляют эту тенденцию (Iowa Reading Research Center, 2022, на материале многоязычных учащихся в англоязычных школах). Это позволяет предположить, что

описываемая проблема не специфична для какого-либо одного языка, а носит общедидактический характер. Обращение к научной фантастике (НФ) в данном модуле продиктовано той же логикой: этот жанр сохраняет связь с традиционным преподаванием языка через литературу, но предлагает при этом проблематику — технологии, семья, выбор профессии, — непосредственно соотносящуюся с опытом подростков 12–16 лет. К тому же НФ позволяет обсуждать острые социальные, этические и технологические проблемы — неравенство, цифровую зависимость, экологический кризис — в «безопасном» режиме вымышленного мира (Xingyu, 2024; Putt, 2011).

Настоящая статья преследует три взаимосвязанные цели: (1) представить практический учебный модуль (три рабочих тетради) для обучения русскому языку как унаследованному; (2) показать, каким образом цели ОУР и языковые цели обучения взаимно поддерживают друг друга в рамках данного модуля; (3) описать дизайн уроков и представить предварительные результаты апробации рабочей тетради по рассказу Р. Брэдбери «Вельд» на уроках русского языка как унаследованного в восьмом классе общеобразовательной школы в земле Северный Рейн-Вестфалия (Германия).

2. Теоретико-методологическая рамка

2.1. Научная фантастика и ОУР: точки пересечения

НФ привлекла наше внимание не только потому, что её тематика совпадает с повесткой ОУР — технологии, экология, социальное неравенство — но и потому, что она системно моделирует последствия человеческих решений в сложных социальных и технологических системах. Читатель оказывается не наблюдателем описываемой проблемы, а участником нарратива, в котором выбор персонажей имеет измеримые системные эффекты. Именно эта нарративная логика — а не тематическое сходство — соответствует тому, что Wiek et al. (2011) называют системным и прогностическим мышлением: способностью проследить причинно-следственные цепочки в сложных системах и предвидеть последствия решений в условиях неопределённости.

Это различие — между тематическим и структурным потенциалом жанра — принципиально для понимания того, почему НФ эффективнее документального или публицистического текста при работе с ОУР-компетенциями. В отличие от публицистики, которая описывает проблему извне, НФ встраивает её в систему отношений между персонажами художественного произведения, тем самым открывая возможность пережить её как опыт, а не наблюдать как факт. Pardede (2019) показывает, что именно эта погружённость в нарратив стимулирует развитие критического мышления через анализ причинно-следственных связей и оценку альтернативных сценариев. Charalambos et al. (2015) фиксируют, что работа с НФ-нарративами формирует у учащихся навыки дискуссии и обоснованного принятия решений — компетенции, которые ОУР относит к межличностному и нормативному измерениям. Black & Barnes (2021) обнаружили корреляцию между чтением НФ и готовностью пересматривать границы возможного: этот когнитивный навык — удерживать несколько сценариев одновременно, не сводя

ситуацию к одному «правильному» ответу — является ключевым ресурсом для развития системного мышления.

Особое значение для целей ОУР имеет то обстоятельство, что НФ предоставляет возможность анализировать последствия технологических и социальных решений до их реального воплощения — в режиме управляемого мысленного эксперимента. Xingyu (2024), исследуя климатическую фантастику как педагогический инструмент, показывает: именно смоделированный кризис, а не прямое обсуждение экологических угроз, открывает у учащихся готовность к этической рефлексии. Прямой разговор об экологии или цифровой зависимости нередко вызывает защитное сопротивление или декларативное согласие без реального вовлечения; вымышленный мир создаёт «безопасную дистанцию» (Putt, 2011), при которой подросток способен занять и проверить позицию, не чувствуя себя под давлением. Pfützner & Engelmann (2022) рассматривают НФ как инструмент педагогической интерпретации будущего именно в этом смысле: жанр легитимирует неопределённость как рабочее состояние, а не как проблему, требующую немедленного разрешения.

Вместе с тем простое включение НФ-текста в урок не гарантирует развития ОУР-компетенций. Всё зависит от того, какую роль педагог отводит тексту: источника «правильных» экологических или технологических ценностей — или пространства для когнитивной неопределённости, где читатель вынужден формулировать и пересматривать собственную позицию. Именно это различие задаёт теоретическую рамку следующего раздела.

2.2. Устойчивая литературная компетенция: за пределами «альтруистической парадигмы»

Принципиальное переосмысление теоретических оснований ОУР в литературном образовании предлагает Myren-Svelstad (2020), который выделяет в экокритической педагогике «альтруистическую парадигму» — убеждённость в том, что литература ценна прежде всего способностью транслировать «правильные» экологические ценности. Эта парадигма опирается на «модель дефицита информации» — представление о том, что знание об экологических проблемах само по себе порождает готовность к действию. Исследования последовательно опровергают это: барьеры на пути к устойчивому поведению лежат не в недостатке информации, а в отсутствии когнитивных установок, позволяющих действовать в условиях неопределённости (Owens, 2000).

Взамен Myren-Svelstad предлагает развивать «устойчивую литературную компетенцию» («sustainable literary competence»). Ключевым инструментом здесь служит модель перформативной грамотности Blau (2003): толерантность к двусмысленности, готовность откладывать окончательное суждение и идти на интеллектуальный риск, интеллектуальная щедрость и метакогнитивная осведомлённость. Эти качества напрямую соотносятся с компетенциями ОУР по Wiek et al. (2011): системным мышлением, прогностической и межличностной компетенциями. Цель состоит не в извлечении заранее заданных «уроков» из текста, а в формировании эстетической установки — медленного

чтения, ориентированного на этическую сложность. В контексте научной фантастики это означает переход от эфферентного чтения (поиска технологических прогнозов) к эстетическому — глубокому проживанию текста.

2.3. Языковая компетенция подростков-билингвов: зона уязвимости

Языковое развитие подростков с унаследованным русским языком характеризуется хорошо задокументированной асимметрией между устной и письменной компетенцией (Brüggemann, 2016, 2021). Унаследованный язык усваивается в рамках семейной коммуникации преимущественно в устном и бытовом модусе. Освоение письменного языка с его графическими, орфографическими нормами, синтаксической связанностью, стилистической дифференциацией остаётся дефицитарным из-за отсутствия систематического обучения. Polinsky (2018) фиксирует это как структурную особенность эритажного языка в диаспоре: язык «консервируется» на том уровне (лексическом, грамматическом), на котором находился ребёнок на момент переезда или смены языковой доминанты, и не развивается самостоятельно. Gogolin & Lange (2011) подчёркивают, что формирование образовательного языка (Bildungssprache), необходимого для успешного участия в учебном дискурсе, требует методически организованного обучения, а не стихийной языковой практики, и что этот процесс не происходит автоматически даже при длительном посещении школы.

Лонгитюдное исследование MEZ (Gogolin et al., 2017), охватившее более 2000 учащихся с русским и турецким языковым фоном, зафиксировало устойчивый разрыв между немецким и языком происхождения именно в письменных заданиях: тексты на русском оказывались короче, менее связными и содержали больше орфографических ошибок. Schnoor & Usanova (2023) в специальном исследовании письменных навыков русско-немецких подростков выявили дефицит прагматической и лингвистической компетенций в языке наследия: созданные подростками тексты были существенно короче и синтаксически проще немецких аналогов, а их письменная форма осложнялась многочисленными орфографическими ошибками.

На практике описанная асимметрия проявляется в характерном парадоксе: учащиеся, свободно общающиеся по-русски, с трудом удерживают нить рассуждения на бумаге, уходят от темы, не могут подкрепить аргумент примером или выстроить логический переход между частями текста. По существу, их письменные работы воспроизводят структуру записанной устной речи — с разговорным синтаксисом, интонационным перечислением и отсутствием коннекторов. Это закономерно: письменный академический регистр не возникает из устного опыта сам по себе — он требует специально организованной практики создания текста.

Именно этот дефицит определяет ключевую дидактическую задачу модуля: создать условия, при которых переход от бытовой коммуникации к академическому письму становится для учащегося коммуникативно необходимым, а не формально предписанным. Решить эту задачу через прямое грамматическое обучение недостаточно: необходим содержательный контекст, который делает развёрнутое обоснованное

высказывание естественной реакцией на текст. Этические дилеммы, заложенные в научно-фантастических сюжетах, не предполагают ответа «да/нет» — они требуют взвешенной аргументации и формулирования собственной позиции, то есть ровно тех операций, которые лежат в основе академического письма.

Для учащихся по программе преподавания родных языков как наследуемых в земле Северный Рейн-Вестфалия этот разрыв имеет вполне конкретные последствия. Этот дополнительный урок (от трёх до пяти учебных часов в неделю) для учащихся с миграционными корнями ученики могут посещать с первого по десятый класс (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2021). По окончании 10 класса учащиеся обязаны сдать языковой экзамен, предполагающий написание связного аргументированного текста объёмом 300–350 слов (для претендующих на Средний школьный аттестат — *Mittelschulabschluss, MSA*) или 200–250 слов (для претендующих на Первый общий образовательный школьный аттестат — *Erweiterte Erste Schulabschluss, EESA*) (*Handreichung für die Sprachprüfung im Herkunftssprachlichen Unterricht — Schriftliche Prüfung*, 2023). Хорошая оценка на экзамене может компенсировать неудовлетворительный результат по обязательному иностранному языку, а при достижении уровня MSA язык происхождения открывает доступ к гимназической ступени как продолжаемый иностранный язык (Schulministerium NRW, 2021). Соответствие этому требованию стало одним из ключевых критериев дидактического проектирования модуля.

3. Корпус модуля: отбор текстов и языковое содержание

3.1 Принципы отбора текстов

При формировании корпуса модуля применялась система критериев, учитывающих дидактические цели проекта и специфику восприятия целевой аудитории:

- Тематическая соотнесённость с ОУР: произведения должны открывать возможность для обсуждения актуальных технологических, этических и экологических проблем.
- Возрастное соответствие: проблематика текстов должна резонировать с этапами становления личности подростка в диапазоне 12–16 лет.
- Тематическая преемственность: совокупность произведений образует логическую прогрессию социально значимых контекстов.
- Соответствие уровню CEFR (Council of Europe, 2020): тексты обеспечивают постепенное нарастание лингвистических требований.
- Потенциал для «случаев беспокойства»: тексты должны предлагать ситуации, где чёткая интерпретация не лежит на поверхности и где читатель вынужден удерживать несколько точек зрения одновременно (Myren-Svelstad, 2020).

Для оценки языковой сложности использовались шкала CEFR (Council of Europe, 2020) и сервис «Текстометр» (Laposhina & Lebedeva, 2021) — автоматизированный анализ лексического разнообразия, длины предложений, частотности грамматических конструкций. Это позволило определить фрагменты, требующие предтекстовой подготовки или адаптации.

В корпус вошли три произведения американских писателей-фантастов XX века.

Р. Брэдбери, «Вельд» (12–13 лет, B1+), в переводе Л. Жданова. Рассказ о бесконтрольном развитии технологий и вытеснении живого семейного общения виртуальным миром открывает возможность анализировать влияние цифровой среды на эмоциональные связи внутри семьи и обсуждать ответственность за сохранение человеческого контакта.

Л. Биггл-мл., «Какая прелестная школа!..» (13–14 лет, B1+–B2), в переводе Н. Евдокимовой. Рассказ о роли учителя в технологизированном обществе и ценности живого педагогического взаимодействия позволит обсуждать этику автоматизации образования и соотношение эффективности и человечности в обучении.

А. Азимов, «Профессия» (14–16 лет, B2), в переводе С. Васильевой. Повесть исследует противоречие между стандартизированным знанием, «загружаемым» в мозг согласно потребностям общества, и правом личности на самостоятельный выбор жизненного пути и инициирует дискуссию о ценности индивидуальной траектории развития и пределов технологического детерминизма.

Тематическая цепочка — дом и семья → школа → профессиональное самоопределение — соответствует содержательным полям («Inhaltsfelder») Основной учебной программе по наследуемому языку для 7-10 классов для первой ступени среднего образования (Kernlehrplan für die Sekundarstufe I, Herkunftssprachlicher Unterricht, 2021): «Личная жизнь» (7–8 классы), «Школа и образовательные пути» (7–10 классы), «Возможности и риски научного прогресса» (9–10 классы), обеспечивая преемственность модуля и облегчая его интеграцию в действующие программы.

3.2 Лексико-грамматическое содержание модуля

Грамматическое содержание модуля определялось на основе многолетнего систематического наблюдения за письменными работами учащихся программы HSU. В этих работах воспроизводились одни и те же типы ошибок — не случайные, а устойчивые. Согласно корпусным исследованиям эритажной речи (на материале *Russian Learner Corpus*), подобные «речевые сбои» носят системный характер и маркируют структурно слабые зоны в языке конкретной диаспорной группы (Rakhilina & Vyrenkova, 2014). Таким образом, грамматическая прогрессия модуля строится не на абстрактной методической логике, а на эмпирически зафиксированных трудностях целевой аудитории.

Для каждой рабочей тетради выделены «проблемные» зоны, соответствующие определённому уровню языковой системы.

Тетрадь 1 («Вельд»): именные части речи

- слитное написание сложных прилагательных вместо дефисного (и наоборот): *светлозелёный* вместо *светло-зелёный*;
- ошибки в образовании степеней сравнения: *более лучше, самый добрейший*;
- неверное написание *не* с существительными и прилагательными: *не правда* (вместо *неправда*), *несправедливый* (вместо *несправедливый* в контексте отрицания).

Поскольку язык подростков с унаследованным русским усваивается преимущественно в устном режиме, письменная форма именных категорий — орфографические границы сложных слов, правописание суффиксов и приставок — не подкреплённая морфологическим осознанием, воспроизводится по фонетическому принципу. Brüggemann (2021) прямо обозначает это как следствие того, что «грамматика усваивается в условиях неполного речевого инпута, без ориентации на письменный стандарт».

Тетрадь 2 («Какая прелестная школа!..»): глагол

Описанный выше механизм — воспроизведение письменной формы по фонетическому принципу — в равной мере действует и в глагольной системе, охватывая все позиции, в которых безударный гласный подвергается редукции:

- смешение *-тся, -ться, -ца*: *он боится, надо бояться, они бояца*;
- ошибки в личных окончаниях: *они пишут, ты увидешь*;
- ошибочный выбор гласной перед *-л-* в прошедшем времени: *он слышел, они видели*;
- ошибки в приставках *пре-/при-*: *пресесть, приувеличивать*, ошибки на словообразование в выборе глагольных суффиксов: смешение *ова-/ева-, -ива-/ыва-* (*я командываю, я советываю или советаю, я беседоваю, я организовую, я рассказываю*).

Здесь речь идёт о неверном применении деривационной модели, не сводимом к фонетическому воздействию: учащиеся обобщают одну продуктивную модель и распространяют её на глаголы, требующие иного суффикса или объединяют оба конкурирующих суффикса в одну форму, порождая гибридную структуру *-овыва-* (*рассказывываю, командовываю, советовываю, беседовываю, организовываю*). В обоих случаях нарушение является внутриязыковым. Это соответствует общей закономерности, выявленной в исследованиях эритажного русского: нарушения у носителей унаследованного языка не случайны, а подчиняются закону аналогии и экономии речевых усилий; при этом эритажники «стремятся использовать прежде всего средства родного языка», что и порождает устойчивые деривационные инновации (Rachilina et al., 2014, 3). Для билингов с доминантным немецким обе зоны остаются стабильно проблемными, порождая устойчивые грамматические нарушения.

Тетрадь 3 («Профессия»): синтаксис и связность текста

- отсутствие вводных слов и структурирующих конструкций (*во-первых, следовательно, таким образом*), заменяемых интонационным перечислением, перенесённым из устной речи;
- смешение вводных слов с падежными конструкциями: *Человек стремится к счастью* сравнить *К счастью ничего не произошло*;
- отсутствие абзачного деления и логических переходов между частями текста.

Как показывают Brehmer & Usanova (2015) в своих исследованиях, одной из наиболее устойчивых проблем у русскоязычных билингов в Германии является интерференция на

уровне синтаксиса, в частности — перенос немецких моделей порядка слов в русское предложение. Они доказывают, что подросткам не хватает не столько «слов», сколько навыков использования академического регистра на письме. Их тексты часто напоминают записанную устную речь (разговорный синтаксис, отсутствие коннекторов).

Таким образом, три рабочих тетради модуля выстраивают последовательную прогрессию: от орфографии именных групп — через орфографо-фонологические и морфологические трудности глагольной системы — к синтаксической связности и академическому регистру письменной речи. Каждый шаг этой прогрессии опирается одновременно на конкретные наблюдения преподавателей и на данные эритажной лингвистики о системных слабых местах русско-немецкого билингвизма.

4. Дизайн уроков на примере рассказа Р. Брэдбери «Вельд»

В основу уроков легла рабочая тетрадь по рассказу Р. Брэдбери «Вельд» (Antonenkova & Retzlaff, 2025). Ниже описывается цикл из пяти уроков, структура которых представлена в Таблице 1; избранные задания воспроизведены в Приложении.

Урок	Тема	Форматы работы	Компетенции ОУР (UNESCO, 2017, 10)
1	Мир Брэдбери и концепция «умного дома»	Анализ постеров (<i>Задание 1 в Приложении</i>); лексическая работа (облако слов, таблица); ролевое чтение интервью (<i>Задание 2 в Приложении</i>); командные дебаты (<i>Задание 3 в Приложении</i>)	Многосторонняя перспектива: аргументы «за» и «против» технологизации быта
2	Технологическая утопия: первая часть рассказа	Предтекстовые лексические задания; пленарное чтение вслух с проверкой понимания; индивидуальный анализ цитат (<i>Задание 4 в Приложении</i>)	Системное мышление: связь между автоматизацией быта и эмоциональной деградацией семьи
3	Конфликт поколений: вторая часть рассказа	Классификация эмоций/чувств (<i>Задание 5 в Приложении</i>); медленное чтение; групповой анализ поступков персонажей; задание на убеждение (<i>Задание 6 в Приложении</i>)	Нормативная компетенция: обсуждение и отстаивание ценностей в ситуации морального конфликта
4	Обобщение и творческая мастерская	Анализ песни deadmau5 «The Veldt»; интертекстуальная дискуссия; подготовка к сочинению (<i>Задания 7–8 в Приложении</i>); творческая мастерская (<i>Задание 9 в Приложении</i>)	Ориентация на действие: перенос ценностной позиции в собственное письменное высказывание

5	Дебаты; итоговый тест	Дебаты с физической фиксацией позиции; обоснование выбора; полемика; письменный итоговый тест по грамматике и правописанию (см. в Приложении)	Рефлексивное мышление: способность занять и пересмотреть позицию под воздействием аргументов — ключевая компетенция ОУР
---	-----------------------	---	---

Таблица 1. Структура урочного цикла по рассказу «Вельд».

4.1 Урок 1: Мир рассказа Рэя Брэдбери и концепция «умного дома»

Цель первого урока — сформировать читательский интерес, актуализировать представления учащихся о технологиях «умного дома» и создать лексическую базу для последующей работы с текстом.

Урок открывается мотивационным этапом: учитель демонстрирует постеры к экранизациям произведений Р. Брэдбери (*Задание 1 в Приложении*); учащиеся формулируют гипотезы о жанре и тематике фильмов. Визуальная опора активирует фоновые знания до контакта с текстом. Затем учащиеся самостоятельно знакомятся с биографическими фактами и «сбывшимися пророчествами» писателя (интернет, социальные сети, виртуальные комнаты, плоские телевизоры), что создаёт смысловой мост между историческим контекстом его творчества и современной цифровой реальностью учащихся.

Чтение по ролям интервью с жильцами «умного дома» (молодой парой, бизнесменом, пожилой парой — *Задание 2 в Приложении*) знакомит учащихся с различными жизненными позициями по отношению к технологиям и создаёт опорный словарь для последующей дискуссии. Центральным событием урока становятся дебаты (*Задание 3 в Приложении*): класс делится на две команды, каждая готовит не менее шести аргументов в защиту своей позиции (за или против «умного дома»). С точки зрения перформативной грамотности (Blau, 2003), этот формат развивает готовность идти на интеллектуальный риск и толерантность к чужим точкам зрения — компетенции, соответствующие межличностному измерению ОУР (Wiek et al., 2011). Проблемная ситуация, созданная в ходе дебатов, в дальнейшем получает художественное осмысление в тексте Р. Брэдбери.

4.2 Урок 2: Анализ первой части рассказа

Второй урок нацелен на анализ экспозиции и завязки рассказа, выявление первых признаков конфликта между человеком и автоматизированной средой. Структура занятия: лексическая подготовка → первичное чтение → глубинный анализ. Предтекстовый этап посвящён специфическим терминам рассказа (*одорофон, вельд, цинковка* — учащиеся соотносят слова с определениями и вставляют их в контекстные предложения). Первую часть ученики читают по цепочке вслух, затем выполняют задания на проверку фактического понимания (формат «Да/Нет»), после чего самостоятельно выписывают цитаты об эмоциональном состоянии родителей, и отвечают на вопрос о природе чувства «ненужности» Лидии Хедли — одной из героинь рассказа (*Задание 4 в Приложении*). Это

задание закладывает основу для дискуссии о границах родительского контроля в цифровом мире.

Центральная аналитическая задача урока с точки зрения ОУР — выявление взаимосвязи между автоматизацией быта и эмоциональной деградацией семьи — соответствует компетенции системного мышления: учащиеся отслеживают причинно-следственные цепочки в сложной социальной системе, а не просто констатируют сюжетные факты.

4.3 Урок 3: Конфликт поколений и анализ второй части рассказа

Третий урок направлен на анализ кульминации и развязки: психологической трансформации детей, авторской позиции по отношению к технологическому прогрессу, символики африканского пейзажа. Акцент смещается с фактического уровня на интерпретационный и этический. Урок открывается пленарной классификацией понятий: учащиеся распределяют слова (*радость, уважение, страх, любовь, тревога*) по категориям «чувства» и «эмоции» (*Задание 5 в Приложении*), вводя концептуальное различие, которое создаёт аналитический контекст для чтения финала рассказа. Вторая часть читается самостоятельно; понимание проверяется заданием на восстановление хронологии событий.

На этапе групповой интерпретации учащиеся обсуждают этические ошибки родителей: замену живого общения технологическим суррогатом и последствия вседозволенности. Ключевое задание на убеждение (*Задание 6 в Приложении*) предлагает ученикам разработать аргументы, с помощью которых можно было бы убедить детей добровольно отключить детскую комнату. Урок непосредственно формирует нормативную компетенцию ОУР (Wiek et al., 2011): способность обсуждать и отстаивать ценности в ситуации морального конфликта.

4.4 Урок 4: Обобщение и творческая мастерская

Четвёртый урок служит переходом от аналитической деятельности к продуктивной. Открывается он видеоклип на английском языке «The Veldt» deadmau5 (2012), учащиеся получают текст песни на английском языке и его русский перевод, выполненный ChatGPT. Методика работы включает сравнительный анализ англоязычного оригинала и автоматизированного перевода. Учащимся предлагается осуществить постредактирование перевода с последующей концептуальной корреляцией ключевых образов произведения («цифровая семья», «снаружи львы», «мир, который создали дети») с мотивами рассказа Р. Брэдли. Данный этап направлен на выявление интертекстуальных связей и подчёркивает релевантность художественных смыслов Брэдли в современной массовой культуре.

Вторая часть занятия реализована в формате «творческой мастерской» (см. Приложение, Задание 9). Ученикам предоставляется право выбора типа проектной деятельности, что способствует индивидуализации образовательной траектории. Форматы заданий варьируются от традиционных нарративных (продолжение рассказа, дневниковые записи)

до прикладных и креативных (инструкция по эксплуатации, рекламный слоган, музыкальный проект).

Подготовка к итоговому сочинению организована в малых группах: учащиеся получают готовый план и дополняют его заранее сформулированными тезисами (Задания 7–8 в Приложении), концентрируя усилия на содержании, а не на конструировании структуры с нуля. Собственное сочинение пишется дома и входит в итоговую оценку наряду с активностью на уроке, ведением рабочей тетради, творческим проектом и итоговым тестом.

С точки зрения ОУР, этот урок реализует компетенцию «ориентация на действие» (Wiek et al., 2011): учащиеся переносят ценностную позицию, сформированную в ходе аналитической работы с текстом, в собственное письменное высказывание.

4.5 Урок 5: Этическая дискуссия

Целью пятого урока является формирование собственной позиции в результате дискуссии в классе. В разных концах класса вывешиваются две карточки — красная («Не согласен») и зелёная («Согласен»). Один из учащихся зачитывает утверждение, например, виноваты ли родители в собственной гибели, можно ли оправдать детей, есть ли что-то общее между комнатой из рассказа и современными соцсетями. После этого каждый участник подходит к той карточке, которая соответствует его позиции. Зафиксировав позицию, учащиеся обосновывают свой выбор, задают друг другу уточняющие вопросы.

По нашим наблюдениям, в обсуждение включались даже те, кто в других форматах работы обычно молчал: динамичный формат и физически зафиксированная позиция создавали дополнительный импульс к высказыванию. В ходе обсуждения некоторые участники меняли первоначальную точку зрения. Это свидетельство того, что чужой аргумент был услышан и принят. Смена позиции требовала нового обоснования и порождала очередной виток дискуссии.

Такой формат точно соответствует тому, что ОУР определяет как рефлексивное мышление: умение пересматривать собственные установки в свете новых данных и опыта. Важно, что речь идёт не об абстрактных экологических проблемах, а о вопросах, напрямую связанных с жизнью самих учащихся: технологической зависимостью, ответственностью родителей, природой человеческих отношений.

Вторая половина урока посвящена итоговому тесту из семи заданий (100 баллов), построенному по принципу нарастания сложности. Задания 1–3 проверяют слитное, раздельное и дефисное написание сложных слов: выбор правильного варианта, самостоятельное словообразование (*дом, построенный по высоким технологиям* → *высокотехнологичный*) и редактирование юмористического текста. Задания 4–5 проверяют степени сравнения прилагательных — через таблицу и через выбор правильной формы в предложениях по сюжету рассказа. Задание 6 (40 баллов) — правописание *не* с различными частями речи в двадцати контекстах: высокий удельный вес отражает то, что эта тема оказалась наиболее проблемной в письменных работах группы. Задание 7 (20 баллов) — свободное письменное высказывание: описание экодома через сто лет с использованием не менее пяти технологий, минимум десять предложений.

Оно замыкает дидактическую логику всего цикла: тема технологий будущего, открывавшая первый урок как предтекстовая провокация, здесь становится пространством для самостоятельного высказывания. Сочинение оценивается по семи критериям, прозрачным для учащихся: соответствие теме, логичность, лексическое разнообразие, грамматическая правильность, орфография и пунктуация, синтаксическое разнообразие, аккуратность оформления.

По окончании всего урочного цикла ученики заполняли анкету — её результаты обсуждаются в разделе 5.

5. Апробация и предварительные результаты

5.1 Фокус-группа

Апробация рабочей тетради по рассказу «Вельд» проходила в 2025-2026 учебном году на базе государственной общеобразовательной школы земли Северный Рейн-Вестфалия. В ней приняли участие 15 учащихся восьмого класса, посещающих занятия по русскому языку как унаследованного (HSU) в формате еженедельных уроков продолжительностью три академических часа. Для уточнения социально-языкового профиля группы было проведено анкетирование родителей в Google Forms, в анкетировании приняло участие 10 человек.

Согласно полученным данным, 70% учащихся родились в Германии, 30% являются выходцами из России и Украины и переехали в Германию в возрасте 9–10 лет. В домашней коммуникации русский язык остается преобладающим — на нем общаются в 80% семей, тогда как на долю чисто немецкоязычного или двуязычного общения приходится по 10%.

Ваш ребёнок

10 ответов

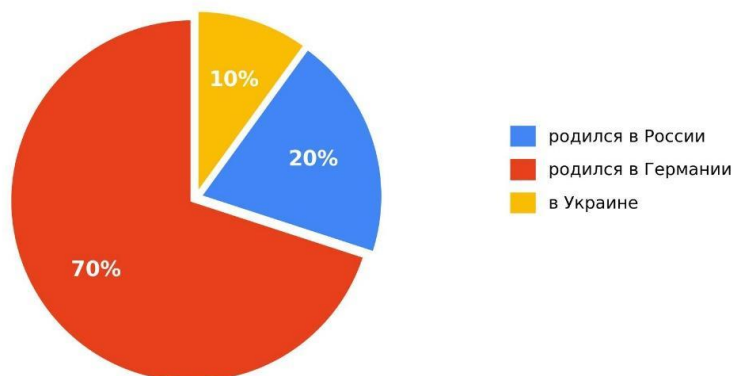


Рисунок 1: Место рождения детей; собственное исследование (n = 10)

Несмотря на доминирование русского языка в быту, его использование в качестве инструмента чтения и письма носит преимущественно функциональный характер. Регулярное чтение вне учебной программы зафиксировано лишь у 20% подростков, тогда

как для большинства обращение к русскоязычным текстам происходит либо эпизодически, либо исключительно в рамках школьных требований.

Как часто ваш ребёнок читает на русском?

10 ответов

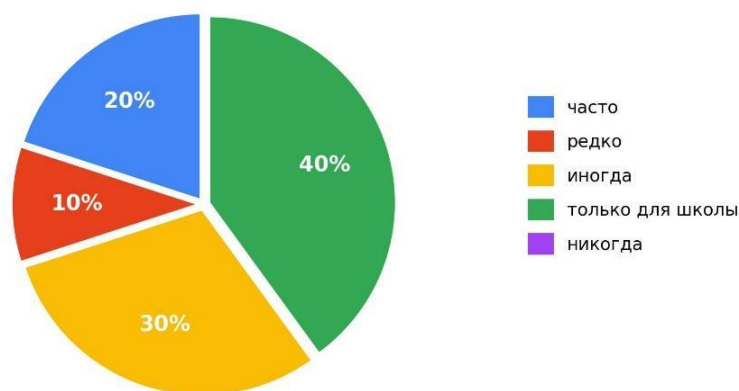


Рисунок 2: Частота чтения на русском языке; собственное исследование (n = 10)

Аналогичная ситуация наблюдается и в письменной практике: 60% учащихся пишут по-русски только для школы.

Как часто ваш ребёнок пишет на русском языке?

10 ответов

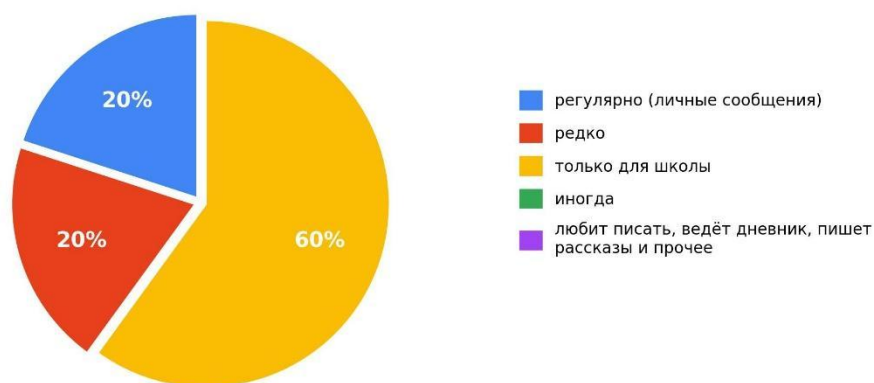


Рисунок 3: Частота письма на русском языке; собственное исследование (n = 10)

При этом важно отметить, что все ученики посещают уроки родного языка на протяжении 8 лет. Это указывает на наличие прочного фундамента формального обучения, который, однако, существует в условиях заметного дефицита спонтанной письменной и читательской практики в повседневной жизни.

5.2 Результаты наблюдений

Данные, основанные на наблюдениях преподавателя, анализе письменных работ и результатах родительского анкетирования, проведённого после апробации рабочей тетради, носят предварительный характер, не претендуют на статистическую репрезентативность.

В области учебной мотивации зафиксирована высокая вовлечённость в дискуссионные форматы: учащиеся активно формулировали вопросы и самостоятельные суждения. Особенно значимым индикатором является перенос учебного содержания за рамки класса. 50% родителей отметили, что дети обсуждали дома концепцию технологической зависимости и характер отношений между родителями и детьми в цифровой среде. 60% родителей зафиксировали выраженный интерес учащихся к теме опасностей технологического прогресса. Только один из родителей указал, что затронутые на уроке темы являются регулярным предметом обсуждения в семейной среде.

Перенос обсуждения в семейный контекст свидетельствует о личной значимости затронутых проблем. Согласно концепции Myren-Svelstad (2020), именно такая реакция — самостоятельная этическая рефлексия, а не воспроизведение «правильных» ценностей — свидетельствует о развитии устойчивой литературной компетенции.

В письменных работах фиксировалась положительная динамика в структурной целостности и логической связности высказываний. Оговоримся, однако: поскольку формального сравнения «до/после» не проводилось, речь идёт о нашем оценочном суждении, основанном на наблюдении за финальными работами в сравнении с текущими. Это наблюдение, а не измерение — и именно в таком качестве оно заслуживает внимания: оно показывает, что задание 7 (описание экодома) итогового теста, проводившегося на пятом уроке, выполнялось на уровне, который мы расценили как качественно иной по сравнению с обычными письменными ответами той же группы. Систематическая проверка этого наблюдения — одна из задач следующего этапа апробации. Учащиеся также демонстрировали большую готовность высказывать неоднозначные интерпретации, удерживать открытые вопросы без немедленного закрытия и переформулировать свои позиции под воздействием чужих аргументов в ходе обсуждения.

5.3. Анкетирование учащихся

По завершении урочного цикла 11 из 15 учащихся заполнили анкету в Google Forms. Её структура определялась не стремлением получить обратную связь об уроке, а более сложной задачей: отследить, произошли ли сдвиги в трёх измерениях, которые UNESCO (2017) называет необходимыми для формирования компетенций ОУР, — когнитивном, эмоционально-ценностном и поведенческом. Закрытые вопросы фиксировали эти сдвиги по каждому измерению: когнитивному («Как изменились твои мысли после чтения?»), эмоционально-эстетическому («Какие чувства ты испытывал(а) во время чтения?») и поведенческому («Насколько ты готов изменить что-то в своей жизни?»). Открытые —

давали учащимся возможность сформулировать позицию без подсказки: «Какие правила цифровой гигиены ты хочешь ввести для себя?», «Если бы ты мог поговорить с Питером и Венди, какой довод ты бы привёл, чтобы они перестали быть одержимы комнатой?», «Если бы вы были на месте детей, какие аргументы в её защиту вы бы привели?». В логике Myren-Svelstad (2020) анкета — не инструмент контроля, а попытка зафиксировать наиболее трудноизмеримый эффект литературного образования: не усвоение «правильных» ценностей, а начало самостоятельной этической рефлексии.

В когнитивном измерении наиболее ощутимый сдвиг был зафиксирован по личностно значимым утверждениям: 8 учеников стали чаще задумываться о том, не заменяют ли гаджеты живое общение с родителями. Абстрактные тезисы — например, риски неуправляемого развития технологий — нашли меньший отклик, что закономерно для подростков 13–14 лет. Только один ученик подтвердил, что задумывается о том, что умные машины могут выйти из-под контроля. В эмоционально-эстетическом измерении учащиеся прежде всего сочувствовали родителям (*Я почувствовал шок, потому что я не ожидал что дети и комната готовы убивать, Стало грустно, что родители погибли*), тогда как эстетика пугающего вельды — африканской саванны, воссоздаваемой высокотехнологичной «живой комнатой» в рассказе Брэдбери, — и визуализация высокотехнологичной комнаты не нашли отклика у большинства — только один из одиннадцати согласился, что смог живо представить вельды и рычащих львов. Большинство в открытых ответах апеллировало к ценности семейных отношений (*Ваши родители важнее, чем комната*), меньшая часть заняла позицию детских персонажей (*Комната — единственная, кто с нами играл*). Один учащийся последовательно дистанцировался от проблематики рассказа: *Я ничего не почувствовал потому, что рассказ не затрагивает действительно актуальные проблемы и тем более не решает их. В общем он слишком далеко от реальности* (пунктуация и орфография сохранены) — факт, заслуживающий отдельного педагогического внимания. Поведенческое измерение выявило характерную асимметрию: желание ограничить использование гаджетов было выражено отчётливо, тогда как вера в собственную способность осуществить этот контроль — существенно ниже. Примечательно, что в открытых ответах учащиеся самостоятельно формулировали конкретные правила: *Не брать телефон за стол, Утром не хватать телефон сразу, Прекратить смотреть на часы телефона когда я в разговоре* (пунктуация и орфография сохранены). Это свидетельствует о том, что рефлексивная работа с текстом запускает практико-ориентированное мышление даже тогда, когда оценка способности к самоконтролю остаётся невысокой. Для ОУР это принципиально: как подчёркивает UNESCO MGIEP (2019, 28), цель образования для устойчивого развития состоит не в немедленном изменении поведения, а в формировании осознанной готовности к действию.

6. Выводы

Результаты разработки и апробации представленного модуля позволяют сделать вывод, что жанр научной фантастики органично соотносится с задачами ОУР, поскольку моделирует нарушение устойчивости социальных систем. В рассказе Р. Брэдбери «Вельды»

— это замещение человеческих отношений цифровыми технологиями. Учащиеся анализируют баланс технологии–семья (системное мышление ОУР) и оценивают этическую ответственность родителей (нормативная компетенция), прогнозируют последствия выбора в условиях неопределённости (UNESCO, 2017; Wiek et al., 2011). Это способствует развитию не только критического мышления, но и устойчивой литературной компетенции, при которой акцент смещается с пассивного восприятия текста на формирование собственной обоснованной позиции.

Когнитивно насыщенное содержание создает естественную потребность в использовании формально-письменного регистра русского языка, что способствует преодолению характерной языковой асимметрии у подростков-билингвов. В ходе апробации была зафиксирована положительная динамика в структуре и связанности письменных высказываний, что подтверждает возможность успешного перехода от бытовой коммуникации к академической компетенции через работу с актуальным литературным материалом.

Перенос дискуссий в семейную среду позволяет предположить личностную значимость затронутых тем, что является одним из индикаторов работы ОУР. Предложенный дизайн уроков и формат рабочих тетрадей успешно интегрируются в действующие программы поддержки языка как унаследованного (HSU). Перспективы дальнейшей работы лежат в области расширения корпуса учебных текстов за счёт современной научно-фантастической как русскоязычной, так и переводной литературы (Young Adult) и совершенствования инструментов оценки прогресса письменной речи. В следующем учебном году планируется провести апробацию второй рабочей тетради по рассказу Л. Биггла-младшего «Какая прелестная школа!..» в этой же группе учеников.

Литература

- Asimov, I. = Азимов, А. (1966). Профессия [пер. С. Васильевой]. *Дон*, 1, 73–115.
- Antonenkova, N. & Retzlaff, U. = Антоненкова, Н. & Ретцлафф, У. (2025). *Рей Брэдбери: Вельд. Рабочая тетрадь для подростков-билингвов и эритажников 14–16 лет*. Смысловтека. Lulu.com.
- Biggle Jr., L. = Биггл-младший, Л. (1967). Какая прелестная школа! [пер. Н. Евдокимовой]. In P. Подольный (ред.), *Библиотека современной фантастики*, т. 10, 295–333. Молодая гвардия.
- Black, J. E. & Barnes, J. L. (2021). Pushing the boundaries of reality: Science fiction, creativity, and the moral imagination. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 15(2), 284–294. <https://doi.org/10.1037/aca0000251>
- Blau, S. D. (2003). *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*. Heinemann.
- Bradbury, R. = Брэдбери, Р. (1963). Вельд [пер. Л. Жданова]. *Иностранная литература*, 8, 130–139.
- Brehmer, B. & Usanova, I. (2015). Let's fix it? Cross-linguistic influence in word order patterns of Russian heritage speakers in Germany. In H. Peukert (ed.), *Transfer Effects in Multilingual Language Development* (Hamburg Studies on Linguistic Diversity, 4, 161–188). John Benjamins.
- Brüggemann, N. (2016). Herkunftssprache Russisch. Unvollständige Grammatik als Folge mündlichen Spracherwerbs. In A. Bazhutkina & B. Sonnenhauser (Hrsg.), *Linguistische Beiträge zur Slavistik. XXII. JungslavistInnen-Treffen in München* (S. 37–58).
- Brüggemann, N. (2021). Grundlagen und Prinzipien der Entwicklung eines Curriculums für herkunftssprachliche Lerner. *Slavic Language Education*, 1, 20–46. <https://doi.org/10.18452/23198>
- Caldas, S. J. (2006). *Raising bilingual-biliterate children in monolingual cultures*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598777>

- Calafato, R. & Gudim, F. (2022). Literature in contemporary foreign language school textbooks in Russia: Content, approaches, and readability. *Language Teaching Research*, 26(5), 826–846. <https://doi.org/10.1177/1362168820917909>
- Charalambos, V., Michalinos, Z. & Theodorou, E. (2015). Science fiction in education: Case studies from classroom implementations. *Educational Media International*, 52(3), 191–204. <https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1075099>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Deadmau5 (2012). *The Veldt*. <https://tinyurl.com/bdfztu3w> (14.05.2026)
- Felberg, D., Hülsmann, N., Propp, K. & Drackert, A. (2022). Einsatz von Digital Storytelling im herkunftssprachlichen Russischunterricht an einer Samstagsschule. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2), 51–77. <https://doi.org/10.48694/zif.3497>
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Gogolin, I., Klinger, T., Lagemann, M. & Schnoor, B. (2017). *Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)*. Universität Hamburg. (MEZ Arbeitspapiere, 1) <https://11nq.com/ruylozc> (08.04.2026)
- Handreichung für die Sprachprüfung im Herkunftssprachlichen Unterricht – Schriftliche Prüfung. (2023). Ministerium für Schule und Bildung NRW. <https://tinyurl.com/59hrfws3> (10.04.2026)
- Herkunftssprachlicher Unterricht. Runderlass des Ministeriums für Schule und Bildung NRW vom 20.09.2021 (BASS 13-61 Nr. 2). <https://bass.schule.nrw/16253.htm> (10.04.2026)
- Iowa Reading Research Center. (2022). Celebrating students' identities and experiences with culturally relevant texts. <https://tinyurl.com/33y23duw> (05.04.2026)
- Kernlehrplan für die Sekundarstufe I: Herkunftssprachlicher Unterricht. (2021). Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Korte, H. (2012/2002). Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (6. Aufl., S. 61–77). dtv.
- Kreß, B. & Roeder, K. (2022). Die Samstagsschule als außerschulische Bildungsinstitution: Formen der herkunftssprachlichen Förderung bei Kindern und Jugendlichen mit russischsprachigem Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2), 145–163. <https://doi.org/10.48694/zif.3515>
- Lapošina, A. N. & Lebedeva, M. Ju. = Лапошина, А. Н. & Лебедева, М. Ю. (2021). Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному. *Русистика*, 19(3), 331–345. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345>
- Myren-Svelstad, E. (2020). Sustainable literary competence: Connecting literature education to education for sustainability. *Humanities*, 9(4), 141. <https://doi.org/10.3390/h9040141>
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2019). *Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 6–10: Russisch*. <https://tinyurl.com/j3j67b2e> (10.04.2026)
- Owens, S. (2000). Engaging the public: Information and deliberation in environmental policy. *Environment and Planning A*, 32, 1141–1148.
- Pardede, P. (2019). Using fiction to promote students' critical thinking. *Journal of English Teaching*, 5(3), 166–178.
- Pfützner, R. & Engelmann, S. (Hrsg.). (2022). *Science-Fiction-Bildung: Pädagogische Interpretationen*. Tübingen University Press.
- Polinsky, M. (2018). *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge University Press.
- Putt, S. N. (2011). *Using science fiction to teach science facts* [Master's thesis, Minnesota State University]. <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/etds/263/> (15.01.2025)
- Rakhilina, E. & Vyrenkova, A. = Рахилина, Е. & Выренкова, А. (2014). Language interference in heritage Russian: Constructional violations. Higher School of Economics Research Paper No. 11/LNG/2014. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2513847>
- Rachilina, E. V., Vyrenkova, A. S. & Polinskaja, M. S. = Рахилина, Е. В., Выренкова, А. С. & Полинская, М. С. (2014). Грамматика ошибок и грамматика конструкций: эритажный (унаследованный) русский язык. *Voprosy jazykoznanija / Вопросы языкознания*, 3, 3–19.

- Schnoor, B. & Usanova, I. (2023). Multilingual writing development: Relationships between writing proficiencies in German, heritage language and English. *Reading and Writing*, 36(3), 599–623. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10276-4>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO MGIEP (2019). *Schulbücher für Nachhaltige Entwicklung. Handbuch für die Verankerung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)*. Übersetzt ins Deutsche von T. Stukenberg. *Engagement Global*. <https://tinyurl.com/unesco-mgiep2019>, 28.
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability. *Sustainability Science*, 6, 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>
- Xingyu, C. (2024). *Reading the unsustainable present, writing a more sustainable future* [Master's thesis, Uppsala University]. <https://tinyurl.com/muxwswe4> (10.03.2025)

Приложение 1

Избранные задания из рабочей тетради

Антоненкова, Н. & Ретцлафф, У. (2025). *Рей Брэдбери: Вельд*. Smysloteka. Lulu.com.

Задание 1 (Урок 1, мотивационный этап) — Анализ постеров

Рассмотрите постеры к фильмам и мультфильмам, созданным по мотивам произведений Р. Брэдбери, ответьте на вопросы:

1. Что изображено на постере?
2. Какие цвета преобладают?
3. Страшный или весёлый этот фильм, по вашему мнению? Почему?
4. Каков жанр этих фильмов?
5. Какой фильм вы бы хотели посмотреть? Чем вас привлекает постер?
6. Предположите, о чём может идти речь в этих фильмах.

Цель задания: визуальная опора активизирует фоновые знания до контакта с текстом; развивает «остроумное подозрение» ко всем репрезентациям (Myren-Svelstad 2020) и готовность удерживать несколько гипотез одновременно.

Задание 2 (Урок 1, чтение интервью) — Смысловое чтение, сравнение разных позиций

Дома и стены помогают

Что же такое умный дом и как в нём живётся? Наш корреспондент взял интервью у жильцов таких домов.

Молодая пара, Мария и Алексей, недавно построившие умный дом

Журналист: Мария, Алексей, расскажите, почему вы решили построить умный дом?

Мария: Мы задумались об умном доме, когда ждали ребёнка. Нужно было решить, как обеспечить безопасность и упростить повседневные дела. Умный дом стал естественным выбором.

Журналист: Какие технологии стали для вас ключевыми при проектировании дома?

Алексей: У нас установлены камеры с функцией слежения за движением, датчики открытия дверей и окон, умные замки, которые можно открывать с помощью отпечатков пальцев. Но не только это! Например, когда мы уезжаем, система автоматически переходит в "режим охраны" и уведомляет нас, если кто-то подошёл к двери.

Мария: С точки зрения комфорта важным для меня стал голосовой помощник. Мы настроили сценарии: утром включается свет и бодрящая музыка, вечером — ночник, расслабляющие мелодии или любимый фильм.

Журналист: Как вы учитывали потребности будущих детей?

Мария: В детской комнате у нас есть видеоняня. Полы с подогревом помогают поддерживать комфортную температуру, особенно зимой. В будущем добавим систему контроля за качеством воздуха.

Алексей: Мы предусмотрели систему родительского контроля для интернета. Умный дом позволяет регулировать время доступа в интернет и блокировать нежелательные сайты, что пригодится, когда наш ребёнок подрастёт.

Бизнесмен Николай, холостяк, живёт один

Журналист: Николай, почему вы выбрали именно умный дом?

Николай: У меня давно был план: построить дом, который будет меня “подстраховывать”. Был случай, когда я уехал в командировку и забыл закрыть окно. Вернулся — в доме холодно, а на полу лужи. Тогда я понял, что мне нужно что-то более надёжное. Сейчас в доме есть автоматическое открытие и закрытие окон. А жалюзи закрываются, если солнце становится слишком ярким.

Журналист: А как работает ваша охранная система?

Николай: Камеры охватывают весь периметр дома, и я могу всё видеть через приложение в смартфоне. Система уведомляет меня, если кто-то подходит к двери. Однажды пришло сообщение, что у крыльца кто-то стоит. Я проверил камеру — это был соседский кот, но сам факт, что я мог это увидеть, успокаивает.

Журналист: Что ещё вам помогает в управлении домом?

Николай: Все электрические приборы можно выключить одной командой через приложение. Это особенно полезно, если вы в спешке уезжаете в аэропорт. Ну и, конечно, умный холодильник: он отслеживает срок годности продуктов и предлагает рецепты на основе того, что осталось.

Журналист: Как умный дом изменил ваш образ жизни?

Николай: Я стал меньше волноваться о мелочах. Теперь у меня больше времени на работу и отдых. Чувство безопасности — это, пожалуй, самое главное.

Пожилая пара, Анна Ивановна и Пётр Михайлович

Журналист: Анна Ивановна, Пётр Михайлович, почему вы решили продать Ваш старый дом и переехать в умный дом?

Анна Ивановна: Наш дом был прекрасен, но слишком сложным в уходе. Представьте, каково это зимой чистить снег, следить за отоплением, а летом ухаживать за огромным садом. Мы устали. Однажды, когда я поскользнулась на обледеневшем крыльце, мы с Петром решили: пора что-то менять.

Журналист: Какие технологии стали для вас самыми важными?

Пётр Михайлович: У нас всё автоматизировано. Например, система отопления сама регулирует температуру: если мы уходим, температура снижается, а перед нашим возвращением — снова повышается. Это экономит и время, и деньги.

Анна Ивановна: А ещё робот-пылесос. Мы с Петром шутим, что он стал частью нашей семьи! Он не только пылесосит, но и моет полы. Однажды я сказала ему: “Ты бы ещё внуков нам привозил”, — так он остановился, будто обиделся (смеётся).

Журналист: У вас есть сад. Как вы за ним ухаживаете?

Анна Ивановна: У нас автоматический полив. Когда мы только переехали, я переживала, что будет сложно, но теперь даже не задумываюсь. Всё работает по расписанию, которое мы настроили через приложение. А ещё система знает, когда был дождь, и отключает полив, чтобы не тратьте воду.

Журналист: Подходит ли умный дом для пожилых людей?

Пётр Михайлович: Это просто находка! Мы больше не переживаем, выключили ли свет или газ. У нас есть датчики, которые сообщают о любых проблемах: от утечек до открытых окон. Это даёт чувство уверенности и спокойствия. А главное — мы можем наслаждаться жизнью, не отвлекаясь на мелочи.

Каждая семья по-своему использует возможности умного дома. Для одних это удобство и безопасность, для других — помощь в повседневной жизни. Технологии делают жильё не только современным, но и более “человечным”, позволяя почувствовать себя комфортно и защищено.

Прочитайте интервью и заполните таблицу:

Герои интервью	Название технологий	Как эти технологии помогают в жизни?

Цель задания: Учащиеся анализируют, как технологии умного дома влияют на разные аспекты жизни — безопасность, экономию ресурсов, комфорт, социальные отношения, — то есть учатся видеть систему взаимосвязей, а не отдельные факты.

Задание 3 (Урок 1, дебаты) — «За» и «против» умного дома

Дебаты. Разделитесь на две команды.

Команда 1: «ЗА» умный дом	Команда 2: «ПРОТИВ» умного дома
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____
6. _____	6. _____

Цель задания: учащиеся рассматривают технологии одновременно как удобство и как угрозу — базовый навык критической оценки инноваций.

Задание 4 (Урок 2, глубинный анализ) — Понимание текста и цитаты

Ответьте письменно на вопросы.

1. Для чего супруги Хедли купили себе такой дом?
2. Как заботятся машины о своих хозяевах? Найдите в тексте и запишите не менее 3 примеров.
3. Как чувствуют себя Джордж и Лидия в этом доме? Найдите и выпишите цитаты, что говорят герои о себе или друг о друге.

Лидия говорит: « _____ » « _____ »	Джордж говорит: « _____ » « _____ »
---	--

Цель задания: выписывание цитат развивает длительное сфокусированное внимание и пристальное чтение; открытый вопрос о «ненужности» закладывает аналитическую основу для последующей дискуссии в рамках системного мышления ОУР.

Задание 5 (Урок 3, эмоциональная подготовка) — Чувства и эмоции

Что такое чувство, а что такое эмоция? Распределите слова по категориям.

Чувства длительные переживания, возникающие в ответ на внутренние и внешние стимулы, могут быть положительными и отрицательными _____ _____	Эмоции краткосрочные быстрые реакции на конкретное событие, разные по интенсивности, проявляются физически, психологически, поведенчески _____ _____
---	--

Слова для справок: радость, уважение, грусть, агрессия, благодарность, тревога, ужас, любовь, гнев, счастье, боль, злость, облегчение, гордость, страх, стыд

Цель задания: вводит концептуальное различие, обеспечивающее учащихся точным аналитическим словарём для этической интерпретации поведения персонажей (толерантность к двусмысленности, готовность откладывать суждение — Blau 2003).

Задание 6 (Урок 3, убеждение) — Убедите детей

Предложите свои аргументы, чтобы убедить детей добровольно отключить детскую комнату.

Цель задания: учащийся должен отстаивать позицию. Это требует от ученика одновременно риторической и нравственной рефлексии.

Задания 7-8 (Урок 4, подготовка к сочинению и написанию)

7. Ученик написал план сочинения по рассказу Брэдбери. Учительница посоветовала ученику дополнить план. Выберите из предложенных тезисов те, которые наиболее удачно дополняют соответствующие пункты плана.

План сочинения**I. Вступление**

1. Роль технологий в современной жизни. [___ / ___ / ___]
2. Краткое объяснение темы: технологии могут помогать и вредить человеку. [___ / ___ / ___]
3. Упоминание «Вельда» как примера. [___ / ___ / ___]

II. Основная часть

1. Краткое содержание «Вельда». [___ / ___ / ___]
2. Как технологии повлияли на семью. [___ / ___ / ___]
3. Плюсы и минусы технологий. [___ / ___ / ___]

III. Заключение

1. Какие уроки можно извлечь из рассказа.
2. Почему важно использовать технологии с умом.
3. Личное мнение: как найти баланс между пользой и вредом технологий.

Тезисы для распределения по пунктам плана (выберите из перечня те, которые соответствуют пунктам плана):

- 1. Семья живёт в умном доме, где всё делает техника.
 - 2. Развивается лень, зависимость от техники.
 - 3. Возможность учиться, путешествовать, развлекаться.
 - 4. Технологии могут выйти из-под контроля.
 - 5. Дом заменяет родителей: кормит, убаюкивает, развлекает.
 - 6. Дети становятся равнодушными, агрессивными.
 - 7. История заканчивается трагично.
 - 8. Больше свободного времени.
 - 9. Родители теряют авторитет и контроль.
 - 10. Дети проводят много времени в виртуальной комнате.
8. Напишите своё сочинение по плану. Озаглавьте его.

Цель задания: перенос аналитической работы в собственное письменное высказывание.

Задание 9 (Урок 4) — Творческая мастерская

Выберите один формат работы и выполните задание:

1.	Продолжение рассказа: что было дальше? Что сделал Макклин? Что стало с детьми? (10–15 предложений)
-----------	--

2.	Интервью с героем — выберите персонажа (Питер, Венди, Джордж, Лидия, Макклин) и составьте 5–7 вопросов + ответы
3.	Дневник героя — мысли и чувства Питера или Лидии об отношении с детьми (минимум 10 предложений)
4.	Диалог между комнатой и Джорджем — представьте, что комната умеет говорить
5.	Мини-реклама — рекламный плакат дома «Всё для счастья» с текстом и слоганом
6.	Письмо в службу поддержки — жалоба в компанию-строитель дома
7.	Музыкальный плей-лист — один герой = один трек (с обоснованием)
8.	Инструкция по эксплуатации — напишите «руководство» для детской комнаты, учитывая трагический финал

Цель задания: учащиеся выстраивают собственные интерпретации, принимают на себя риск авторского высказывания и переносят этическую вовлечённость из читательской позиции в позицию создателя текста.

Приложение 2

Избранные задания итогового теста

1

Выбери правильный вариант.

В комнате установили систему

- а) звуко изоляции
- б) звукоизоляции
- в) звуко-изоляции

Для сада смонтировали систему

- а) авто полива
- б) авто-полива
- в) автополива

У нас на кухне появился новый

- а) электро-чайник
- б) электрочайник
- в) электро чайник

В гостиную купили новое

- а) кресло-кровать
- б) кресло кровать
- в) креслокровать

Кот ест по расписанию из умной

- а) авто-кормушки
- б) автокормушки
- в) авто кормушки

В детской необходимо установить

- а) климат-контроль
- б) климатконтроль
- в) климат контроль

Баллы: ___ /6

2

Составь сложные прилагательные.

дом, построенный по высоким технологиям →

прибор, очищающий воздух →

здание в три этажа →

телевизор с чёрным и белым изображением →

прибор, у которого много функций →

львы, шерсть которых жёлтая и золотистая →

Баллы: ___ /6

3

Найди и исправь все ошибки.

Мой новый высоко технологичный дом — просто космос! Стены звуко изоляционные (не услышу даже маму), потолок светло розовый. Колонка ассистент Валера орёт: "Вставай, лентяй длинно волосый!" — и сразу включает электро чайник. Кот теперь весит 12 кг благодаря авто кормушке (он похож на мини бегемота).

Газоно косилка вчера постригла соседскую собаку наголо. Авто полив затопил весь двор — теперь у нас есть своё озеро. Валера вчера заявил: "Хозяин, ты сегодня особенно мало функциональный!" Я выключил его... но он включился и запер меня в туалете.

Баллы: ___ /12

7

Опиши твой будущий «умный» дом.

Какие технологии в нём будут (минимум 5 технологий, которые ты считаешь самыми полезными)? Напиши минимум 10 предложений.

Баллы: ___ /20

Критерии оценки сочинения	макс. баллы	твои баллы
Текст полностью соответствует предложенной теме.	3	
Текст логично выстроен.	3	
В тексте нет повторов, слова использованы точно.	3	
Текст без грамматических ошибок.	4	
В тексте нет ошибок на правописание и пунктуацию.	3	
Использованы разные синтаксические конструкции и средства связи.	3	
Сочинение написано аккуратным почерком, легко читается.	1	

Твои баллы: _____ / 100	Твоя оценка:	
	5	88–100
	4	63–87
	3	38–62
	2	13–37
	1	0–12

Примеры некоторых творческих работ

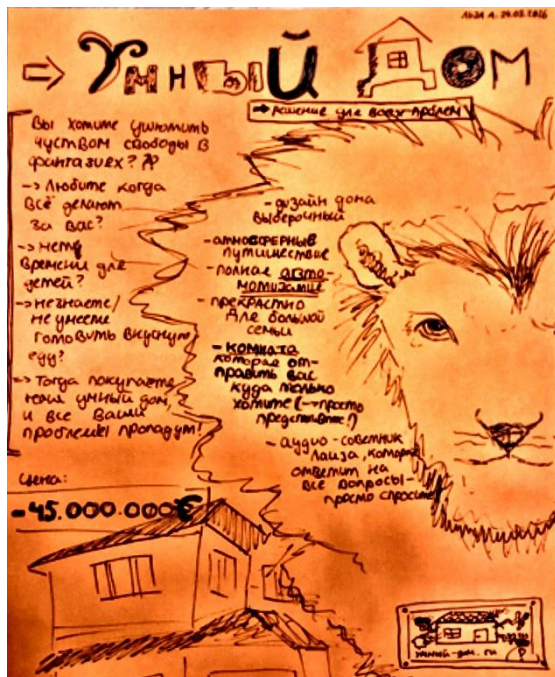


Рисунок 4: Плакат-реклама умного дома

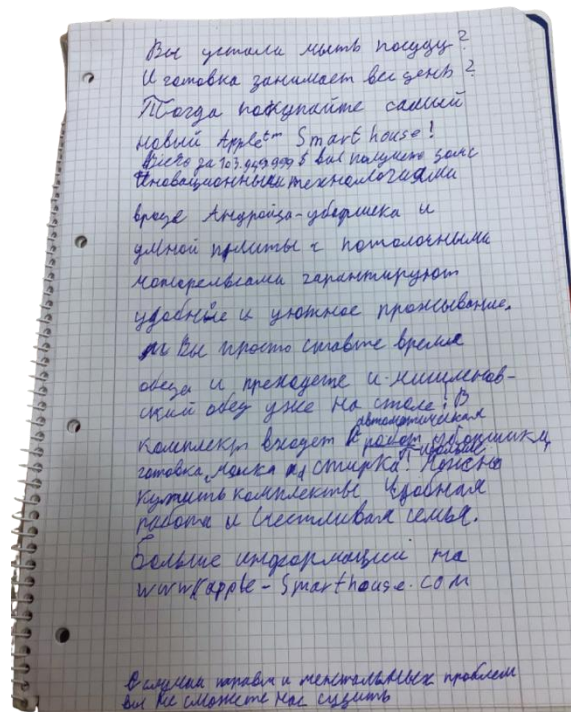


Рисунок 5: Рекламное объявление

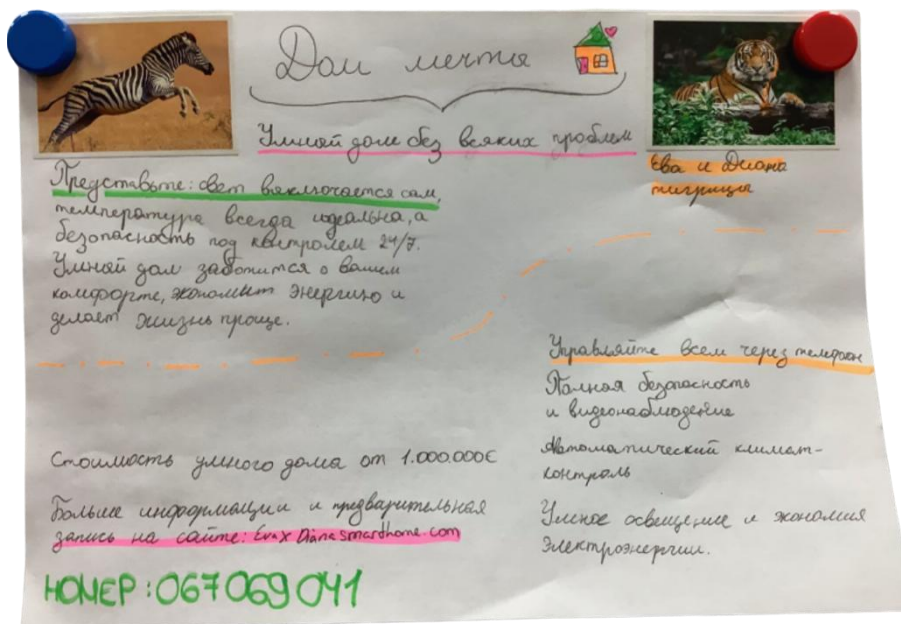


Рисунок 6: Плакат-реклама «Дом мечты»

Примечание: Все задания в Приложении воспроизведены из: Антоненкова, Н. & Ретцлафф, У. (2025). Рей Брэдбери: Вельд. Рабочая тетрадь для подростков-билингвов и эритажников 14–16 лет. Смыслотека. Lulu.com. Публикуется с разрешения правообладателей.