МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»**

**Анапский филиал
Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»**

МОЛОДЫЕ ГОЛОСА

МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ,

**посвященной Году Защитника Отечества
в Российской Федерации**

г. Анапа, 21 ноября 2025 г.

Анапа – 2026

УДК 80(063)
ББК 80я43
М75

Печатается по решению ученого совета Анапского филиала МПГУ

Редакционный совет Анапского филиала МПГУ:

Е.Ю. Мирзоева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русской и зарубежной филологии Анапского филиала МПГУ
В.С. Дудкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии Анапского филиала МПГУ
А.А. Юсифова, секретарь Редакционного совета

М75 **Молодые голоса** : материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году Защитника Отечества в Российской Федерации. Сборник статей (г. Анапа, 21 ноября 2025 г.) / Анапский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». – Краснодар : Издательский Дом – Юг, 2026. – 248 с.

ISBN 978-5-91718-801-0

В предложенном издании представлены результаты работы Всероссийской научно-практической конференции «Молодые голоса», посвященной Году Защитника Отечества в Российской Федерации (г. Анапа, 21 ноября 2025 г.).

Материалы печатаются в авторской редакции.

ББК 80я43
УДК 80(063)

ISBN 978-5-91718-801-0

© Коллектив авторов, 2026
© Анапский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», 2026
© Оформление ООО «Издательский Дом – Юг», 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

Секция 1.
ДИАЛОГ КУЛЬТУР:
ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
В СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Латинова А.А.
Важность культурологического подхода в обучении английскому языку детей младшего и среднего школьного возраста в условиях современного образования 9

Подмосковная И.И.
Методические особенности подготовки к написанию изложения в рамках государственной итоговой аттестации по русскому языку (9 класс) 11

Сидорова Ю.В.
Интерактивный текст как инструмент формирования страноведческой компетенции 13

Горелая Д.Р.
Коммуникативный компонент содержания иноязычного образования в современной средней общеобразовательной школе: проблемы и пути решения 16

Юсифова А.А., Мирзоева Е.Ю.
Особенности реализации личностно-ориентированного принципа в обучении грамматике английского языка в старшей школе 18

Альбрехт В.А., Хлыстова В.Г., Шакарова О.О.
Современные онлайн-платформы для самостоятельного изучения английского языка 23

Васильева М.М., Мирзоева Е.Ю.
Преимущества использования цифровых технологий при обучении грамматике английского языка 26

Григорьев В.О., Хлыстова В.Г.
Использование дебатов как способа развития иноязычной коммуникативной компетенции на уроках английского языка 29

Бондарева В.А., Крылова Н.В.
Методика обучения детей дошкольного возраста азбуке с использованием медиа и ИТ-технологий 32

Попова В.В., Дудкина В.С.
Методы совершенствования орфографической грамотности детей-билингвов, обучающихся в 5 классе 36

Токарева Д.А., Хлыстова В.Г.
Потенциал использования аутентичных видеоматериалов на занятиях по иностранному языку туристической направленности на старшем этапе обучения 39

Шумилина Е.Г.
Цикл уроков по роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и его роль в изучении эпических произведений 42

Чубарова Е.А.
Разработка системы уроков русского языка с использованием метода языкового анализа 45

Степанова В.С., Феоктистова И.Н., Шестунова Н.Н.
Специфика описания невыразимого в текстах художественной литературы: лингвофилософский аспект 48

Мусиенко И.В., Трофимов А.А., Шилова В.Н.
Философия языка Готлоба Фреге: очень краткое введение 51

Татьянин В.С., Чалабаева Л.В.
Психология и литература: влияние социально-психологических факторов на литературу 55

Пустовой А.В., Чалабаева Л.В.
Проблема власти и искушения: философские интерпретации кольца всевластья в сравнительно-сопоставительной перспективе 58

Нестеренко С.А., Плотникова А.С., Приходько Т.А.
Идиостиль Дж.Р.Р. Толкина в «Письмах Рождественского Деда» как лингвостилистическая проблема 62

Секция 2.
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ФИЛОЛОГИИ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АСПЕКТ

Кравченко Т.И., Хантанова М.А.
Новейшие технологии: вызов современной системе образования 66

Белый Т.К., Кулькина Е.А.
Реализация принципа коммуникативной направленности при обучении лексике английского языка в школьных учебниках для 7 класса 69

Восканян А.А., Мирзоева Е.Ю.
Игровые технологии с применением искусственного интеллекта как средство оптимизации обучения иностранным языкам в начальной школе 73

Закожурникова М.И., Мирзоева Е.Ю.
Методы обучения иноязычному говорению в 9–11 классах средней образовательной школы 76

Горбунова Е.В., Горбунова М.Э., Чалабаева Л.В.
Языковая политика в России 80

Зотова Е.К., Дудкина В.С.
Психолого-педагогические основы использования социально-исторического аспекта при комментировании литературных произведений 83

Ивлева С.А., Мирзоева Е.Ю., Иконникова Я.В., Шатохина И.А.
Влияние квест-технологий на продуктивность усвоения иноязычной лексики на начальном этапе обучения 86

Кобелева В.Е.
Сорременные игровые технологии как средство повышения мотивации в обучении иностранным языкам 91

Трушкина К.Ю.
Особенности формирования функциональной грамотности на уроках русского языка в 5 классе 94

Молчанова С.О.
Формирование и развитие сленга в русском языке как явления с XVI века до наших дней 96

Цымбалюк А.Г.
Методика обучения сочинениям на литературную тему в 8 классе 99

Ставнюк С.О., Крылова Н.В.
Происхождение русского языка и его развитие 102

Гасанханова Р.Ш., Чалабаева Л.В.
Пушкин – Лермонтов – Гоголь: сравнительная социология гражданского патриотизма в русской литературе XIX века 105

Дарбинян А.Т., Чалабаева Л.В.
Языковое измерение политики «мягкой силы» королевства Испания 108

Завирохина Н.А., Чалабаева Л.В.
Язык как инструмент внешней политики современного государства (на примере французского языка в период президентства Э. Макрона) 111

Костенко А.В., Приходько Т.А.
Эвристический потенциал «Путешествия героя» Дж. Кэмпбелла как теоретической рамки для исследования сказочной повести Дж. Р.Р. Толкина «Хоббит, или туда и обратно» 115

Секция 3.
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОМ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

Котлова О.В.
Русский язык в современной школе: проблемы преподавания и перспективы 119

Альбрехт В.А., Павлова А.А., Шакарова О.О., Хлыстова В.Г.
Современные приложения для изучения английской грамматики и фонетики 122

Котлова Ю.В.
Синтез лучших традиций отечественных методик и инновационной практики как перспектива преподавания русского языка в начальной школе 125

Прокопова А.А., Дудкина В.С.
Использование цифровых ресурсов на уроках русского языка 128

Волкова В.А., Дудкина В.С.
Проектирование и разработка справочника-тренажёра по русскому языку для 5–6 классов по лексике, фразеологии и культуре речи 130

Акопян А.А., Силка Ю.Н., Кротова У.Ю.
Понятие интерактивного компонента в методике преподавания иностранных языков 133

Дегтяренко А.Д., Дудкина В.С.
Этапы и организация работы по использованию проектной технологии при изучении раздела «Лексика» на уроках русского языка в 6 классе 136

Подлесний И.И., Кулькина Е.А.
Теоретические основы обучения речевой деятельности на уроках иностранного языка в средней образовательной школе в контексте практико-ориентированного подхода 141

Мосоян П.Р.
Роль визуальных средств в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов 145

Кротова У.Ю., Хлыстова В.Г.
Опыт применения искусственного интеллекта на занятиях по иностранному языку при формировании грамматического навыка у обучающихся средней школы 148

Закрыничная А.Ю.
Дидактический потенциал мультфильмов при обучении иностранным языкам в средней общеобразовательной школе 152

Плотникова И.А.
Изучение произведений литературы через социокультурный контекст на уроках литературы в 11 классе 155

Алёхин А.Р., Бережнова А.А., Чалабаева Л.В.
Языковая ситуация на Балканах: современные коллизии и дилеммы 158

Голикова В.Н.
Опыт использования квиза «Тургениев» на уроке литературы в 6 классе 162

Маркелова Ю.В.
Роль сборника заданий для самостоятельного обучения сравнительному анализу при работе с художественными произведениями в 11 классе 164

Лобунцова В.Д.
Использование интерактивных технологий при анализе текста 167

Аракелян Н.П., Белавский А.Д.
Геополитика русского языка в условиях меняющегося мира: институциональный аспект 170

Лаврека М.А., Люшенко С.И., Шевченко Я.Н.
От языковой картины мира к языковым играм: компаративный анализ философии языка Людвига Витгенштейна и Джона Уилкинса 174

Калинина А.А., Мусиенко И.В.
Исландский язык в аспекте социолингвистики: очень краткое введение 177

Жадан Н.В., Шевченко Я.Н.
Слово как действие: трёхуровневая модель речевого акта в философии языка Джона Остина 180

Секция 4.
АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Соснина М.В.
Сочетание методов обучения иностранным языкам как путь повышения эффективности преподавания 184

Анисимова А.А., Пархоменко В.В., Чалабаева Л.В.
Китайский язык как «мягкая сила» КНР: институциональный аспект 186

Иванова В.Р., Атакьян Г.С.
Инклюзивное обучение английскому языку на раннем этапе 190

Семирджян А.А., Кулькина Е.А.
Аутентичные тексты на уроках английского языка в средней школе: проблема их понимания обучающимися и пути решения 192

Ногайбаев Н.А.
Использование VR-технологий в обучении английскому языку в средней школе 196

Пархоменко Д.А., Мирзоева Е.Ю.
Использование игровых методов в формировании грамматических навыков на уроках английского языка в начальной школе 199

Перцев В.Д., Мирзоева Е.Ю.
Проблема использования современных технологий на занятиях по иностранному языку в начальной школе 201

Арабаджи К.Л., Киракосян Д.С., Чалабаева Л.В.
Мотив грусти в художественной прозе Николаса Спаркса 204

Ромашкина Е.С.
Мультимедийные технологии в обучении грамматике английского языка в начальной школе 207

Силка Ю.Н., Акопян А.А., Атакьян Г.С.
Театрализация как метод формирования речевых навыков у младших школьников 210

Чеботарева М.Е.
Дидактический потенциал мобильных приложений в обучении иноязычной лексике в начальной школе 212

Даниленко В.А., Чалабаева Л.В.
Некоторые особенности культурно-лингвистической политики Японии в диахронической перспективе (на примере кинематографа) 215

Гафурова Т.С., Репещук Н.С., Тирацуян Д.М.
Актуализация вопросов общественного неравенства как инструмент мифодизайна социальной реальности в романах о Гарри Поттере 219

Меркель В.А., Муродьян М.Ж.
Генезис и специфика образа дракона в эпосе Дж. Р.Р. Толкина 222

Абучева В.Э., Григорян М.А., Чалабаева Л.В.
Опыт семиотического анализа достоверности улик в художественных текстах Агаты Кристи 225

Варава А.С., Казаков В.Д., Осинова А.
Танатология по Дж. К. Роулинг: смерть и бессмертие в трансмедийной вселенной «Гарри Поттера» 228

Бадредтинова А.И., Климова И.Р., Чалабаева Л.В.
Идейно-художественное своеобразие лирики Н.М. Рубцова 231

Гафиятуллина Д.И., Феоктистова И.Н.
В поисках истоков «мифологии для Англии»: мотивы и персонажи библейской, греко-римской и скандинавской мифологии в творчестве Дж. Р.Р. Толкина 234

Гандилян К.А., Казакова С.А., Казаков В.Д.
Дж. Р.Р. Толкин как творец искусственных языков: роль и значение эльфийских наречий в творческой лаборатории создателя Средиземья 238

Автушенко Е.Ю.
Роль изучения имен существительных при формировании речевой компетенции 241

Шакарова О.О., Альбрехт В.А.
Расширение словарного запаса обучающихся с помощью мультимедийного проекта «Кулинарная книга по мотивам мультфильмов Уолта Диснея» 244

СЕКЦИЯ 1.
ДИАЛОГ КУЛЬТУР:
ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
В СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

УДК 811-11

ВАЖНОСТЬ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО И СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Латинова

Аннотация. Данная статья посвящена значению культурологического подхода в обучении английскому языку детей младшего и среднего школьного возраста в условиях современного образования. В ней подчеркивается, что знание языка невозможно без понимания культурных особенностей стран, где этот язык является родным.

В статье рассматриваются такие аспекты, как расширение кругозора учащихся, поддержание интереса к обучению, формирование межкультурной компетенции и подготовка к будущей профессиональной деятельности. Акцентируется внимание на необходимости интеграции культурных элементов в образовательный процесс, что способствует более глубокому и целостному обучению языку в условиях глобализации.

Ключевые слова: культурологический подход, обучение английскому языку, дети, младший школьный возраст, средний школьный возраст, межкультурная компетенция, глобализация, образование, языковая культура, методические аспекты.

*****

Вебинары, курсы, методические пособия и научные статьи свидетельствуют о том, что в условиях глобализации знание английского языка становиться все более необходимым. Однако простое изучение грамматики и лексики недостаточно для полноценного овладения языком. Учет культурных особенностей стран, где английский является родным, может значительно улучшить процесс обучения. Культурологический подход к обучению английскому языку помогает не только развить языковые навыки, но и формировать социальные, эмоциональные и культурные компетенции у детей младшего и среднего школьного возраста. В данной статье мы рассмотрим важность культурологического подхода, его влияние на мотивацию учеников и развитие их межкультурной компетенции.

Знакомство с культурой и традициями англоговорящих стран играет важную роль в образовании. Изучая обычаи, гастрономию, литературу и искусство, учащиеся не только осваивают язык, но и обретают представление о том, как этот язык функционирует в разных культурных контекстах. Например, на уроках английского языка это можно реализовать посредством изучения литературы на языке оригинала, что позволяет детям глубже понимать культурные реалии.

Преподавание языка через призму культуры может включать: чтение адаптированных текстов с культурными мотивами, проведение занятий, посвященных традициям праздников, таких как Хэллоуин или Рождество, исследование исторических и культурных событий, повлиявших на развитие языка.

Таким образом, дети получают возможность взглянуть на язык как на инструмент, который идет в связке с историей и культурой, что делает процесс обучения более насыщенным и разнообразным.

Интеграция культурных элементов в уроки английского языка помогает сделать обучение более увлекательным. Интересные факты о культуре, интерактивные игры, просмотр фильмов и музыкальные занятия держат внимание учащихся на протяжении всего урока. Например, использование кинофильмов для обсуждения различных культурных аспектов создает возможность для живого диалога. Это особенно актуально для детей младшего и среднего школьного возраста, у которых еще не сформированы устойчивые интересы и предпочтения.

Образовательные учреждения могут внедрять различные формы культурной активности:

1. Тематические уроки, посвященные культуре разных стран.
2. Проекты по созданию презентаций о традициях и обычаях англоговорящих стран.
3. Участие в конкурсах и фестивалях, связанных с английским языком и его культурой.

Эти методы не только делают учебный процесс более интересным, но и помогают детям развивать креативные и исследовательские навыки.

Межкультурная компетенция входит в число ключевых навыков, необходимых для полноценного общения в современном обществе. Культурологический подход в обучении языку помогает детям научиться понимать и уважать культурные различия. Это особенно важно в наш век, когда границы между культурами становятся все более размытыми.

Преподавание английского языка с учетом культурных особенностей создаёт у учеников представление о том, как вести себя в многонациональной среде. Это включает:

1. Обсуждение культурных различий и стереотипов.
2. Ролевые игры, где ученики могут применять свои знания о культуре на практике.
3. Дискуссии о политических и социальных вопросах, касающихся англоговорящих стран.

Таким образом, дети получают навыки, которые помогут им успешно взаимодействовать с многообразием культур в будущем.

Как показывает практика, знание английского языка становится все более важным при поиске работы. Многие компании ищут сотрудников, способных взаимодействовать с международными партнерами и клиентами. Культурологический подход позволяет детям развить навыки, необходимые для успешной карьеры.

К примеру, такие активности, как работа в группах над проектами, могут помочь ученикам научиться работать в команде, где дизайнеры, разработчики и маркетологи могут быть из различных культурных контекстов. Контекстуальное обучение, основанное на изучении культурных аспектов языка, готовит учеников к интеграции в желаемую профессиональную область.

Таким образом, культурологический подход в обучении английскому языку детей младшего и среднего школьного возраста — это необходимость в условиях современного образования. Он значительно обогащает процесс изучения языка, поддерживает интерес учащихся и способствуют развитию межкультурной компетенции. Внедрение культурных аспектов в образовательный процесс способствует созданию более интересной и живой атмосферы, где дети могут не только учиться, но и развиваться как личности, готовые к будущим вызовам и возможностям. Преподаватели должны активно использовать культурологические элементы в своей работе, создавая поистине многообъемный и комплексный подход к обучению английскому языку.

Литература

1. Алдошина Н.В. Культурное образование: возможности и перспективы. – Новосибирск : Наука, 2022.
2. Исаев В.П., Гуляев А.А. Языковая и культурная компетенция: методические аспекты. – СПб. : Издательство СПбГУ, 2018.
3. Михайлова Г.В. Современные тенденции в преподавании английского языка. – Екатеринбург : Издательство УрГПУ, 2021.

4. Сурьяев А.И. Интеграция культурных аспектов в процесс обучения иностранным языкам. – Казань : Издательство КФУ, 2019.

5. Толмачева Т.Н. Культурологический подход в обучении иностранным языкам: учебное пособие. – М. : Издательство РГПУ, 2020.

Инофрмация об авторе:

Латинова Арина Андреевна – учитель английского языка, НЧОУ Гимназия «Росток», г-к. Анапа, latinovaarina260421@gmail.com

УДК 372.881.161.1

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К НАПИСАНИЮ ИЗЛОЖЕНИЯ В РАМКАХ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ (9 КЛАСС)

И.И. Подмосковная

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению методов формирования устной и письменной речи школьников, готовящихся к экзамену по русскому языку, путем составления ими эффективного плана написания изложений. В статье описаны важные этапы для подготовки учеников 9 классов по написанию сжатого изложения. Предметом исследования являются эффективные методы подготовки учеников к написанию итогового изложения в условиях современной школы.

Ключевые слова: изложение, эффективные методы, учитель, ученик, основной государственный экзамен.

*****

Сжатое изложение представляет собой процесс редукции текстового материала, при котором достигается существенное сокращение объема при сохранении семантической целостности. Реализация данного процесса требует от ученика деятельности развитых аналитических компетенций, критического мышления и способности к идентификации ключевых смысловых единиц, что является неотъемлемым компонентом образовательного процесса. Навык концентрированного представления информации имеет высокую практическую значимость не только в рамках школьной программы для учащегося, но и в будущем в его профессиональной сфере, где зачастую возникает необходимость в лаконичной и емкой передаче данных.

Основные принципы сжатого изложения включают в себя умение выделять главные идеи, отсеивать второстепенную информацию и структурировать материал таким образом, чтобы он оставался логичным и последовательным. Важно понимать, что не всякая информация одинаково важна, и задача ученика заключается в том, чтобы определить, что именно является ключевым для понимания темы. Это требует от него навыков анализа, а также способности к абстрагированию и обобщению.

Подготовка к написанию изложения является важной частью экзаменационной программы Государственной Итоговой Аттестации (ГИА) по русскому языку в 9-м классе. Изложение проверяет умение ученика воспринимать услышанный материал, выделять главную мысль текста, структурировать информацию и правильно её передавать письменно. Эта статья посвящена комплексному подходу к развитию навыков написания изложений, охватывая все ключевые аспекты – от понимания структуры до психологической подготовки.

1. Понимание структуры изложения. Фундамент ясного сообщения. Любое изложение, будь то устное или письменное, строится по четкой и логичной схеме. Понимание этой структуры – первый и самый важный шаг к успешному изложению.

Вступление: это краткое знакомство с темой, своего рода «приглашение» для читателя или слушателя. Оно должно дать понять, о чем пойдет речь, и заинтересовать. Вступление не должно быть перегружено деталями, его задача – задать контекст.

Основная часть: здесь раскрываются ключевые моменты текста. Важно сохранять логику и последовательность изложения автора, выделяя главные идеи и аргументы. Каждый абзац основной части должен быть посвящен отдельной мысли или аспекту темы.

Заключение: это подведение итогов, краткий вывод, который обобщает сказанное и оставляет у читателя или слушателя целостное представление о теме. Заключение не должно вводить новую информацию, а лишь закреплять уже представленную [1].

2. Развитие навыков аудирования. Слушать, чтобы понять! Умение слушать и воспринимать информацию на слух – основа для написания изложений по аудиозаписям. Тренировка восприятия текста на слух: Регулярное прослушивание аудиозаписей текстов различной сложности и тематики – ключ к успеху. Задача учеников – научиться выделять главную информацию, улавливать основные идеи и второстепенные детали. Полезно делать краткие конспекты во время прослушивания, фиксируя ключевые моменты. Работа с ключевыми словами: во время прослушивания важно активно искать и выделять ключевые слова и фразы. Они служат своеобразными «якорями», которые помогают восстановить структуру текста и понять его смысловые связи.

3. Работа с текстом. Анализ и структурирование. Чтение и анализ текста: Ученики должны научиться не просто читать, а вдумчиво анализировать текст. Это включает в себя выделение основной мысли, определение структуры (вступление, основная часть, заключение), а также выявление ключевых моментов и аргументов автора.

Составление плана: перед тем как приступить к написанию изложения, необходимо составить подробный план. Он поможет структурировать информацию, распределить ее по абзацам и не упустить важные детали. План служит своеобразным «скелетом» будущего изложения.

4. Развитие письменной речи. От теории к практике. Письменная речь развивается через постоянную практику и работу над ошибками. Практика написания изложений: регулярное написание изложений на разнообразные темы – лучший способ отточить навыки письменной речи. Это учит лаконично и точно излагать свои мысли, соблюдая логику и структуру.

Работа над ошибками: после написания изложения крайне важно провести самоанализ и работу над ошибками. Учительская проверка и конструктивная обратная связь помогают выявить слабые места и наметить пути их исправления [2].

5. Использование примеров. Анализ хороших образцов написанных изложений поможет ученикам понять, как правильно структурировать текст и какие языковые средства использовать. Самостоятельная практика: ученики должны самостоятельно писать изложения на основе прослушанных или прочитанных текстов, а затем сравнивать их с образцами.

6. Развитие лексического запаса. Обогащение словарного запаса: Ученики должны активно работать над расширением своего словарного запаса, чтобы уметь точно и разнообразно выражать свои мысли. Основной источник богатого лексического запаса является постоянное чтение не только художественной литературы, но и самых различных научных статей [3].

7. Работа над грамматикой и орфографией. Повторение правил: ученики должны повторить основные правила грамматики и орфографии, чтобы избежать ошибок в изложении. В этом так же помогает практика написания диктантов, которые помогают улучшить навыки правописания орфографии и пунктуации.

8. Обратная связь. Регулярная проверка работ учителем: учитель должен регулярно проверять работы учеников и давать обратную связь, указывая на ошибки и предлагая пути их исправления. Так же важен самоконтроль: ученики должны учиться самостоятельно проверять свои работы и исправлять ошибки.

9. Использование современных технологий. Существуют различные онлайн-ресурсы и приложения, которые могут помочь в подготовке к изложению, например, аудиозаписи текстов, интерактивные упражнения и тесты, электронные словари и справочники.

Таким образом, в условиях современного информационного изобилия, сжатое изложение становится критически важным навыком. Способность кратко и емко передавать суть, сохраняя ключевые идеи, значительно расширяет возможности для эффективного общения, обучения и обмена знаниями. Каждая техника сжатия требует целенаправленной практики и осмысленного подхода. Чем глубже вы освоите этот навык, тем увереннее будете в своей способности доносить информацию. Сжатое изложение – это не просто форма искусства, а действенный инструмент, помогающий ориентироваться в информационном шуме и выделять главное. Следовательно, развитие навыков сжатого изложения – это фундамент успешной коммуникации и результативного обучения.

Литература

1. Ладыженская Т.А., Зельманова Л.М. Практическая методика русского языка. – М., 1992.
2. Мартынова Л. Подготовка к экзаменационному изложению в 9 классе: практические рекомендации. – М., 2005.
3. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – М., 1998.

Информация об авторе:

Подмосковная Инна Ивановна – студент 6 курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) «Русский язык и Литература», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, Inna.podmoskovnaya.82@mail.ru

УДК 81-11

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ТЕКСТ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Ю.В. Сидорова

Аннотация. Статья посвящена анализу интерактивного текста как инструмента формирования страноведческой компетенции в обучении иностранным языкам в условиях цифровизации образования. Рассматриваются основные принципы интерактивного текста – нелинейность, интерактивная вовлечённость, адаптивность и полимодальность – и обосновывается их роль в развитии критического мышления и формировании целостного представления о социокультурном пространстве страны изучаемого языка.

Ключевые слова: интерактивный текст, страноведческая компетенция, обучение иностранным языкам, цифровизация образования, гипертекст, полимодальность, адаптивное обучение, критическое мышление.

*****

В условиях цифровизации образования традиционные формы текстов постепенно утрачивают свою эффективность, уступая место современным форматам текстового материала. Эти новые форматы способствуют более глубокому погружению обучающихся в социокультурную среду страны изучаемого языка. В связи с этим особое внимание в методике обучения иностранным языкам уделяется интерактивному

тексту как инструменту, отвечающему запросам современного учащегося и создающему оптимальные условия для формирования страноведческой компетенции.

Интерактивные тексты представляют собой цифровые мультимедийные материалы, которые, в отличие от традиционных печатных текстов, предполагают активное участие обучающегося. Интерактивные тексты позволяют интегрировать в структуру учебного материала встроенные тесты, аудиофайлы с произношением ключевых слов, видеовставки, ссылки на внешние ресурсы, задания на перетаскивание и классификацию. Использование данных элементов способствует не только более эффективному усвоению материала, но и повышению мотивации обучающихся к дальнейшему изучению иностранного языка.

У интерактивного текста есть четыре основных принципа отличающих его от традиционных типов текстов: нелинейность, интерактивная вовлеченность, скорость получения информации и ее обновления в тексте, то есть адаптивность и полимодальность.

Интерактивный текст нелинеен, то есть имеет разные ответвления сюжета и гиперссылки. Это принцип подразумевает, что структура текста – это не просто «начало-середина-конец», а набор взаимосвязанных смысловых точек, между которыми ученик может самостоятельно перемещаться при помощи гиперссылок, дополнительных окон и т.д.

Нелинейность позволяет создавать целые сетевые системы знаний, где явления взаимосвязаны, что является важным для изучения культуры и страноведения, так как исторические события, культурные явления и географические особенности тесно связаны. Исследования также показывают, что нелинейные тексты способствуют развитию критического мышления, так как благодаря таким материалам развивается способность выстраивать логические связи между концепциями и явлениями (Zhou, Li, 2023).

Учащиеся, работающие с интерактивными текстами, чаще способны выявлять неверные данные и выстраивать причинно-следственные связи. Чтение интерактивных текстов учит учащихся видеть откуда взялась информация, насколько она правдива и как она связана с другими данными (McGrew, 2021).

Благодаря интерактивному тексту у учащихся развиваются навыки верификации и критическое мышление, что особенно актуально в современном мире, так как сегодня человеку важно уметь отличить правдивую информацию от ложной и понять исходит ли эта информация из надёжного источника. Современное информационное пространство характеризируется высокой скоростью распространения данных и большим количеством недостоверных источников. Работа с интерактивным текстом помогает сформировать у учащихся умение анализировать происхождение данных, отслеживать путь их распространения и соотносить информацию из разных источников, всё перечисленное способствует более осознанному восприятию информации (Гальчук, 2025).

Интерактивный текст позволяет учащемуся ощущать себя не пассивным объектом, а активным участником процесса, действия которого порождают значимые изменения. Учащийся во время чтения интерактивных текстов может совершать осознанные действия, например, делать выборы, выделять значимые факты, манипулировать объектами и т.д., которые будут иметь определенные последствия, влияющие на маршрут развития истории и уровень сложности.

Исследования показывают, что учащиеся, столкнувшиеся с интерактивными элементами в тексте, например, картами, видео, картинками, проявляют больший интерес и вовлечённость в процесс чтения.

Третья характерная черта интерактивного текста – адаптивность. Этот вид текстов может адаптироваться, во-первых, под индивидуальные характеристики учащегося, во-вторых, под факты современной действительности. Технологический прогресс и цифровизация сделали возможным изменять текст с методической точки зрения, адаптируя уровень сложности, и с фактологической точки зрения, актуализируя информацию, представленную в тексте. Например, печатный учебник приходится издавать и печатать заново, обновляя в нём информацию, так как появляются новые данные и факты, что занимает

много времени, а в интерактивном тексте достаточно обновить эту информацию на сайте, добавив или заменив ту часть данных, которая требует обновления. Это является преимущество перед печатными учебниками и традиционным типом текстов.

Адаптивность интерактивных текстов способствует формированию страноведческой компетенции за счёт персонализации учебного материала. Механизмы адаптивности позволяют выявлять пробелы в знаниях и предлагать дополнительные справочные материалы, фотографии, видеоролики и пояснения, формируя целостное представление об изучаемой стране (Du Plooy и др., 2024).

Четвертый принцип интерактивного текста – это полимодальность, то есть возможность представлять информацию через несколько семиотических каналов: вербальный, то есть письмо и речь, визуальный, то есть различные картинки и графики, аудиальный, то есть звуки и музыка, и комбинированные цифровые и интерактивные элементы, то есть гиперссылки или анимации. Благодаря этому принципу интерактивный текст позволяет не просто передать содержание текста, а предложить несколько способов восприятия и интерпретации этой информации.

Интерактивные тексты создают так называемые «semiotic resources», то есть наборы различных средств представления информации, которые позволяют расширить потенциал смысла за пределы обычного текста. Как итог интерактивный текст способствует созданию пространства, в котором информация воспринимается и перерабатывается не только через написанный текст, но и через визуальные, слуховые и интерактивные каналы, что способствует глубинному пониманию концепций и связей между элементами. Всё вышеперечисленное даёт учащимся возможность лучше адаптироваться к разным стилям общения, учитывая современные тенденции коммуникации, что отличает интерактивный текст от традиционного печатного текста (Куликов, 2023).

Таким образом, интерактивные тексты обладают рядом преимуществ: высоким уровнем мотивации и вовлечённости обучающихся; возможностью выбора индивидуальной образовательной траектории; адаптивностью к уровню знаний и интересам учащихся; полимодальным представлением информации; развитием критического мышления. Благодаря этим характеристикам интерактивный текст является эффективным инструментом формирования страноведческой компетенции.

Полноценное формирование страноведческой компетенции невозможно при использовании исключительно текстового материала. Аудио, визуальные и видеоресурсы обеспечивают погружение в культурную среду страны изучаемого языка. Интерактивный текст объединяет все эти элементы в одном образовательном ресурсе, что позволяет не только описывать культурные явления, но и создавать эффект присутствия и погружения (Титова, Талдина, 2021).

В заключение следует отметить, что интерактивный текст является удобным и эффективным инструментом формирования страноведческой компетенции. Его нелинейность, адаптивность, интерактивная вовлечённость и полимодальность обеспечивают глубокое погружение обучающихся в социокультурное пространство страны изучаемого языка, способствуют формированию системного знания и развитию критического мышления, что в совокупности обеспечивает полноценное формирование страноведческой компетенции.

Литература

1. Du Plooy E., Casteleijn D., Franzsen D. Personalized adaptive learning in higher education: a scoping review of key characteristics and impact on academic performance and engagement // Heliyon. – 2024. – Vol. 10. – C. 1–24.

2. McGrew S. Learning to evaluate: An intervention in civic online reasoning // Computers & Education. – 2021. – Vol. 161.

3. Zhou M., Li Z. The Impact of Non-linear Reading on Critical Thinking Skills in Digital Environments // Computers & Education. – 2023. – Vol. 186

4. Гальчук Л.М. Мультимодальный контент электронного учебного курса, особенности его структуры и лингводидактический потенциал // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2019. – Т. 16. – № 4. – С. 634–650.

5. Куликов С.Б. Важность мультимодальности в современных стратегиях обучения чтению и письму // Education Pedagogy Journal. – 2023 – № 37. – С. 38–51.

6. Титова С.В., Талдина К.А. Мобильные технологии и виртуальная реальность в формировании лингвострановедческой компетенции // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2021 – № 4. – С. 54–63.

Информация об авторе:

Сидорова Юлия Владиславовна – преподаватель английского языка кафедры русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, yulya_sidorova_2002@bk.ru

УДК 81

КОММУНИКАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Д.Р. Горелая

Аннотация. В настоящей статье приводятся основные проблемные моменты, связанные с применением коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам в практике преподавания. Автор обозначает некоторые пути решения обозначенных проблем, которые способствуют оптимизации процесса формирования у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативные форматы работы, аутентичные материалы, дискуссии, ролевые игры, реалистичный контекст.

*****

Изучение иностранного языка в школе занимает много лет, однако реальные результаты выпускников часто не соответствуют ожиданиям. Большинство учеников сталкивается с трудностями, когда пытается использовать язык вне школьных стен: они плохо воспринимают естественную речь, испытывают затруднения в общении и не могут уверенно выражать свои мысли. Такая ситуация не случайна и во многом связана с тем, как выстроено обучение.

Главный недостаток современного школьного обучения – чрезмерная теоретизация. Уроки часто превращаются в механическое выполнение заданий: перевод текстов, заучивание слов, пересказ готовых материалов, формальные проекты, которые редко требуют практического использования языка. Такой формат не создаёт условий для настоящего общения, а значит, не развивает коммуникативную компетенцию – ключевую цель обучения, закреплённую в ФГОС.

Кроме того, школьники почти не сталкиваются с аутентичной английской речью. Их слух адаптируется к упрощённым учебным аудиозаписям, а темп, интонация, особенности живого общения остаются непривычными. Даже если учитель использует английский на уроке, это часто ограничено минимальным набором стандартных фраз. В результате подростки оказываются не готовы к реальному взаимодействию: они теряются, медлят с ответом, боятся ошибок и стесняются говорить.

Таким образом, результаты оказываются низкими не потому, что ученики «не способны» к языку, а потому что им не дают ключевого – регулярной практики, безопасной среды и контакта с живой речью.

Британский Совет (British Council) отмечает, что обучающиеся, которые минимум 40 % урока слышат естественную английскую речь, в 1,7 раза быстрее развивают навыки понимания и устного высказывания. Исследование Национального центра языков (NCELP, UK) показывает: регулярная разговорная практика в малых группах, даже 10–12 минут на уроке, повышает уверенность учеников на 60 %. По данным Института образования НИУ ВШЭ (2019–2022), школьники, участвующие в разговорных клубах 1 раз в неделю, демонстрируют рост результатов по аудированию и устной части на 20–30 % по сравнению с контрольными группами. Эти данные подтверждают главное: несколько грамотно организованных форматов могут дать ощутимый прирост без изменения учебного плана.

Чтобы язык начал работать, он должен использоваться. Именно взаимодействие, а не теория, формирует навык. Регулярная речевая практика – это не «дополнение» к уроку, а фундамент, на котором строится всё остальное. Если ученик неделю за неделей только читает, переводит и отвечает на вопросы по тексту, но почти не говорит, развитие речи останавливается, а мотивация падает.

Исследования в области методики преподавания показывают: погружение в язык, пусть даже кратковременное, оказывает более сильное влияние на результат, чем многократное объяснение правил. Школьная система формально стремится к этому, но в реальности упускает главный компонент – регулярность и естественность практики.

Чтобы исправить ситуацию не требуется радикально менять учебные программы. Достаточно выстроить обучение так, чтобы ученики систематически использовали английский в живом общении. Это возможно даже в рамках школьного расписания, если организовать процесс грамотно. Предлагаем несколько ключевых направлений:

1. Коммуникативный подход на уроке.

Часть урока можно переводить в режим простого английского общения: объяснение материала через синонимы и жесты, короткие вопросы, мини-диалоги, комментарии на английском. Такой подход постепенно формирует привычку понимать язык без перевода и создаёт естественный фон для речевой активности.

2. Введение аутентичных материалов.

Использование коротких фрагментов реальной речи – интервью, сценок, мультфильмов, диалогов – помогает адаптировать слух к нормальному темпу и интонации. Это позволяет ученикам преодолеть страх перед «настоящим» английским и быстрее понимать живое общение.

3. Создание безопасной среды для высказывания.

Ученики должны иметь возможность говорить, не опасаясь ошибок. Атмосфера доверия и отсутствие жёсткой коррекции по каждому слову делают речь более свободной и динамичной. Здесь важную роль играют разговорные клубы – формат, который снимает напряжение и постепенно расширяет активный словарь.

Следующие форматы считаем целесообразным средством повышения коммуникативной направленности содержания урока по иностранному языку:

1) Тематические дискуссии (Discussion Club).

Обсуждение актуальных тем, групповые и парные дискуссии, мини-аргументации. Формирует умение выражать мнение и поддерживать разговор.

2) Ролевые ситуации (Role-play sessions).

Сценки «покупатель – продавец», «турист – администратор», «клиент – консультант». Диалоги строятся спонтанно, без готовых шаблонов – это помогает развивать гибкость речи.

3) Игры на английском (Language Games).

Адаптированные настольные игры, мини-квесты, командные задания, викторины. В игровой форме учащиеся говорят больше и свободнее.

4) Проектные мини-ивенты (Mini-Events).

Презентации, стенды, небольшие культурные мероприятия, связанные с англоязычными странами. Язык используется неформально, в рамках деятельности.

5) «Survival English».

Сценарии, имитирующие реальные ситуации: аэропорт, гостиница, запрос информации, описание проблемы. Такой формат учит действовать в условиях ограниченного времени и без перевода.

6) Speed-Speaking.

Быстрая смена собеседников каждые 3–5 минут. Все говорят, никто не остаётся в стороне, развивается реакция и спонтанность.

Системное внедрение подобных приемов приводит к тому, что обучающиеся начинают уверенно воспринимать живую речь, активно общаться, аргументировать позицию и использовать английский как инструмент – а именно это и является главной целью современного языкового образования.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Электронный ресурс]. – М. : Академия, 2004. – URL : https://eduacademia.ru/theory_language_teaching (дата обращения: 25.11.2025).

2. https://www.edu.ru/

3. https://fgos.ru/

Информация об авторе:

Горелая Дарья Романовна – студентка 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета.

УДК 811-11

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРИНЦИПА В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

А.А. Юсифова, Е.Ю. Мирзоева

Аннотация. Данное исследование посвящено анализу особенностей реализации личностно-ориентированного принципа в обучении грамматике английского языка в старшей школе. Проанализированы психолого-педагогические основания индивидуализации обучения на профильном этапе и выявлены условия, влияющие на осознанность и мотивацию старшеклассников. Методологическую основу исследования составляют анализ научно-методической литературы и педагогическое наблюдение уроков английского языка, проведённое с опорой на ряд критериев: учет интересов учащихся, степень самостоятельности, возможность выбора, опора на личный опыт, интерактивность и рефлексия. В результате исследования выявлены типичные трудности реализации личностно-ориентированного подхода в грамматической работе и сформулированы методические рекомендации по отбору грамматического материала и организации учебной деятельности. В статье также представлены примеры грамматических приёмов и упражнений, демонстрирующие потенциал подхода в повышении учебной активности и коммуникативной самостоятельности старшеклассников.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход; обучение грамматике; старшая школа; индивидуализация; учебная мотивация; аутентичные материалы; интерактивные методы; педагогическое наблюдение; коммуникативное обучение.

*****

Современная система образования ориентирована на развитие личности учащегося, формирование самостоятельности, критического мышления и осознанного выбора образовательной траектории. В этой связи принцип личностно-ориентированного обучения сохраняет свою актуальность и рассматривается как один из ведущих в Федеральных государственных образовательных стандартах. В соответствии с положениями ФГОС образовательный процесс должен учитывать индивидуальные особенности, интересы и уровень мотивации учащихся, что придаёт данному принципу особую значимость в обучении иностранным языкам.

В обучении грамматике английского языка личностно-ориентированный подход приобретает особую роль, поскольку грамматические структуры являются основой формирования коммуникативной компетенции. Для старшеклассников, находящихся на этапе профессионального и личностного самоопределения, важно осознавать практическую значимость изучаемого материала. Реализация личностно-ориентированного принципа позволяет сделать грамматическую работу более осмысленной, функциональной и соотнесённой с реальными коммуникативными потребностями учащихся.

Цель исследования – выявить и описать особенности реализации личностно-ориентированного принципа в процессе обучения грамматике английского языка в старшей школе.

Объект исследования – процесс обучения иностранному языку на старшем этапе.

Предмет исследования – методические особенности реализации личностно-ориентированного принципа при обучении иноязычной грамматике в старших классах.

По определению Г.Э. Цыбулько, личностно-ориентированное обучение представляет собой подход, в основе которого лежит «признание уникальности и субъектности каждого учащегося, необходимость учета его индивидуального опыта, способностей, интересов и целей» [6, с. 114]. В лингводидактике данный принцип трактуется как «система методических решений, направленных на создание комфортной образовательной среды, обеспечивающей возможности для саморазвития, самовыражения и активного участия учащихся в учебном процессе» [3, с. 23].

В обучении грамматике английского языка личностно-ориентированный принцип реализуется через опору на личный опыт учащихся при отборе примеров и коммуникативных ситуаций, предоставление возможности выбора темпа и формы выполнения заданий, а также включение упражнений, предполагающих самостоятельность, рефлексию и творческую активность. Особое значение приобретает организация коммуникативных задач, моделирующих реальные жизненные и профессионально значимые ситуации, что способствует осмысленному усвоению грамматического материала.

Для старшей школы принцип личностно-ориентированного обучения тесно связан с развитием познавательной автономии, поскольку старшеклассникам важно не только овладеть грамматическими структурами, но и понимать их функциональность в реальной коммуникации. Как отмечает А.А. Леонтьев, старший школьный возраст характеризуется развитием абстрактного и критического мышления, формированием ценностных ориентаций и активным процессом профессионального самоопределения [4, с. 151]. В связи с этим удовлетворение потребности учащихся в самостоятельности и осознанном выборе становится важным условием повышения учебной мотивации и эффективности обучения.

Реализация личностно-ориентированного принципа в старших классах предполагает интеграцию нескольких методологических подходов. И.Л. Бим подчёркивает значимость коммуникативного, деятельностного и когнитивного подходов в обучении иностранному языку [2, с. 210]. В условиях личностно-ориентированного обучения данные подходы реализуются через использование дискуссий, мини-проектов, ролевых ситуаций и интерактивных упражнений, направленных на активное использование грамматических структур в содержательно значимом для учащихся контексте.

В ходе педагогической практики по заявленной проблеме нами были проведены наблюдения за рядом уроков английского языка в начальной и основной школе (3 и 5

классы). Несмотря на то, что данные возрастные группы не относятся к старшему звену, наблюдения позволили выделить общие тенденции реализации личностно-ориентированного принципа и типичные трудности его воплощения.

Анализ проводился по следующим критериям: учёт индивидуальных интересов и уровня учащихся; вариативность темпа, формы или способа выполнения задания; активность, самостоятельность и творческий характер участия; связь заданий с личным опытом школьников; наличие рефлексии и конструктивной обратной связи; использование игровых, интерактивных и творческих форм работы; адаптация содержания под возраст и уровень. Результаты наблюдения представлены на диаграмме 1 (рис. 1), отражающей степень реализации каждого критерия на проанализированных уроках.

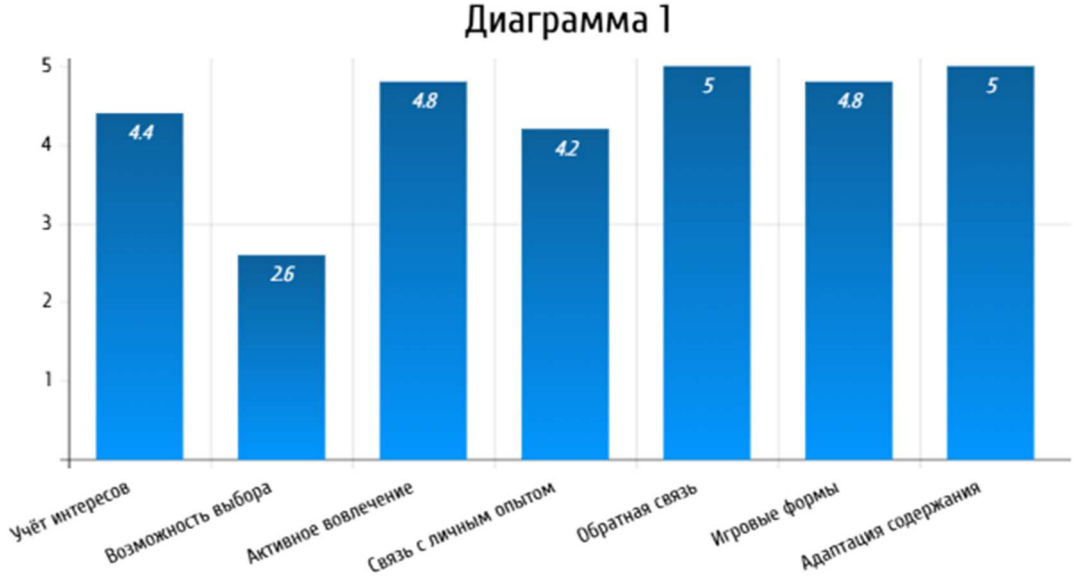


Рисунок 1 – Степень реализации личностно-ориентированного принципа

Как видно на диаграмме, наиболее последовательно реализованными оказались критерии активного вовлечения учащихся, обратной связи, использования игровых форм и адаптации содержания под возраст и уровень. Анализ показал, что учителя осознанно реализуют личностный подход, особенно в заданиях на основе индивидуального опыта учащихся (например, обсуждение предпочтений в еде или распорядка дня). Для повышения вовлечённости применялись игровые элементы («крестики-нолики», «морской бой») и онлайн-платформы. Содержание успешно адаптировалось под возраст: в младших классах использовались визуальные опоры, в средних – логические задания. Регулярно проводилась рефлексия. Однако были выявлены и дефициты. Часто отсутствовали выбор темпа или способа работы, особенно при диктантах и фронтальной работе. Дифференциация по уровню была ограничена, что снижало индивидуализацию.

Таким образом, несмотря на общую ориентацию на личностный подход, требуется усилить вариативность выбора, дифференциацию, учёт индивидуального темпа и включение заданий, развивающих аргументацию и личностную позицию учащихся.

Опираясь на результаты педагогического наблюдения и учитывая возрастные особенности старшеклассников, можно отметить, что реализация личностно-ориентированного принципа на старшем этапе обучения наиболее эффективна при функциональной подаче грамматического материала. Грамматические явления должны рассматриваться не изолированно, а как средство решения коммуникативных и проблемных задач. Наиболее продуктивными в этом отношении являются конструкции, позволяющие выражать личный опыт, оценку и аргументацию (времена группы Continuous, модальные глаголы, условные предложения), тогда как базовые времена могут выступать опорой для развёрнутой речевой деятельности.

Важным условием является также опора на интересы и жизненный опыт подростков, а также использование заданий, предполагающих выбор, активное взаимодействие и элемент рассуждения. Практика показала, что игровые и проблемные формы (парная и групповая работа, обсуждение, моделирование ситуации) способствуют повышению учебной мотивации и вовлечённости. В этом контексте особое значение приобретает функциональность грамматики, когда объяснение правил сопровождается наглядными мнемоническими опорами, снижающими когнитивную нагрузку и подготавливающими учащихся к последующей коммуникативной деятельности. Именно в таком ключе в нашей практике использовались образные приёмы при повторении времён Present Simple и Present Continuous, а также задания, ориентированные на активное применение изученных конструкций.

Приём 1. Объяснение Present Simple

Методический приём: образная мнемоническая опора

Цель: осознанное закрепление употребления окончания *-s* в Present Simple

Описание:

Для объяснения правила употребления окончания *-s* в третьем лице единственного числа использовался визуальный образ «Superman». Учащимся предлагалась ассоциация: местоимения *he/she/it* постоянно «попадают в неприятности» и не могут справиться самостоятельно, поэтому к ним на помощь «прилетает» Superman. Символически это означает появление окончания *-s* у глагола после данных местоимений. Приём позволил упростить восприятие правила и снизить количество формальных ошибок при дальнейшем выполнении упражнений.

Методический эффект: снижение когнитивной нагрузки, повышение осознанности **применения правила.**

Приём 2. Объяснение Present Continuous

Методический приём: визуально-ассоциативное объяснение грамматической структуры

Цель: закрепление обязательного использования вспомогательного глагола am/is/are

Описание:

При повторении Present Continuous применялась образная модель SpongeBob & Gary. SpongeBob символизировал основной глагол, который «надевает рабочую форму» – окончание *-ing*, когда происходит действие в данный момент. Улитка Gary представляла вспомогательный глагол *am/is/are,* который «остаётся дома и помогает, подчёркивая обязательное присутствие вспомогательного глагола в конструкции. Таким образом, учащиеся наглядно видели, что в Present Continuous основной и вспомогательный глаголы не могут употребляться раздельно.

Методический эффект: осознанное усвоение структуры и сокращение типичных ошибок при построении предложения.

Упражнение 1. «Морской бой»

Цель: отработка вопросительных форм Present Simple и Present Continuous

Форма работы: парная

Продолжительность: 10–15 минут

Описание:

Игровое поле построено по принципу классического «морского боя»: но по горизонтали располагаются местоимения, по вертикали – глаголы. Учащиеся по очереди выбирают координаты и формулируют вопросительное предложение, самостоятельно определяя грамматическую форму времени. Например, в Present Continuous учащиеся подбирают корректный вспомогательный глагол (*am/is/are)* и используют глагол с окончанием *-ing*. Попадание засчитывается по правилам игры, однако успешность хода напрямую зависит от правильности грамматического оформления вопроса.

Методический эффект: автоматизация грамматических навыков, развитие языковой внимательности и поддержание высокой учебной мотивации.

Упражнение 2. «Who is telling the truth?»

Цель: развитие критического мышления и аргументация с использованием Present Simple/Present Continuous

Форма работы: групповая (3–4 человека)

Продолжительность: 10–15 минут

Описание:

Каждой группе выдается набор карточек с персонажами. Данные персонажи описывают свои привычки и то, что они делают в данный момент. Часть утверждений содержит логические или временные несоответствия (например, сочетание привычного действия с ситуацией «сейчас»). Задача учащихся – проанализировать высказывания, определить, какие из них являются корректными, и аргументировать свой выбор, опираясь на грамматические формы времён Present Simple и Present Continuous. Обсуждение проводится с использованием опорных фраз.

Методический эффект: развитие умения анализировать информацию, аргументировать позицию и осознанно применять грамматические конструкции в речевой деятельности.

Проведённое исследование подтверждает актуальность и педагогическую целесообразность реализации личностно-ориентированного принципа в обучении грамматике английского языка в старшей школе. Анализ уроков и представленные методические приёмы показывают, что опора на личный опыт учащихся, использование наглядных мнемонических средств и включение коммуникативных и проблемных заданий способствуют повышению учебной мотивации, осознанности и самостоятельности старшеклассников. Реализация данного подхода позволяет рассматривать грамматику не как формальный объект изучения, а как функциональный инструмент реального общения.

Литература

1. Артемов В.А. Психология обучения иноязычной речи. – М. : Просвещение, 1998. – 216 с.

2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М. : Просвещение, 2000. – 352 с.

3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Электронный ресурс]. – М. : Академия, 2004. – URL : https://eduacademia.ru/theory_language_teaching (дата обращения: 25.11.2025).

4. Леонтьев А.А. Психология общения. – М. : Смысл, 2003. – 368 с.

5. Рахманов И.Ф. Психология обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]. – М. : Высшая школа, 1994. – URL : https://highschool.ru/psychology_teaching (дата обращения: 25.11.2025).

6. Цыбулько Г.Э. Личностно-ориентированное обучение и его реализация в образовательном процессе. – М. : Академия, 2008. – 208 с.

Информация об авторах:

Юсифова Алёна Афгановна – студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, alena.yusifova@bk.ru

Мирзоева Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, anapa_elena@inbox.ru

УДК 81-11

СОВРЕМЕННЫЕ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В.А. Альбрехт, В.Г. Хлыстова, О.О. Шакарова

Аннотация. В данной сатье рассматривается эффективность внедрения различных языковых онлайн-платформ для самостоятельного изучения английского языка, а также проводится общий анализ индивидуальных возможностей каждой платформы, изучается структура и насыщенность необходимым материалом для усвоения предмета «Английский язык». В условиях глобализации и увеличения потребности в знании английского языка, такие платформы становятся важным инструментом для изучающих язык. Особое внимание уделяется аспектам гибкости, доступности и персонализации обучения. Также в статье обсуждаются трудности, связанные с отсутствием личного общения с преподавателем, и приводятся рекомендации для успешного самостоятельного обучения и развития самодисциплины. Исследование строится на примере пяти платформ для изучения английского языка: «Hello Talk», «TED», «INORIGINAL», «Duolingo», «2Books». Результаты исследования подчеркивают значимость онлайн-платформ как дополнения к традиционным методам обучения и их роль в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: повышение навыков аудирования, повышение навыков разговорной речи, изучение английского языка, современные платформы, эффективность, интерфейс, онлайн-обучение, языковая цель, мотивация, самодисциплина.

*****

На сегодняшний день существует огромное количество платформ для изучения английского языка. Все они разнообразны как по структуре, так и по насыщенности материалом, а также могут быть направлены на совершенствование как отдельных языковых умений, так и коммуникативной компетенции в целом. С развитием новых технологий изучать языки стало, несомненно, легче, поскольку на смену обычным бумажным пособиям пришли новые интерактивные платформы, которые имеют удобный и приятный интерфейс, что, в том числе, способствует повышению мотивации и эффективности обучения. Говоря об эффективности онлайн-платформ при изучении английского языка, Ким Юлия Хен-Суновна и Ионов Алексей Юрьевич в своей работе «Эффективность онлайн-платформ для изучения иностранных языков» [1] поясняют, что «онлайн-обучение иностранным языкам имеет явные преимущества, такие как доступность, гибкость и возможность обучения в удобное время и темпе» [1]. Что касается недостатков современных образовательных платформ, можно выделить тот факт, что не у всех людей хватает мотивации и терпения для самостоятельного освоения учебного материала, и многие сдаются, совершая первые ошибки и претерпевая неудачи. Также огромным вызовом является отсутствие живого общения с преподавателем, что не только усложняет процесс обучения, но и создает проблемы для людей, которые не обладают качествами самодисциплины. Для эффективного самостоятельного обучения Светлана Харченко в своей статье «Самостоятельное обучение: как эффективно саморазвиваться и не терять мотивацию» [5] предлагает несколько способов поддержания мотивации в самостоятельном обучении и развития самодисциплины:

1. **Проведение самоанализа**. Важно не только расставить цели и задачи, но и понять, чего поможет достичь изучаемая информация, а в данном случае язык, возможно это будет профессиональный рост в рамках получения новой должности или возможность командировок за границу.

2. **Система вознаграждения**. В любом обучении важно получать обратную связь, поскольку с огромной вероятностью человек, не видя оценки своего труда, бросит начатое, поэтому необходимо получать похвалу со стороны коллег или близких.

3. **Учет прогресса.** Также очень важен учет прогресса в обучении, поскольку человеку сложно изучать что-либо, если он не видит успехов и результатов, поэтому необходимо стараться применять полученные знания на практике для того, чтобы обучение не казалось безрезультатным.

Рассмотрим примеры онлайн-платформ для самостоятельного изучения Английского языка.

Первая Платформа называется «TED» [2]. Она представляет собой сайт с видео на Английском языке. В чем же особенность данного ресурса? Содержание видеоматериалов ориентировано на интеллектуальную аудиторию, поскольку на платформе нет привычных блогеров с бессмысленным контентом. Целевые охваты данной платформы строятся на темах психологии, политики, новых технологий, глобализации, науке и объяснении природных явлений. Здесь можно выбрать разные категории на любой вкус, приложение абсолютно бесплатное и доступно везде. Спикеры являются профессионалами в своих категориях и также профессионально умеют работать с аудиторией. Здесь можно не только повысить уровень Английского языка в общем, но также обзавестись лексическим запасом на узкие профессиональные темы. Спикеры имеют отличное произношение, что развивает навыки аудирования, слушая правильное произношение и грамотную речь. Также повышается общий уровень разговорных навыков, поскольку регулярный просмотр данных видео повышает общую эрудированность и способность говорить на английском не только на бытовые темы. Иногда у «TED» вживую проводятся открытые мероприятия по многим странам, и стать спикером может абсолютно каждый, кто является профессионалом в какой-либо категории и обладает качествами оратора. Суммы, отданные за билеты, платформа очень часто жертвует на благотворительность.

Следующая онлайн-платформа называется «INORIGINAL» [3]. Данная платформа представляет собой сайт с огромным количеством фильмов и сериалов, а самое главное – она абсолютно бесплатна, что является довольно редким явлением в наше время. Здесь можно смотреть кино с субтитрами в отличном качестве на Английском языке. Особенность этой платформы заключается в том, что пользователь может выделять непонятные слова прямо из субтитров, которые автоматически сохранятся и их можно будет выучить через время или сразу после просмотра. Помимо этого, при выделении целого предложения из контекста, высветится объяснение любой грамматической конструкции. Данная платформа также может помочь более глубоко понять культурные реалии англоязычных стран через просмотр фильмов.

Третья платформа, о которой следует упомянуть, это приложение «HELLO TALK» [4]. Приложение можно скачать бесплатно на всех плеймаркетах, оно предназначено для живого общения с иностранцами, что однозначно повысит иноязычные коммуникативные навыки пользователя. В своей анкете можно написать о личных интересах или языковых целях, поскольку очень часто посетители данного ресурса общаются именно с целью найти носителя языка и практиковаться с ним в коммуникации. Здесь можно обзавестись друзьями по интересам и общим задачам.

Четвертая платформа называется «DUOLINGO» [5]. Это приложение, с помощью которого, как уверяют разработчики, можно выучить 42 языка, включая английский язык с нуля. Данное приложение поражает своей популярностью в интернете, особенно среди молодежи. Приложение предусматривает изучение языка по уровням, в каждом уровне имеется необходимый набор грамматики с интерактивными тестами, фонетики с голосовой практикой и проверкой произношения, а также для каждого уровня английского языка от начинающего до продвинутого предусмотрен необходимый набор разговорных тем. Очень интересная и красочная платформа, на которой точно не будет скучно обучаться. Приложение само спрашивает обучающегося, сколько времени в день он готов выделить для обучения и высылает уведомление каждый день, что пора пройти новый курс, что несомненно способствует повышению мотивации. Приложение хвалит и утешает, когда обучающийся делает или, наоборот, не

делает успехов, что способствует отслеживанию своего прогресса. Это идеальное приложение для тех, кто хочет выучить язык в интересном формате.

Пятая платформа называется «2Books» [6]. Это приложение с огромным количеством книг на английском языке, которые разделены по языковому уровню читателя от начинающего до продвинутого. Читающий по своему желанию может сам скачать любую книгу из интернета и перенести ее в приложение, если не смог найти желаемое произведение среди предлагаемых на платформе. В приложении также имеется словарь, с помощью которого обучающийся может выучить непонятные для него слова, а также приложение позволяет увидеть транскрипции с голосовым произношением слов и предложений. Также приложение умеет объяснять любые грамматические аспекты. В приложении приятно читать, поскольку у него удобное оформление, в котором все под рукой. Оно является идеальной возможностью для тех, кто хочет выучить английский язык и прочесть новую книгу.

Подводя итог, все вышеперечисленные анализированные онлайн-платформы для самостоятельного изучения Английского языка являются отличным инструментом для того, чтобы узнать что-то новое о языке и провести свое время с пользой и интересом. Онлайн-платформы являются ценным дополнением к традиционным методам обучения, способствуя более гибкому, доступному и персонализированному подходу к языковому обучению. Однако для достижения наилучших результатов учащимся важно сочетать использование онлайн-ресурсов с активной практикой языка в реальных условиях и взаимодействием с носителями языка.

Литература

1. Ионов А.Ю., Ким Ю.Х. Эффективность онлайн-платформ для изучения иностранных языков // Современное педагогическое образование, 2024 г. – URL : https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-onlayn-platform-dlya-izucheniya-inostrannyh-yazykov/viewer

2. TED TALKS. – URL : https://www.ted.com/talks

3. Inoriginal-фильмы, сериалы, мультфильмы на английском языке. – URL : https://inoriginal.net/

4. Hello Talk // Talk to the world. – URL : https://www.hellotalk.com/

5. Харченко С. Самостоятельное обучение: как эффективно развиваться и не терять мотивацию / Академия Социальных Технологий 2024 г. – URL : https://astacademy.ru/blog/samostoatelnoe_obucenie_kak_effektivno_samorazvivatsa_i_ne_terat_motivaciu/

6. Книги на английском языке с параллельным переводом. – URL : https://2books.su/

Информация об авторах:

Альбрехт Виктория Андреевна – студентка 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык (английский)», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, ms.albrecht@vk.com

Хлыстова Вероника Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, vg.khlystova@mpgu.su

Шакарова Оксана Олеговна – студентка 2 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета.

УДК 811-11

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

М.М. Васильева, Е.Ю. Мирзоева

Аннотация. Статья рассматривает преимущества использования цифровых технологий при обучении грамматике английского языка в общеобразовательной школе. На основе анализа научных трудов и результатов педагогического наблюдения раскрываются возможности интерактивных платформ, онлайн-тренажёров, цифровых языковых игр и мультимедийных моделей, повышающих мотивацию и качество усвоения грамматики. Методологию исследования составляет систематическое наблюдение уроков английского языка в нескольких классах, что позволило выявить особенности применения цифровых ресурсов на разных этапах урока. Представлены методические рекомендации по оптимизации использования технологий для объяснения, тренировки и контроля грамматических навыков. Полученные данные могут быть использованы педагогами для повышения эффективности преподавания английской грамматики.

Ключевые слова: цифровые технологии, грамматика, английский язык, интерактивные ресурсы, ИКТ в образовании, мотивация, методика преподавания.

*****

Цифровые технологии стали неотъемлемой частью нашей жизни, включая и такую сферу, как изучение иностранных языков. Информационные технологии и цифровые инструменты в преподавании иностранных языков становятся все более значимыми и широко используемыми в образовании во всем мире, включая Россию. Современные информационно-коммуникационные и цифровые технологии позволяют объединить в цифровой форме текст, графическое и видеоизображение, речевое и музыкальное сопровождение. На основе цифровых технологий создаются мощные инновационные средства накопления, представления и передачи знаний, а также средства обучения.

Современное образование невозможно представить без цифровых технологий, которые оказывают существенное влияние на содержание и организацию учебного процесса. Как отмечает Е.С. Полат, «внедрение ИКТ способствует созданию новой образовательной среды, где возрастает роль самостоятельной деятельности учащихся и интерактивного воздействия» [5, с. 161].

Грамматика английского языка традиционно воспринимается школьниками как сложный, абстрактный материал. По мнению Н.Д. Гальсковой, «трудности в освоении грамматики связаны с её высокой степенью формальности и необходимостью многократного применения правил в речи» [1, с. 305]. В этой связи цифровые технологии становятся инструментом, способным сделать грамматику более наглядной, доступной и эмоционально привлекательной.

Целью исследования является анализ преимуществ цифровых технологий и определение условий их эффективного применения при обучении грамматике английского языка.

Объектом исследования является процесс обучения грамматике английского языка в условиях цифровизации образования.

Цифровые технологии включают интерактивные тренажёры, мультимедийные модели, образовательные платформы, виртуальные доски и цифровые языковые игры. Современные школьники обладают высоким уровнем «цифровой социализации», поэтому внедрение ИКТ соответствует их естественной среде развития.

Использование цифровых инструментов при обучении грамматике обеспечивает повышение мотивации, визуализацию материала, индивидуализацию обучения, оперативную обратную связь.

Из этого можно сделать вывод, что цифровые технологии выступают дидактически обоснованным средством повышение эффективности обучения грамматике.

Анализ проведённых наблюдений на 5 уроках английского языка третьего и пятых классов, в одной из лингвистических гимназий города-курорта Анапа позволил выявить несколько значимых тенденций, характеризующих использование цифровых технологий на уроках английского языка. В большинстве классов применение цифровых ресурсов носит регулярный характер, что говорит о том, что ИКТ стали привычным элементом учебного процесса. На уроках, где технологии использовались систематически, учащиеся демонстрировали более высокую вовлечённость и активность, особенно в тех группах, где цифровые задания воспринимались как естественная часть урока, а не как отдельный игровой эпизод. Анализ проведённых наблюдений представлен ниже.

Высокий уровень мотивации особенно проявлялся в классах 3Б, 5А и 5В: здесь учащиеся охотно работали с интерактивными ресурсами, что позитивно отражалось на понимании грамматического материала. Однако наблюдения в 5Б показали, что чрезмерная увлечённость игровыми формами может вызывать излишнее возбуждение и снижать дисциплину, что подтверждает необходимость учитывать возрастные и психологические особенности класса. В научной литературе подобная идея уже встречается: Н.Д. Гальскова указывает, что успешное использование ИКТ возможно лишь при грамотном дозировании и педагогически оправданной подаче материала.



Рисунок 1 – Особенности применения цифровых технологий в начальной школе

Отдельно стоит отметить, что цифровые инструменты чаще использовались на этапе закрепления грамматического материала, а не при объяснении новых тем. Учителя преимущественно применяли тренажёры и мини-игры для отработки уже изученных конструкций. Несмотря на это, во всех наблюдаемых случаях цифровые задания помогали учащимся быстрее находить ошибки, организовывать работу в собственном темпе и получать мгновенную обратную связь. Это свидетельствует о том, что цифровые технологии

действительно улучшают качество усвоения грамматики, хотя их потенциал на этапе первичного объяснения пока используется не полностью.

Исходя из результатов наблюдений, можно сформулировать несколько рекомендаций, направленных на повышение эффективности использования цифровых технологий при обучении грамматике. Прежде всего, важно расширять применение цифровых средств на этапе объяснения нового материала. Мультимедийные модели, визуализация структуры предложения и интерактивные элементы позволяют учащимся лучше воспринимать абстрактные грамматические явления, создавая чёткие опоры для последующей тренировки. Чтобы технологии работали не только на тренировку, но и на первичное объяснение, мы предлагает использовать:

Упражнение 1 «Interactive Grammar Builder», его цель – визуализировать структуру грамматического правила на этапе объяснения, можно использовать такие инструменты как сайт WordWall, категории Match up, Group sort. Ученикам предлагается собрать предложение из набора слов и морфологических элементов. При правильном соединении части подсвечиваются зелёным, при ошибке – ресурс даёт мгновенную обратную связь. Можно адаптировать под времена, порядок слов и другое. Преимущество в том, что оно показывает правило в динамике, а не только в виде текста.

Кроме того, цифровые платформы могут эффективно использоваться для организации самостоятельного поиска правила учащимся. Короткие интерактивные квизы, где ученики выбирают варианты ответа, ориентируясь на интуицию и контекст, помогают им быстрее обнаружить закономерность и сформулировать правило совместно с учителем. Такой подход делает процесс изучения грамматики более осмысленным и развивает аналитическое мышление. Мы предлагаем использовать:

Упражнение 2 «Digital Mini-Quiz for Rule Discovery». Его цель – подвести класс к самостоятельному открытию грамматического правила. Используются такие инструменты как Kahoot или Quizlet. Идея в том, что ученикам предлагаются 5–7 вопросов-образцов, где в каждом варианте грамматическая структура дана в разном контексте. Они выбирают варианты, просто ориентируясь на то, что им кажется правильным и по сути, начинают замечать закономерности. После прохождения квиза класс вместе формулирует правило, которое они обнаружили.

При выборе цифровых инструментов необходимо также учитывать особенности конкретного класса. В более спокойных и дисциплинированных группах хорошо работают динамичные игры, способствующие быстрой тренировке структуры. Для классов, склонных к повышенной эмоциональности, больше подходят пошаговые тренажёры, которые позволяют работать в индивидуальном темпе и не вызывают лишнего возбуждения. В обоих случаях важно сохранять баланс между цифровыми средствами и традиционными методами обучения, чтобы технологии оставались поддержкой, а не заменой педагогического процесса. Для более дисциплинированных классов мы предлагаем использовать:

Упражнение 3 «Interactive Grammar Race». Гонки на WordWall, где движение возможно только при правильном ответе. Используется на этапе закрепления.

Для таких классов, где цифровые игры вызывают чрезмерное возбуждение, мы предлагаем использовать спокойные цифровые форматы, например:

Упражнение 4 «Digital Step-by-Step Grammar Trainer» – пошаговый тренажёр, который открывает задания постепенно и позволяет учащимся работать в индивидуальном темпе. Можно использовать такие инструменты как Liveworksheets, Google Forms (с секциями). Как это работает: Шаг 1 – посмотри модель; Шаг 2 – выбери правильный вариант; Шаг 3 – вставь правильную форма; Шаг 4 – составь своё предложение. Каждый шаг открывается только после успешного выполнения предыдущего. Такой формат удерживает внимание и снижает отвлекаемость, сохраняя при этом цифровую активность.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что цифровые технологии обладают широким потенциалом в обучении грамматике английского языка. Они повышают мотивацию, делают грамматический материал более наглядным, обеспечивают индивидуализацию и способствуют качественной тренировке структур. Как показывают

наблюдения и исследования отечественных методистов, максимальная эффективность достигается при сочетании ИКТ с продуманной методикой, учётом особенностей каждого класса и распределением цифровых инструментов на всех этапах урока. Вследствие этого, цифровые технологии являются одним из ключевых средств обновления обучения английской грамматике и повышения её результативности.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. – М. : Академия, 2004. – С. 305.

2. Королева Н.Ю., Рыжова Н.И. Виртуальная среда обучения предмету как интерпретация методической системы обучения в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – №2. – С. 196–199.

3. Никифорова И.Н. Позитивные и негативные тенденции использования цифровых технологий при обучении иностранному языку // Наука и Школа. – 2022. – № 6. – С. 232–240.

4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения. – Воронеж : Истоки, 2010. – С. 53–62.

5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в образовании. – М. : Академия, 2004. – С. 161.

6. Рахманов И.Ф. Психология обучения иностранным языкам. – М. : Высшая школа, 1994. – С. 81.

7. Солдатова Г.А. Цифровая социализация детей. – М. : Смысл, 2018. – С. 74. – URL : https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2018_n3/sps_2018_n3_Soldatova.pdf

8. Шамов А.Н. Методика обучения английской грамматике. – М. : Дрофа, 2012. – С. 12.

Информация об авторах:

Васильева Мария Михайловна – студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, mashavasilewa231@mail.ru

Мирзоева Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, anapa_elena@inbox.ru

УДК 811-11

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕБАТОВ КАК СПОСОБА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В.О. Григорьев, В.Г. Хлыстова

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению дебатов как одного из способов формирования и развития коммуникативной компетенции обучающихся седьмого класса. Исследование выполнено на основе теоретического анализа в области лингводидактики, лингвистики, методического моделирования.

Ключевые слова: дебаты, коммуникативная компетенция, речевые умения, монологическая речь, диалогическая речь.

*****

Современная образовательная практика ориентирована на развитие у учащихся способности эффективно коммуницировать на иностранном языке. В связи с

этим в последние годы активно внедряются различные методы, направленные на развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Одним из наиболее эффективных способов является проведение дебатов, которые не только способствуют улучшению языковых навыков, но и развивают критическое мышление, способность к аргументации и активному слушанию, что имеет важное значение при общении на иностранном языке.

Согласно Толковому словарю С.И. Ожегова, дебаты – это чётко структурированный и специально организованный публичный обмен мыслями между двумя сторонами по актуальным темам. Это разновидность публичной дискуссии, направляющая участников дебатов на переубеждение в своей правоте третьей стороны, а не друг друга [1]. Поэтому вербальные и невербальные средства, которые используются участниками дебатов, имеют целью получения определённого результата: сформировать у слушателей положительное впечатление от собственной позиции.

Дебаты представляют собой форму обсуждения, где участники защищают противоположные точки зрения по определенной теме. Эта методика способствует улучшению навыков устной речи, поскольку ученики должны не только аргументировать свою позицию, но и активно слушать и реагировать на мнение оппонента. При этом важным аспектом является использование языка в реальных коммуникативных ситуациях, что способствует естественному овладению грамматическими и лексическими структурами [2].

Средства массовой информации и Интернет изобилуют записями международных мероприятий, основным форматом проведения которых являются дебаты. Сложившаяся ситуация позволяет использовать дебаты как одно из средств обучения иноязычной речи в старших классах.

Дебаты позволяют развить у обучающихся навыки аргументации и контраргументации. В процессе обсуждения участники обсуждения учатся не только высказывать собственную точку зрения, но и учитывать мнение других людей, что в значительной степени способствует формированию коммуникативной компетенции. Важно, что с помощью дебатов формируется навык доносить свои идеи ясно и логично, соблюдая принципы логики и структуры речи. В этом процессе используются различные лексические и грамматические структуры, что способствует их активному усвоению и закреплению.

Дебаты служат образцом речевого поведения и формы взаимодействия. Они демонстрируют как вербальные, так и невербальные аспекты общения участников в различных ситуациях. Дебаты обладают лингвистическим потенциалом (широкий выбор языковых средств, выражения, характерные для общения в конкретном социуме) и социокультурным потенциалом (наличие статусных и ролевых отношений, разнообразие тематик, индивидуальные особенности участников, отражение проблем, актуальных для определенных стран или регионов). Кроме того, они показывают личностные качества участников и разнообразие вербального и невербального поведения [2].

Дебаты обладают значительным потенциалом в развитии иноязычной речи учащихся седьмого класса, поскольку эта форма учебного взаимодействия соответствует возрастным и психолого-педагогическим особенностям подростков. В 12–13 лет у школьников наблюдается повышение интереса к социальным вопросам, стремление к самовыражению, желание отстаивать собственную позицию и получать признание в группе. Дебаты естественным образом удовлетворяют эти потребности, предоставляя учащимся возможность проявлять инициативу, выражать мнение и активно взаимодействовать друг с другом на иностранном языке.

С методической точки зрения дебаты позволяют комплексно развивать речевые умения: говорение, аудирование, монологическую и диалогическую речь. Участие в дебатах требует от семиклассников умения формулировать аргументы, структурировать высказывание, использовать разнообразные лексико-грамматические средства, а также реагировать на реплики оппонента. Такой формат речи максимально приближен к реальной коммуникации, что способствует росту языковой уверенности и готовности применять английский язык в ситуациях непринужденного общения. Кроме того, дебаты стимулируют активное использование изученной лексики, закрепление новых языковых средств, развитие навыков критического мышления и способности логично выстраивать высказывание [3].

Чтобы дебаты стали эффективным инструментом развития речевых умений семиклассников, материалы и темы должны отбираться по ряду важных критериев:

1. Соответствие возрастным интересам: темы должны быть понятными, близкими подросткам: школьная жизнь, увлечения, технологии, экология, межличностные отношения, медиакультура.

2. Доступность языкового уровня: лексика и грамматика, необходимые для аргументации, должны соответствовать уровню A2-B1; учащиеся должны иметь возможность подготовиться на базе изученного материала.

3. Коммуникативная значимость: тема должна быть проблемной, предполагать наличие противоположных точек зрения и реальную возможность для обмена аргументами.

4. Безопасность содержания: исключение тем, вызывающих острые споры, эмоциональное напряжение или затрагивающих личные, политические, религиозные и другие чувствительные вопросы.

5. Методическая целесообразность: выбранная тема должна позволять учителю организовать этапы подготовки: сбор аргументов, изучение лексики, моделирование высказываний.

6. Потенциал для развития разных видов речевой деятельности: тема должна предполагать и слушание, и говорение, и использование связных логичных высказываний, что обеспечивает комплексное развитие компетенций.

Всю работу с видеоматериалом традиционно можно разделить на три этапа:

1. Предтекстовый (Pre-listening).
2. Текстовый (While-listening).
3. Послетекстовый.

На этапе Pre-listening предлагается снятие языковых трудностей текста, тренировочные упражнения на базе видеоматериала, введение и первичное закрепление новых слов, аудирование фрагментов. На предтекстовом этапе проводится работа с фрагментами видеодебатов. Предтекстовые упражнения выполняются перед просмотром видеодебатов. Они способствую облегчению последующего просмотра. Целью таких упражнений является активизация словарного запаса обучающихся по теме, снятие лексических и языковых трудностей. Предтекстовые упражнения могут быть на предсказание темы будущего прослушивания, по картинкам или названию видеодебатов.

На этапе While-listening происходит непосредственно просмотр фрагментов видеодебатов. Длительность и количество фрагментов для предъявления зависит от уровня подготовки обучающихся. Упражнения, выполняемые на этапе while-listening, предполагают работу на извлечение отдельно интересующей информации. На данном этапе проверяется умение обучающихся ориентироваться в видеодебатах, понимать, в какой части видеоматериала искать необходимую информацию. Обучающиеся учатся соотносить печатную информацию и информацию из видеоматериалов, быстро искать нужный отрывок.

Этап Post-listening необходим для создания иноязычного монологического высказывания на основе просмотренных видеодебатов. На данном этапе происходит проверка понимания сообщения и контроль. Упражнения, выполняемые на данном этапе, имеют и функцию контроля. Они могут включать упражнения типа «верно/неверно», либо это могут быть ответы на вопросы или упражнения на высказывание своего отношения к прослушанному. Данные упражнения позволяют проверить степень понимания обучающимися информации из просмотренных дебатов.

Таким образом, использование дебатов на уроках английского языка является эффективным инструментом для развития иноязычной коммуникативной компетенции. Дебаты не только способствуют улучшению языковых навыков, но и развивают важные личностные качества, такие как критическое мышление, умение работать в команде и уважение к мнению других. Внедрение данной методики в образовательный процесс помогает создать динамичную и эффективную среду для изучения иностранного языка, в которой учащиеся могут на практике применять все аспекты своей языковой компетенции.

Литература

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотипное. – М. : Рус. яз., 1989. – 750 с.

2. Калинкина Е.Г., Петренко О.Л., Светенко Т.В. Дебаты: учебно-методический комплект. – М. : Бонфи, 2001. – 296 с.

3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.

4. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 2. – С. 11–20.

5. Светенко Т.В. Путеводитель по дебатам : учебное пособие для педагогов и учащихся [Электронный ресурс]. – URL : ru.idebate.org/sites/live/files/Svetenko_book.pdf. – С. 123 (дата обращения: 08.11.2025).

6. Попова О.Ю. Психологический аспект об учения публичным выступлениям на иностранном языке // Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации / Сост. Н.Л. Шамне, Е.А. Пелих. – Волгоград : Волгоградское научное изд-во, 2005. – С. 257–262.

Информация об авторах:

Григорьев Всеволод Олегович – студент 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык (английский)», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, Lime007750@list.ru

Хлыстова Вероника Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, nika.hlystova@yandex.ru

УДК 81-11

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА АЗБУКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕДИА И ИТ-ТЕХНОЛОГИЙ

В.А. Бондарева, Н.В. Крылова

Аннотация. Данная статья посвящена методике обучения детей дошкольного возраста азбуке с применением современных медиа и информационных технологий. Предметом исследования выступают различные форматы цифрового обучения, включая интерактивные игры, мультимедийные презентации и приложения дополненной реальности, ориентированным на дошкольный возраст и соответствующим объектом исследования является процесс обучения детей дошкольного возраста азбуке.

Применение современных медиа и информационных технологий в обучении дошкольников азбуке позволяет создать эффективную образовательную среду, способствующую формированию прочных навыков чтения при учёте их возрастных особенностей.

Перспективы развития методики связаны с дальнейшим совершенствованием цифровых образовательных ресурсов и разработкой новых подходов к интеграции традиционных и инновационных методов обучения соответствующим ФГОС РФ.

Ключевые слова: дошкольное образование, азбука, ИТ-технологии, интерактивные игры, Цифровые образовательные ресурсы, познавательное развитие, методика обучения.

*****

Современное общество развивается в условиях активной цифровизации, что влияет на все сферы жизни, включая образование. Дошкольники растут в сре-

де, насыщенной технологиями: смартфоны, планшеты, мультимедийные игры становятся частью их информационного пространства. В связи с этим актуальной становится задача применения медиа и ИТ-технологий в процессе обучения, в частности – при формировании ранней грамотности и знакомстве детей с азбукой.

Применение современных медиа и информационно-технологических решений в обучении дошкольников азбуке позволяет создать эффективную образовательную среду, способствующую формированию прочных навыков чтения при сохранении здоровья детей и учёте их возрастных особенностей. Рассмотрим теоретические понятия о медиатехнологиях в образовательной среде.

Медиатехнологии в дошкольном образовании (ДОУ) – это современные компьютерные информационные технологии, которые позволяют объединить в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию [4].

Представим некоторые продукты мультимедиа, которые используются в ДОУ: презентации, видеоклипы, видеоролики, слайд-шоу, компьютерные игры и упражнения и т.д.

Использование медиатехнологий в ДОУ помогает:

– повысить информативность занятия и наглядность материала;

– продемонстрировать абстрактные понятия и явления;

– реализовать доступность к восприятию информации, облегчить процесс усвоения материала;

– стимулировать познавательную активность детей, обогащать их знаниями, расширять кругозор;

– повысить познавательный интерес, мотивацию к обучению, внести элементы занимательности, сюрприза;

– достичь оптимального темпа работы.

Информационные технологии (ИТ) в ДОУ включают в себя, например, использование компьютера в делопроизводстве, создание электронной почты, ведение сайта, подбор иллюстративного и дополнительного материала для образовательной деятельности и другие задачи.

Одно из главных условий внедрения информационных технологий в ДОУ – с детьми должны работать специалисты, знающие технические возможности компьютера, имеющие навыки работы с ним, чётко выполняющие санитарные нормы и правила использования компьютеров.

В эпоху цифровизации образовательный процесс претерпевает значительные изменения, особенно в области обучения грамоте. Современные технологии предоставляют уникальные возможности для использования интерактивных методов обучения, которые делают процесс более увлекательным и эффективным.

Некоторые методики обучения:

1. Образовательные мобильные приложения. Предлагают игровые методы для изучения букв, слогов и слов. Интерактивные задания помогают детям закреплять знания в игровой форме [7].

2. Интерактивные электронные книги. Электронные книги с интерактивными элементами, такими как анимация, звуковые эффекты и возможность взаимодействия с текстом, обогащают чтение и делают его более привлекательным для детей.

3. Образовательные онлайн-платформы. Предлагают широкий спектр упражнений и игр на развитие грамотности. Эти ресурсы позволяют индивидуализировать обучение, подстраиваясь под уровень каждого ребёнка.

4. Интерактивные доски и экраны. Использование таких досок в классе позволяет превратить обучение в захватывающий процесс, где каждый ученик может участвовать в образовательных играх, выполнении заданий и проектах на большом экране, что способствует лучшему усвоению материала.

5. Программы и игры на компьютере. Образовательные программы и компьютерные игры для обучения грамоте предлагают разнообразные уровни сложности и темы, что

позволяет использовать их как для начального обучения чтению и письму, так и для развития навыков более старших учеников.

6. Видеоуроки и интерактивные презентации. Видеоуроки и интерактивные презентации с участием анимационных персонажей или реальных учителей способствуют визуальному и аудиальному восприятию информации, делая обучение более динамичным и запоминающимся [1].

7. Интерактивные технологии в обучении грамоте не только делают процесс обучения более увлекательным и эффективным, но и способствуют развитию критического мышления, внимания и памяти у детей. Применение этих технологий позволяет адаптировать обучение под индивидуальные потребности каждого ребёнка, обеспечивая тем самым более глубокое и осознанное освоение грамоты.

Влияние мультимедийных технологий на развитие дошкольников может быть, как положительным, так и отрицательным.

Представим некоторые преимущества ИТ-технологий:

– Развитие навыков и знаний. Дети могут изучать буквы, цифры, формы и цвета с помощью интерактивных игр и приложений. Медиа-содержание помогает в развитии речи и понимания, предлагая интересные и наглядные материалы.

– Развитие воображения и творческого мышления. С помощью рисования на планшете или создания мультфильмов с использованием специальных приложений дети могут расширять свои творческие способности и фантазию.

– Расширение возможностей воспитателя. Использование мультимедийных технологий позволяет моделировать различные ситуации из окружающей социальной среды, делает занятия яркими и увлекательными, информационно и эмоционально насыщенными.

ИТ-технологии обладают не только положительным эффектом, ниже представим некоторые недостатки:

– Замедление развития социальных навыков. Слишком длительное время, проведённое перед экраном, может привести к трудностям в установлении контакта с другими детьми и взрослыми, а также в общении и выражении собственных мыслей и эмоций.

– Проблемы со здоровьем. Неконтролируемое использование мультимедийных технологий и гаджетов может привести к утомлению глаз и снижению зрительной функции у детей.

Таким образом, правильное и контролируемое использование мультимедийных технологий может стать ценным инструментом образования и развития для детей, при условии правильной балансировки времени, проведённого перед экраном, и внеклассовых активностей.

Чтобы избежать негативных факторов, нами была разработана практика внедрения медиа и ИТ-технологий в детском саду. Внедрение медиа- и ИТ-технологий в детский сад (ДОУ) предполагает интеграцию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в воспитательно-образовательный процесс. Цель – сделать образовательную деятельность разнообразной, насыщенной, а ребёнка – активным участником.

Внедрение ИКТ в ДОУ может включать работу с законодательными нормами, использование определённых методов, применение необходимого оборудования и учёт опыта детских садов.

Использование ИКТ в ДОУ регламентировано, например:

– Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Устанавливает возможность применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [6].

– Санитарно-эпидемиологическими требованиями к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодёжи. Определяют требования к использованию технических средств в организации обучения дошкольников [6].

Для внедрения ИТ-технологий в образовательный процесс необходимо чётко понимать направления использования ИКТ в ДОУ. Представим некоторые из них:

– Воспитательно-образовательный процесс. Для группового и индивидуального обучения применяют мультимедийные презентации. Организуют различные досуги: просмотр обучающих мультфильмов, познавательных видеороликов, прослушивание аудиозаписей и сказок.

– Создание развивающей среды. С помощью ИКТ оформляют стенды в группе, создают дидактические пособия: игры, лепбуки, развивающие альбомы, макеты.

– Взаимодействие с родителями. Для этого используют официальный сайт детского сада, где родители могут ознакомиться с условиями образовательной работы. Также оформляют центры взаимодействия с родителями, где обмениваются информацией, мнениями, демонстрируют документы, дают рекомендации.

– Методическая работа, повышение квалификации педагога. Электронные ресурсы используют во время подготовки к занятиям, при подборе наглядных пособий, для изучения новых методик и передового педагогического опыта.

Использование ИКТ позволяет сделать процесс обучения и развития ребёнка эффективным, открывает новые возможности образования не только для самого ребёнка, но и для педагога.

Таким образом, применение современных медиа и информационно-технологических решений в обучении дошкольников азбуке является перспективным направлением развития дошкольного образования, способствующим формированию прочных навыков чтения при сохранении здоровья детей и учёте их индивидуальных особенностей.

Для достижения максимальной эффективности необходимо продолжать исследования в данной области, совершенствовать существующие методики и разрабатывать новые подходы к использованию цифровых технологий в образовательном процессе.

Литература

1. Арушанова А.Г., Коренблит Н.И., Рычагова Н.Г. По азбучной тропе : методические рекомендации, 2023.

2. Рябцева О.В. Использование медиатехнологий в работе воспитателя ДОУ, 2021 г.

3. Рычалов К.Н. Методическая программа «ВеДеДо: веселый день дошкольника», 2025.

4. ФГОС ДО – Федеральный государственный стандарт дошкольного образования, 2025.

5. Учи.ру. Образовательные ресурсы: интерактивные азбуки, программы «Азбука PRO», «Говорящая азбука», 2025.

6. Яковлева С.В. Методика развития речи в ДОУ, 2024.

Информация об авторах:

Бондарева Виктория Андреевна – студентка 1 курса специальности «Дошкольное образование», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, vika.bondareva.10.07@list.ru

Крылова Наталья Владимировна – преподаватель кафедры русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, учитель русского языка и литературы, МБОУ СОШ № 7 им. Л.И. Севрюкова, Natalia.krylova.anapa@mail.ru

УДК 372.881.161.1

МЕТОДЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В 5 КЛАССЕ

В.В. Попова, В.С. Дудкина

Аннотация. В статье рассматриваются методы совершенствования орфографической грамотности детей-билингвов, обучающихся в пятом классе общеобразовательной школы по русскому языку. Так как в последнее время приток мигрантов из стран ближнего зарубежья значительно увеличился, что привело к возникновению проблемы обучения школьников, для которых русский язык является неродным. В материалах статьи рассматриваются упражнения, которые помогут обучающимся с билингвизмом повысить их орфографическую грамотность.

Ключевые слова: билингвизм, орфографическая грамотность, двуязычие, качество знаний.

*****

В последнее время приток мигрантов из стран ближнего зарубежья значительно увеличился, что привело к возникновению проблемы обучения школьников, для которых русский язык является неродным. Связано это с тем, что данный контингент обучающихся испытывает трудности в овладении новым для них языком, обучаясь в общеобразовательной школе наравне со всеми.

Современные теория и методика обучения русскому языку не имеют сведений об особенностях обучения детей-билингвов. Программы обучения, предназначенные для этой категории обучающихся, находятся лишь в стадии разработки. Отдельную категорию проблем составляет случай, когда у детей-билингвов наблюдаются нарушения развития речи [5].

Если рассматривать данный феномен в контексте индивидуального уровня, то его можно интерпретировать как систематическое или одновременное изучение второго языка и овладение им. Он затрагивает те аспекты, которые связаны непосредственно с языковой компетенцией, способностью, уровнем освоения языком и так далее. Социальный уровень билингвизма достаточно сложен, так как он анализируется в контексте национальных меньшинств и мигрантов [3].

По определению М.Е. Верещагина: «Двуязычие – психический механизм, который порождает и дает возможность человеку воспроизводить речевые действия, последовательно принадлежащие двум языковым системам» [2].

Проблема грамотного письма, предупреждения и устранения орфографических ошибок является одной из самых острых проблем у билингвов. Сложность данной проблемы заключается в том, что свободное владение русским языком, наравне сродным, возможно лишь тогда, когда в процессе преподавания будут предупреждены интерферентные ошибки.

Занятия по русскому языку в полингвальном классе необходимо организовать, прежде всего, в соответствии с возрастными особенностями детей с одной стороны и этапному усвоению материала с другой. При планировании уроков необходимо учитывать материал для повторения, новый словарный материал, необходимый для введения в речь. Подспорьем в работе на уроках могут быть игры с языковым материалом, наглядные пособия. Необходимо четко определить систему заданий по совершенствованию фонетических, грамматических навыков, используя загадки, стихи, песни, и др. Подбор материала необходимо осуществлять с учетом этапов урока, продумывая реальный и воображаемый план урока.

При правильном подходе к изучению русского языка как родного, билингвизм может способствовать развитию когнитивных способностей и социальной адаптации. Дети, владеющие двумя языками, имеют более широкий словарный запас и могут легче адаптироваться к различным социальным и культурным условиям [1].

Современные учебные программы по русскому языку направлены на развитие всех аспектов грамотности, включая орфографию, однако для детей-билингвов многие элементы оказываются недостаточно адаптированными. Внимательный анализ существующих материалов выявляет как положительные, так и отрицательные стороны, которые существенно влияют на обучение.

Необходимость адаптации существующих подходов к обучению орфографии для билингвов является очевидной. Методические рекомендации могут включать создание дополнительных материалов, которые бы акцентировали внимание на орфографических особенностях, связанных с родным языком учащихся. Важно также разрабатывать задания, которые бы способствовали переходу от теоретического восприятия правил к практическому их применению в реальных ситуациях [4].

Мы провели исследование состояния письма посредством проведения диагностического диктанта у обучающихся средней школы с двуязычием в общеобразовательной школе, чтобы выявить специфические нарушения

Он помог выявить следующие виды ошибок:

1. Правописание проверяемой гласной в корне слова.
2. Правописание -тся/-ться у глаголов.
3. Правописание непроизносимой согласной в корне.
4. Правописание глагольных окончаний.
5. Правописание проверяемой согласной в корне слова.
6. Правописание окончаний прилагательных.
7. Знаки препинания при однородных членах предложения.

С целью повышения орфографической грамотности детей-билингвов на уроке русского языка в 5 классе нами были разработаны методические приемы, учитывающие специфику армяноговорящих детей.

Тема «Правописание проверяемой гласной в корне» является особенно важной для армяноговорящих детей, так как в армянском языке все гласные четко произносятся и пишутся, в то время как в русском языке в безударной позиции гласные редуцируются и написание нужно проверять. Это приводит к типичным ошибкам, например гара вместо гора, содить вместо садить и т.д. Для предупреждения данного типа ошибок предлагаем использовать списывание текста с исправлением ошибок, а также подбором проверочных слов.

Правописание -тся/-ться у глаголов вызывает путанницу у обучающихся, говорящих на армянском языке. Это связано с тем, что в армянском языке не существует грамматической категории «возвратные глаголы», такие значения выражаются с помощью контекста или местоимений, чего нет в русском языке. У данной категории обучающихся возникают проблемы при постановке вопросов. Для коррекции данного типа ошибок мы предлагаем использовать упражнения, в которых обучающийся учится задавать вопрос к глаголу, а также сортирует глаголы в зависимости от вопроса.

Работа с непроизносимыми согласными в корне требует особого внимания, так как в армянском языке почти полное соответствие звук-буква: если звук не произносится – его не пишут. Для устранения данного типа ошибок мы предлагаем использовать упражнение «Слышу – не слышу», целью которого является почувствовать разницу между произношением и написанием. Для этого обучающиеся читают предложенные слова вслух и подчеркивают буквы, которые не слышны, но пишутся. Также необходимо отработать умение подбирать проверочные слова. Для этого можно воспользоваться упражнением «Оживи согласную». В нем представлены две колонки слов (проверочное и проверяемое), обучающимся необходимо найти пару. Упражнение можно усложнить, оставив столбец с проверочными словами пустым.

Тема «Правописание глагольных окончаний» одна из сложных и ключевых тем не только для носителей языка, но и для армяноговорящих детей. Это связано с тем, что в армянском языке глагольные окончания слышны четко и фонетически предсказуемы, в отличие

от русского языка, где окончания глаголов часто редуцированы и их написание зависит от спряжения глагола, а не от звучания. С целью предупреждения данного типа ошибок, нами были разработаны следующие упражнения. «Как слышится – как пишется? Нет!», целью которого является осознание того, что в русском языке окончание глагола пишется по правилу. Для этого обучающиеся записывают глаголы под диктовку (как слышат), а затем разбирают их написание в соответствии с правилом. Также при работе по данной теме можно использовать списывание текста с исправлением ошибок и комментированием.

Задания по теме «Правописание проверяемой согласной в корне слова» учитывают трудности, связанные с переходом от армянского языка к русскому, так как в армянском языке нет чередований согласных. Для этого можно воспользоваться упражнением «Найди пару». В нем представлены две колонки слов (проверочное и проверяемое), обучающимся необходимо найти пару.

Тема «Правописание окончаний имен прилагательных» вызывает трудность у армяноговорящих детей, так как категория падежа и рода их родного языка отличается от русского языка. Для того, чтобы научить согласовывать имена прилагательные с именами существительными по роду, можно воспользоваться упражнением «Кто с кем дружит?» Обучающимся необходимо соединить прилагательное с подходящим существительным, обращая внимание на род. Для отработки правописания окончаний имен прилагательных может помочь упражнение «Определи род – напиши окончание». Обучающимся необходимо прочитать предложенные словосочетания, определить род существительного и вставить правильное окончание имени прилагательного.

В армянском языке пунктуация при перечислении отличается (часто используется союз «և» без запятых), поэтому детям особенно трудно понять, когда ставить запятую, а когда – нет. Важно научить видеть однородные члены предложения. Для этого мы предлагаем воспользоваться упражнением «Что общего?» Обучающимся необходимо прочитать предложения и подчеркнуть однородные члены. Для того, чтобы научить оформлять однородные члены предложения на письме, можно воспользоваться упражнением «Исправь ошибки Сары». В нем необходимо прочитать предложения армянской девочки Сары, найти пропущенные запятые и вставить их. А для того, чтобы грамотно выстраивать предложения с однородными членами предложения, мы предлагаем воспользоваться упражнением «Собери предложение», в котором слова даны вразброс, а обучающимся необходимо расставить слова в правильном порядке и правильно пунктуационно оформить однородные члены.

Таким образом, эффективное обучение русскому языку детей-билингвов возможно только при условии дифференцированного, психолингвистически обоснованного подхода, учитывающего родной язык обучающегося, его языковые особенности и типичные ошибки. Реализация таких методик способствует не только повышению орфографической грамотности, но и успешной социальной адаптации, когнитивному развитию и формированию полноценной языковой компетенции у двуязычных школьников.

Литература

1. Адигамова Р.И. Трудности одновременного освоения двух языков детьми-билингвами // Филологический аспект. – 2021. – № 5. – С. 6–14.

2. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма). – М. : Директ-Медиа, 2017. – 558 с.

3. Куликова Т.И., Степанова Н.А. Психолого-педагогические проблемы интеграции детей-билингвов в образовательную среду // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 12 (114). – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-problemy-integratsii-detey-bilingvov-v-obrazovatelnuyu-sredu/viewer (дата обращения: 23.05.2025).

4. Психолого-педагогические основы билингвизма. Режим доступа : https://elib.bspu.by/bitstream/doc/25623/1/Психолого-педагогические%20основы%20билингвизма.pdf (дата обращения 01.06.2025).

5. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. – 2004. – № 7. – С. 313–318.

Информация об авторах:

Попова Валерия Владимировна – студент 6 курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) «Русский язык и Литература», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, riabuhavv@mail.ru

Дудкина Виктория Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, dudkinav2012@yandex.ru

УДК 81-11

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ТУРИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Д.А. Токарева, В.Г. Хлыстова

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению аутентичных видеоматериалов как методического комплекса, обеспечивающего целостное освоение коммуникативного аспекта в сфере туризма на иностранном языке.

Аутентичный видеоконтент трактуется в качестве исходного коммуникативно-культурного фрейма, а система учебных знаний – как последовательность пропозиций, направленных на его усвоение и продуктивную репродукцию.

Исследование выполнено на основе теоретического анализа в области лингводидактики, лингвистики, методического моделирования.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, факультатив туристической направленности, коммуникативная компетенция, вторичная языковая личность, старший этап обучения, английский язык.

*****

Современная лингводидактика характеризуется акцентуацией внимания на формировании коммуникативной компетенции, то есть на развитии способности к эффективному межкультурному взаимодействию [1].

Данная стратегия обуславливает необходимость обращения к дидактическим ресурсам, обеспечивающим моделирование условий и реалий естественной коммуникации на иностранном языке. В данном контексте учебно-методические средства обучения объединены общей прагматической задачей – подготовкой к реальному общения на иностранном языке в сфере туризма. Туристический контекст коммуникации может рассматриваться как динамичная система, презентующая целостную систему межкультурного взаимодействия. Аутентичные видеоматериалы могут выступать центральным звеном обучения иностранным языкам, так как они насыщены лингвистическими и социокультурными компонентами.

Теоретической основой исследования являются работы, рассматривающие аутентичные видеоматериалы как неадаптированные тексты, изъятые из коммуникативной практики носителей языка [2]. Их дидактическая ценность, как отмечает Е.Н. Соловова, заключается в способности формировать вторичную языковую личность, для которой язык становится инструментом познания и взаимодействия с иной культурой [3]. Зарубежные исследователи, такие как В. Томалин и С. Стемплески, подчеркивают, что муль-

тисенсорная природа видеоматериалов облегчает декодирование смысла за счет синхронной визуальной и аудиальной поддержки. Таким образом, аутентичные видеоматериалы демонстрируют комплексное знание о коммуникативной ситуации, выступая средством реализации туристического контекста в обучении иностранным языкам.

Однако, сам по себе видеоматериал является лишь источником потенциальных учебных возможностей. Его эффективная интеграция в учебный процесс требует особой методической организации, обеспечивающей последовательную трансформацию перцептивного образа и аудиального ряда в систему осознанных речевых действий обучающегося.

Дидактический потенциал аутентичного видео обусловлен комплексом его свойств. Во-первых, оно представляет язык в его естественном функционировании, демонстрируя живой темп речи, современную лексику и особенности произношения [4]. Во-вторых, аутентичные видеоматериалы являются мультисенсорным источником информации, где аудиальный ряд подкрепляется визуальным контекстом: мимикой, жестами и окружающей обстановкой, что облегчает понимание иноязычной речи и способствует непроизвольному запоминанию информации [1]. В-третьих, оно служит источником социокультурным знаний, транслируя невербальные коды, особенности поведения, реалии и ценности иноязычного общества. Так, аутентичные видеоматериалы создают эффект погружения в языковую среду, преодолевая искусственность традиционных учебных ситуаций и обеспечивая формирование вторичной языковой личности [2].

Факультативные занятия, как форма дополнительного языкового образования туристической направленности, предоставляет возможности для реализации прагматических целей образования. В отличие от обязательного образования, факультатив характеризуется гибкостью содержания, ориентацией на интересы и запросы обучающихся] и возможностью углубленного изучения узконаправленных тем и развитием навыков, применимых в реальной коммуникации.

Факультатив туристической направленности по иностранному языку выполняет следующие функции:

1. Прагматическая функция.
2. Профориентационная функция.
3. Общеобразовательная функция.

Прагматическая функция подразумевает собой формирование умений, необходимых для самостоятельных путешествий, например, для ориентации в городе, бронирования отелей, решения проблемных ситуаций на иностранном языке.

Профориентационная функция факультатива туристической направленности включает в себя знакомство с профессиональной лексикой и сценариями общения в сфере туризма и гостеприимства, туристического менеджмента и услуг гида.

Последняя из рассматриваемых функций – общеобразовательная – служит для расширения страноведческих и культурологических знаний и воспитание толерантности.

Аутентичные видеоматериалы в виде путеводителей, репортажей, влогов становятся основным содержательным ресурсом факультатива туристической направленности, так как они максимально точно отражают целевые коммуникативные ситуации.

Исходя из особенностей восприятия аутентичных видеоматериалов, методическая организация работы с видео должна строиться по трехуровневой модели, которая делает пассивный просмотр активной учебной деятельностью:

1. Преддемонстрационный этап.
2. Демонстрационный этап.
3. Последемонстрационный этап.

В рамках исследования потенциала использования аутентичных видеоматериалов на занятиях по иностранному туристической направленности на старшем этапе обучения был разработан и апробирован фрагмент занятия с использованием аутентичных видеоматериалов. Занятие посвящено знакомству с альтернативными туристическими направлениями на примере района Камден в Лондоне.

Разработка создана для студентов 1 курса специальности «Туризм и гостеприимство». В рамках занятия был использован аутентичный видеоматериал – фрагмент видеопутеводителя Рика Стивса (Rick Steves) «London's Camden Town» (хронометраж 4–6 минут). Основной целью занятия стало развитие коммуникативной компетенции в ситуациях, связанных с планированием туристических маршрутов.

Преддемонстрационный этап введен с целью подготовки учащихся к восприятию иноязычной речи, мотивации и активизации фоновых знаний и снятия лексических трудностей.

Задание 1. «Word Cloud Associations». В ходе данного занятия учитель размещает слово «London» в центре доски. Учащиеся по цепочке называют ассоциации, которые у них возникают с этим городом. Все слова записываются вокруг центрального, образуя облако ассоциаций.

Задание 2 направлено на развитие способности прогнозировать и классифицировать понятия на иностранном языке. Учитель предлагает разделить все ассоциации из прошлого задания на 2 категории: «Typical Tourist Attractions» (типичные достопримечательности) и «Hidden Gems» (скрытые жемчужины). Происходит дискуссия, какие достопримечательности можно отнести ко второй категории. Затем учитель сообщает, что сегодня речь пойдет о месте из второй категории – районе Камден (Camden Town), и просит учащихся предположить, чем он может быть известен.

Демонстрационный этап реализуется с целью развития умений аудирования с различными целевыми установками. Видео просматривается дважды, каждый раз с конкретной задачей.

Первичный просмотр происходит с целью общего понимания смысла видеоматериала. Учащимся дается установка: «Watch the video and decide what the main idea is. Choose the best option: a) A history of Camden Market; b) A guide to shopping in Camden; c) An introduction to the unique atmosphere and culture of Camden Town».

Вторичный просмотр заставляет учащихся более детализированно воспринимать учебный материал. Выдаются рабочие листы с заданиями на уточнение деталей видео.

Последемонстрационный этап используется с целью развития продуктивных умений через творческое применение полученной информации. Это этап речевой практики, где усвоенный материал используется в новой коммуникативной ситуации.

Обучающимся была предложена ролевая игра «At the Travel Agency», где было нужно составить диалог, где «Туристы» посещают несколько «агентств» (работа в малых группах), задают уточняющие вопросы, после чего принимают решение. Завершается этап кратким обсуждением.

Представленная методическая разработка демонстрирует, что аутентичные видеоматериалы могут стать центральным звеном занятия, направленного на развитие коммуникативных навыков. Трехэтапная модель занятия обеспечивает плавный переход к свободному и творческому продуцированию речи. Практическая апробация занятия помогла сформировать общий вывод.

Благодаря использованию аутентичных видеоматериалов на занятиях по иностранному языку повышается внутренняя мотивация обучающихся, так как они видят непосредственную связь с потенциально реальными ситуациями общения. Также, в процессе использования материалов туристической направленности формируются навыки анализа информационных ресурсов, выделения ключевой информации и презентации материала в соответствии с запросом. Обеспечивается комплексное развитие речевых навыков: обогащается словарный запас, совершенствуются навыки аудирования, развиваются навыки диалогической речи в условиях, приближенных к реальным.

Таким образом, системное использование аутентичных видеоматериалов на занятиях по иностранному языку туристической направленности на старшем этапе обучения способствует подготовке конкурентоспособных, владеющих коммуникативной компетенцией как действенным инструментом для решения практических задач в процессе коммуникации.

Литература

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 192 с.
3. Соловова Е.Н. Аутентичность и аутентичные материалы в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 6. – С. 2–10.
4. Tomalin B., Stempleski S. Cultural Awareness. – Oxford : Oxford University Press, 1993. – 168 p.
5. Stempleski S., Tomalin B. Film. – Oxford : Oxford University Press, 2001. – 150 p.

Информация об авторах:

Токарева Дарья Андреевна – студент 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование. Иностранный язык (английский)», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, ddaria66@mail.ru

Хлыстова Вероника Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, nika.hlystova@yandex.ru

УДК 372.882

ЦИКЛ УРОКОВ ПО РОМАНУ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» И ЕГО РОЛЬ В ИЗУЧЕНИИ ЭПИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Е.Г. Шумилина

Аннотация. Данная статья посвящена разработке и обоснованию методики обучения литературе на примере романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» в 10 классе. Автор рассматривает роль циклов уроков, основанных на системных методах и активных формах обучения, направленных на развитие критического мышления и глубокого восприятия эпического произведения. В работе представлен анализ эффективности предложенной методики, включающей изучение сюжета, композиции, образов героев и теории Раскольникова, а также результаты диагностического исследования уровня познавательной активности учащихся до и после цикла уроков. На основе исследований и педагогической литературы реализован комплексный подход, способствующий формированию у обучающихся навыков интерпретации и анализа сложных литературных текстов, развитие эстетического и критического восприятия.

Ключевые слова: эпические произведения, «Преступление и наказание», цикл уроков, критическое мышление, анализ сюжета, композиция, образы героев, теория Раскольникова, активные формы обучения, развитие познавательной активности, системный подход.

*****

Изучение классических эпических произведений является важнейшим аспектом образования, поскольку способствует формированию у учеников представлений о структуре, тематике и художественных средствах, характерных для ведущих жанров литературы. Особое место в этой сфере занимает творчество Ф.М. Достоевского, который оказал значительное влияние на развитие не только русской литературы, но и мировой. Работа над романом Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» в 10 классе предполагает особую структуру уроков, основанную на анализе особенностей сюжета и композиции, проблематики, анализе образов главных героев, двойниках, анализе теории

Раскольникова. В данной статье рассматривается разработанная нами концепция циклов уроков по роману «Преступление и наказание», а также роль данного произведения в процессе изучения эпических произведений на уроках в школе. Работа опирается на труды М.А. Рыбниковой, М.М. Бахтина, В.В. Набокова и других филологов, педагогов, ученых.

В методике преподавания литературы выделяют три этапа изучения эпического произведения: вступительные занятия и чтение, анализ, заключительные занятия.

Во время работы над первым этапом учителю необходимо подготовить обучающихся к работе с новым произведением. Для этого можно использовать такие методы, как беседа (работа с ассоциациями), обращение к произведениям искусства (музыкальные произведения, живопись, фрагменты из различных фильмов). Также можно обратить внимание обучающихся на историю создания изучаемого эпического произведения, на биографию писателя.

Второй этап изучения эпического произведения на уроках в старших классах предполагает разбор текста. Здесь важно обратить внимание на эмоции обучающихся, на их взгляды и отношение к героям, сюжету. Очень часто можно встретить разногласия, разные взгляды на один и тот же эпизод. Именно это создает проблемную ситуацию, именно здесь стоит обратиться к методу проблемного изучения, поскольку в процессе обсуждения, обучающиеся более качественно усваивают материал, овладевают творческими навыками.

Заключительный этап изучения эпического произведения в старших классах обычно направлен на обобщение и глубокий анализ прочитанного текста. В этот период учащиеся сопоставляют основные темы, символы и идейные концепты произведения, рассматривают его историко-культурный контекст, а также роль героя и композиционные особенности. Особое внимание уделяется формированию собственного осмысленного отношения к тексту, выработке навыков критического мышления и аргументированного выражения своих взглядов как в устной, так и в письменной форме.

Таким образом, во время работы с эпическим произведением обязательно учитывать особенности обучающихся, их уровень заинтересованности, их уровень знаний. Также не стоит основывать работу на одном виде анализа, поскольку это лишает возможности обучающихся открыть для себя новые знания. Во время работы с текстом стоит давать не только индивидуальные задания, но и групповые, поскольку это поможет обучающимся как лучше разобраться в изучаемом тексте, так и открыть в себе новые качества, поскольку работа в группе предполагает командную занятость.

Цикл уроков – это система последовательных учебных занятий, связанных между собой общей целью, содержание которых проясняет и углубляет представление обучающихся о литературном произведении. Согласно Рыбниковой М.А. [6], эффективное преподавание предполагает использование системных методов и активных форм работы, способствующих развитию критического мышления. Говоря об изучении романа «Преступление и наказание», стоит отметить, что цикл уроков, основанный на методических рекомендациях Рыбниковой, во многом упрощает процесс восприятия эпического произведения, обеспечивая при этом последовательное раскрытие его смысловой структуры.

В условиях современного образования важны как передача знаний, так и развитие у обучающихся способности самостоятельно интерпретировать произведения. Р.И. Альбертикова [1] в своих трудах подчеркивает важность активных форм обучения (дискуссии, анализ персонажей), поскольку это также способствует развитию критического мышления.

Практическая реализация цикла уроков по роману «Преступление и наказание» должна опираться на теоретические положения о построении урока как диалогической деятельности, учитывая, что произведение Ф.М. Достоевского – это синтез художественного, психологического и философского аспекта.

Согласно системе В.В. Голубкова [4], важна глубина первичной диагностической работы, которая помогает определить основы восприятия и сформировать перспективу дальнейшего процесса обучения. Нами был проведен анализ группы обучающихся 10 класса, которая состояла из 20 человек. Методика была проведена онлайн, на платформе «Яндекс.формы». По результатам диагностики, высокий уровень был выявлен у 8 обучающихся (40 %), средний уровень познавательной активности показали 10 человек (50 %),

низкий уровень познавательной активности был выявлен у 2 обучающихся (10 %). Данная методика выявила преобладающий средний уровень умений обучающихся 10 класса работать с эпическим произведением.

Далее нами был разработан цикл, состоящий из 5 уроков, который был основан на анализе особенностей сюжета и композиции, проблематики, анализе образов главных героев, двойниках, анализе теории Раскольникова.

Цикл уроков по роману «Преступление и наказание» включает в себя активные формы обучения. Например, обучающиеся заранее разделяются на две команды, каждая из которых пытается оправдать или опровергнуть возможность существования теории Раскольникова, также обучающиеся на одном из уроков работали лекциями Набокова о русской литературе, учились соглашаться или опровергать его мысли [5].

После цикла уроков по «Преступлению и наказанию» нами была повторно проведена диагностика умений обучающихся 10 класса работать с эпическим произведением. В результате был выявлены следующие изменения: высокий уровень был выявлен у 13 обучающихся (65 %), средний уровень познавательной активности показали 6 человек (30 %), низкий уровень познавательной активности был выявлен у 1 обучающихся (5 %). Данная методика выявила преобладающий высокий уровень умений обучающихся 10 класса работать с эпическим произведением.

Комплексный подход к изучению «Преступления и наказания», разработанный нами, способствует развитию у учащихся навыков восприятия произведений эпической формы в целом. Эпические произведения отличаются широтой охвата тем, глубиной психологического анализа, разветвленностью сюжетных линий. Эффективное освоение таких текстов предполагает создание особых условий для активного восприятия, что реализуется через систематично построенные уроки.

Таким образом, цикл уроков по роману «Преступление и наказание» играет важную роль в формировании компетенций, связанных с освоением эпических произведений. Методика, основанная на работах Рыбниковой, Бахтина, Набокова и других ученых, позволяет обеспечить глубокое и системное восприятие текста, развитие критического мышления и умения интерпретировать эпическое произведение. Такой подход не только способствует формированию литературных знаний, но и развивает критическое восприятие, необходимые для формирования культурно-образовательного пространства современного образования.

Литература

1. Альбетикова Р.И. Активные формы преподавания литературы. – М. : Просвещение, 1991.

2. Бахтин М.М. Собрание сочинений: [в 7 т.] / Ин-т мировой лит. им. М. Горького. – М. : Русское слово, 1996–2002. – Т. 4. «Проблемы поэтики Достоевского».

3. Бодянский А.Л. Вопросы теории и методики преподавания литературы. – М. : Высшая школа, 1998.

4. Голубков В.В. Методика преподавания литературы: учебное пособие. – М. : Просвещение, 1995.

5. Набоков В.В. Лекции по русской литературе: пер. с англ. / Предисл. И. Толстого. – М. : Независимая газета, 1996.

6. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения / 3-е изд. – М. : Учпедгиз, 1963. – 313 с.

Информация об авторе:

Шумилина Елена Геннадьевна – студентка 6 курса направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): русский язык и литература», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, elena.shumilina1999@mail.ru

УДК 372.881.161.1

РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА

Е.А. Чубарова

Аннотация. В статье представлена комплексная модель применения метода языкового анализа в преподавании русского языка в 6-м классе. На основе теоретико-методологического анализа и опытно-экспериментальной работы доказана эффективность системы уроков, построенной на принципах деятельностного подхода. Описаны критерии отбора учебного материала, алгоритмы конструирования заданий, технологии диагностики результатов. Приведены конкретные примеры реализации метода при изучении орфографии и работе с художественным текстом (на материале рассказа В. П. Астафьева «Конь с розовой гривой»). Обоснована взаимосвязь метода с требованиями ФГОС к формированию метапредметных компетенций.

Ключевые слова: языковой анализ, методика преподавания русского языка, 6 класс, лингвистическая компетенция, системно-деятельностный подход, ФГОС, художественный текст, метапредметные результаты, орфографическая зоркость, аналитические умения, педагогическая диагностика.

*****

Разработка системы уроков с применением метода языкового анализа требуют от педагога глубокого понимания как теоретических основ метода, так и особенностей его практической реализации [2, 1982]. Метод языкового анализа предполагает детальное изучение структуры языка, его элементов и закономерностей, что способствует развитию аналитических навыков, критического мышления и углублённому пониманию языковых явлений у учащихся [4, 1996]. Метод представляет собой систему, направленную на детальное изучение структуры языка, его элементов и закономерностей. Этот метод способствует развитию аналитических навыков у учащихся, углубляет понимание грамматических и лексических норм, а также улучшает способность к критическому мышлению и интерпретации языковых явлений.

Для эффективного применения метода языкового анализа на уроках русского языка в 6 классе можно использовать разнообразные задания, которые будут способствовать развитию аналитических навыков учащихся, углублению понимания грамматических и лексических норм, а также формированию системного представления о языке как о сложной знаковой системе.

Метод языкового анализа – это не просто набор приёмов, а целостная педагогическая система, направленная на формирование у учащихся способности: выявлять закономерности языковой системы; устанавливать причинно-следственные связи между языковыми явлениями; применять теоретические знания в практической деятельности.

Согласно исследованиям Л.С. Выготского и Ю.М. Лотмана, данный метод особенно эффективен в возрасте 11–12 лет, когда у школьников активно развивается логическое мышление и способность к абстрагированию [2, 4]. Д.Б. Эльконин подчёркивал, что в этот период учащиеся готовы к переходу от репродуктивной деятельности к продуктивному познанию, что делает языковой анализ оптимальным инструментом обучения [8].

Сущность метода заключается в последовательном прохождении этапов:

1. Наблюдение – выявление языковых фактов в контексте.
2. Сравнение – сопоставление единиц по заданным параметрам.
3. Обобщение – формулирование закономерностей.
4. Применение – использование правил в новых условиях.
5. Рефлексия – оценка эффективности выбранного подхода.

Разработка уроков с использованием метода языкового анализа требует чёткой алгоритмизации. Ниже представлена детализированная модель, основанная на рекомендациях Н.В. Егоровой и современных дидактических принципах.

Этапы планирования:

1. Определение темы и целей.

– *Тема* должна быть конкретна и отражать ключевой аспект языковой системы (например, «Правописание гласных в корнях с чередованием»).

– *Цели* формулируются в трёх аспектах: *образовательная* – освоение алгоритма выбора гласной в корне; *развивающая* – формирование умения сопоставлять фонетические и морфологические признаки; *воспитательная* – развитие внимания к языковой норме.

2. Отбор содержания.

– Учёт возрастных особенностей: материал должен содержать элементы проблемной ситуации, но не перегружать когнитивные ресурсы.

– Дидактическое обеспечение: тексты для анализа (художественные, публицистические); таблицы с опорными схемами; интерактивные задания (цифровые платформы, карточки).

3. Выбор методов и приёмов.

– *Словесные*: эвристическая беседа, комментированное чтение.

– *Наглядные*: инфографика, семантические карты.

– *Практические*: морфологический разбор, составление словообразовательных цепочек.

– *Интерактивные*: групповое исследование, «лингвистический квест».

4. Распределение времени.

– Организационный момент – 2–3 мин.

– Актуализация знаний – 5–7 мин.

– Изучение нового материала – 15–20 мин.

– Закрепление – 10–12 мин.

– Рефлексия – 5 мин.

5. Контроль и оценка.

– Формы: самопроверка по эталону, взаимооценка, мини-тест.

– Критерии: точность анализа, логичность рассуждений, самостоятельность выводов [Егорова Н.В., 2014].

Пример урока (по Н.В. Егоровой):

«Чередование гласных в корнях *-лаг-/-ложс-*»:

Цель: сформировать умение выбирать гласную в корне на основе морфологического анализа.

Этапы:

1. *Мотивация*: Проблемный вопрос: *«Почему в словах „полагать“ и „положение“ пишутся разные гласные?»*

Гипотезы учащихся, фиксация на доске.

2. *Наблюдение*:

Работа с рядами слов: *полагать, положение, предложение, слагаемое*.

Задание: выделить корни, отметить ударение, определить часть речи.

3. *Анализ и сравнение*:

Вопрос: *«Какая морфема влияет на выбор гласной?»*

Вывод: наличие суффикса *-а-* определяет написание *а* в корне.

4. *Формулировка правила*. Совместное составление алгоритма:

1) Выделить корень.

2) Проверить наличие суффикса *-а-*.

3) Применить правило.

5. *Практика*:

Упражнение 1: вставить пропущенные буквы (*предл…жить, прил…гательное*).

Упражнение 2: составить предложения с данными словами.

6. *Рефлексия*:

Вопросы: *«Какое открытие вы сделали сегодня?», «Как это правило поможет вам в будущем?»* [Егорова Н. В., 2014].

Также возможна интеграция метода языкового анализа с работой над художественным текстом, так как при анализе художественных произведений метод демонстрирует особую эффективность. Рассмотрим его применение на примере рассказа В.П. Астафьева «Конь с розовой гривой».

Тема урока: «Роль языковых средств в раскрытии характера и настроения героя в художественном произведении»

Структура урока:

1. Организационный момент
   Задача: создать эмоциональный настрой.
   Приём: прослушивание фрагмента аудиоверсии рассказа.
2. Актуализация знаний
   Вопрос: *«Как автор через язык передаёт настроение героя?»*
   Обсуждение: роль эпитетов (*«розовая грива», «тёплый хлеб»*), метафор.
3. Изучение нового материала
   Задание 1: выписать слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*«гривушка», «коник»*), определить их функцию.
   Задание 2: найти глаголы движения (*«бежал», «неслись»*), проанализировать их семантику.
4. Закрепление
   Групповая работа:
   1-я группа: лексический анализ (синонимы, антонимы);
   2-я группа: морфологический разбор существительных;
   3-я группа: синтаксический разбор сложных предложений.
5. Контроль и оценка
   Презентация результатов группами.
   Критерии: точность анализа, умение аргументировать выводы.
6. Подведение итогов
   Рефлексивный вопрос: *«Как язык помогает понять чувства героя?»*
7. Домашнее задание
   Вариант 1: написать мини-эссе «Мой любимый эпизод», используя эпитеты.
   Вариант 2: составить словарь диалектных слов из текста.

Для успешной реализации метода необходимо соблюдение определенных методических условий эффективности:

1. Дифференциация заданий.
   Уровень 1 (базовый): вставить пропущенные буквы, выделить морфемы.
   Уровень 2 (повышенный): объяснить выбор орфограммы, составить аналогичное задание.
   Уровень 3 (творческий): создать текст с использованием изученных языковых явлений.
2. Использование цифровых инструментов.
   Онлайн-платформы для морфологического разбора (например, «Морфер.ру»).
   Интерактивные доски для коллективного анализа текста.
3. Формирование рефлексивных навыков.
   Приёмы: «Дневник исследователя» (запись наблюдений); «Дерево вопросов» (формулирование проблемных вопросов).
4. Связь с другими предметами.
   Интеграция с литературой: анализ стиля автора.
   Связь с историей: изучение устаревших слов в контексте эпохи.

Таким образом, метод языкового анализа на основе художественного текста не только делает уроки более интересными, но и значительно повышает общую грамотность школьников, обеспечивает более глубокое понимание и закрепление материала, развивает их речевую культуру, формирует аналитическое мышление и способствует воспитанию уважения к родному слову.

Система уроков с использованием метода языкового анализа позволяет преодолевать формализм в изучении правил, превратив урок в процесс открытия закономерностей, помогает сформировать у учащихся навыки критического мышления, развить умение работать с информацией, привить осознанное отношение к языковой норме.

Литература

1. Астафьев В.П. Конь с розовой гривой. – М. : Детская литература, 1970. – 192 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: монография. – М. : Лабиринт, 1982. – 321 с.
3. Егорова Н.В. Поурочные разработки по русскому языку. 6 класс: методическое пособие. – М. : ВАКО, 2014. – 416 с.
4. Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии : сборник статей. – Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 1996. – 846 с.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М. : Педагогика, 1975. – 424 с.
6. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в образовании: учебное пособие. – М. : Академия, 2000. – 392 с.
7. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе: пособие для учителя. – М. : Дрофа, 2005. – 192 с.
8. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежновой. – М. : ИНТОР, 1998. – 110 с.

Информация об авторе:

Чубарова Елизавета Андреевна – студентка 6 курса направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): русский язык и литература», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, elizaveta.erazhak@yandex.ru

УДК 801.73

СПЕЦИФИКА ОПИСАНИЯ НЕВЫРАЗИМОГО В ТЕКСТАХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ЛИНГВОФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

В.С. Степанова, И.Н. Феоктистова, Н.Н. Шестунова

Аннотация. Настоящая статья посвящена специфике описания невыразимого в художественной литературе. Основываясь на работах петербургских филологов Ю.В. Каминской и Н.Ф. Щербак, авторы выделяет механизмы, используемые писателями для передачи интимных, иррациональных и духовных переживаний, которые выходят за границы обычного языка. Раскрывается идея, что невозможность прямого выражения таких состояний парадоксально стимулирует художественный поиск и формирует особую категорию образов, построенных на искажении языковых норм, использовании символов, метафор и значимых пауз. Сделан вывод, что главная миссия литературы – не озвучить невы-

разимое, а позволить ему проявляться в промежутках между словами, давая почувствовать опыт, находящийся за пределами обычных языковых средств.

Ключевые слова: Людвиг Витгенштейн, Юлиана Каминская, невыразимое, художественная литература, поэзия, литературное творчество, философия языка.

*****

Как справедливо отмечает современный российский исследователь и авторитетный специалист в области философии языка и мифа П.Н. Барышников [1], актуальность проблемы невыразимого заключается в фундаментальном вопросе, стоящем перед людьми (а особенно перед писателями [3]): способен ли язык в полной мере передать всю сложность и глубину человеческого опыта? Иногда мы переживаем очень сильные чувства, мимолётные образы, необъяснимые состояния или сложные душевные движения, которые почти невозможно описать словами [2; 4–5].

В этой связи в рамках настоящего исследования нами была предпринята попытка выявить и сформулировать способы и приёмы, с помощью которых литература стремится преодолеть ограниченность языка.

Для достижения поставленной цели необходимо было последовательно решить следующие исследовательские задачи:

– на концептуально-теоретическом уровне рассмотреть основания проблемы невыразимого;

– обобщить и систематизировать основные стратегии и художественные приёмы описания невыразимого в художественной литературе;

– произвести выборку литературно-художественных текстов, в которых имеет место преодоление невыразимого на основе использования разнообразных приёмов.

В чём же коренится проблема «невыразимого»?

Проблема невыразимого ярко отражена в работах Людвига Витгенштейна. В своём «Логико-философском трактате» он формулирует знаменитый тезис: «О чём невозможно говорить, о том следует молчать». Этой фразой Витгенштейн обозначает границы языка. Он считал, что предложения описывают факты, а всё, что выходит за их рамки является невыразимым. О таком, по его мнению, следует молчать.

В своей более поздней философии, представленной в «Философских исследованиях», Витгенштейн меняет свою точку зрения. Он пишет: «Для большого класса случаев – хотя и не для всех, в которых мы используем слово «значение», его можно определить так: значение слова – это его употребление в языке». Он предложил метафору «языковых игр». Язык – это не универсальная картина мира, а набор инструментов (слов, выражений), каждый из которых полезен для конкретной задачи. Значение слова – это не объект, который оно обозначает, а его употребление в той или иной языковой игре [3].

Таким образом, проблема невыразимого коренится в самой природе языка, который, с одной стороны, ограничен логической структурой, а с другой – зависим от устоявшихся контекстов употребления. Литература, стремясь описать невыразимое, борется с этими ограничениями, находя обходные пути.

Какими приёмами писатели «обходят» язык?

Писатели и поэты разработали разные приёмы для выражения сложных смыслов. Эти приемы можно условно разделить на три группы [3].

1. *Косвенное изображение*

Метафора раскрывает суть предмета или чувства через перенос его характеристик на другой образ. За счёт неожиданного сопоставления она передаёт не только основное значение, но и его скрытые нюансы и эмоциональные оттенки [4]. Вместо того чтобы сказать «мне грустно», поэт может написать «в моей душе осень», что передаёт не только эмоцию, но и её качество – увядание, прохладу, тишину [3, с. 112].

В отличие от метафоры, символ не ограничивается одним значением – он отсылает к широкому кругу абстрактных идей и ассоциаций. Он призван вызывать сложные комплексы идей и чувств, не исчерпываясь одним толкованием (море как символ свободы и вечности).

Оксюморон («живой труп», «пылающий снег») же строится на соединении противоположных понятий, создавая внутренний конфликт смыслов. Этот приём помогает передать многогранность и противоречивость переживаний, достигая большей выразительности, чем при простом описании.

2. *Работа со структурой:*

Нарушение привычного синтаксиса – будь то изменение порядка слов, использование обрывистых фраз или намеренно усложненных конструкций – позволяет имитировать реальный, зачастую хаотичный и ассоциативный процесс мышления, который не укладывается в строгие грамматические рамки [4].

Создание новых слов (авторские неологизмы) возникает тогда, когда писатель сталкивается с явлением или оттенком чувства, для которого в языке еще не существует точного обозначения [4]. Это позволяет дать имя тому, что ранее было невыразимо, расширяя тем самым границы языка.

Техника «потока сознания» представляет собой радикальный отказ от линейного и логичного повествования. Её цель – максимально точно запечатлеть непрерывное и бессознательное движение мыслей, ощущений и воспоминаний в их первозданном, неотфильтрованном виде, что часто приводит к сложной и многослойной манере письма.

3. *Значимое отсутствие*

Иногда наиболее красноречивым оказывается то, что не высказано [2]. Молчание в диалоге или пауза в стихотворной строке могут нести большую эмоциональную нагрузку, чем слова. Умолчание заставляет читателя самостоятельно додумывать смысл. Порой молчание становится полем для самого глубокого и личного понимания [5].

В качестве иллюстрации для этих приёмов рассмотрим некоторые примеры из произведений художественной литературы, авторы которых наиболее удачно, на наш взгляд, справились с задачей описать невыразимое в своих поэтических и прозаических текстах.

- *Оксюморон в стихотворении Анны Ахматовой «Царскосельская статуя».* «Смотри, ей весело грустить, / Такой нарядно обнажённой». Этот оксюморон показывает, как в душе могут одновременно жить противоположные чувства: грусть и радость, смущение и гордость. Обычными словами такие сложные и смешанные чувства описать практически невозможно. Именно оксюморон помогает понять, что настоящие переживания никогда не бывают простыми – они всегда состоят из причудливой смеси разных, порой противоречивых эмоций. Ахматова использует этот приём, чтобы оживить статую: из холодного памятника она превращается в живое существо с богатым и сложным внутренним миром. Таким образом, поэтессе удаётся тонко передать то, что мы часто ощущаем в жизни, но не можем точно выразить словами.
- *Техника «нарушение синтаксиса» в романе Дэниела Киза «Цветы для Элджернона».* Нарушение синтаксиса в «Цветах для Элджернона» напрямую отражает внутреннее состояние Чарли. Вначале ошибки показывают его наивность и непонимание мира. Затем грамотная речь символизирует взлёт интеллекта и отчуждение от людей. Возвращение ошибок в финале – это самое сильное выражение его трагедии: мы видим, как на наших глазах распадается его личность и сознание. Таким образом, синтаксис становится главным инструментом, позволяющим почувствовать весь ужас и одиночество героя.

Язык, будучи могущественным инструментом логики и социальных «игр», оказывается бессилен перед непосредственным чувственным опытом – «невыразимым». Эволюция взглядов Витгенштейна не отменяет этот разрыв, а лишь подтверждает: невыразимое является самой тканью бытия, которую язык может лишь обозначить, но не воплотить [1]. Именно эта фундаментальная ограниченность и становится главным двигателем развития литературы. Писатели, осознавая барьер, видят в нём не непреодолимое препятствие, а мощный стимул для поиска новаторских художественных форм [3].

Так, в произведениях авторы прибегают к косвенным способам передачи чувств: используют метафору и символ, деформируют языковую структуру (например, в технике «потока сознания» или через неологизмы) или создают значимое отсутствие, используя молчание героев и подтекст. Через эти приёмы литература не говорит о невыразимом

прямо, но позволяет ему явиться – проступить в причудливых образах, ощутиться в ритме нарушенного синтаксиса и прозвучать в красноречивой тишине между слов. Таким образом, задача литературы не заполнить пустоту словами, а наполнить её безмолвным смыслом, который звучит громче любого текста [5].

Литература

1. Барышников П.Н. Минимальный феноменальный опыт: на что указывает невыразимое? // Наука, технологии и ценности в неустойчивом мире. – М. : Русское общество истории и философии науки, 2024. – С. 539–542. EDN UVZRXU.

2. Каминская Ю.В. Хлопок затворившейся двери, или ничто в поэзии Р.М. Рильке и П. Целана // Преломления: Труды по теории и истории литературы, поэтике, герменевтике и сравнительному литературоведению: Сборник памяти А.Г. Аствацатурова. – СПб. : РХГА, 2017. – С. 110–116. EDN YQPOJI.

3. Чалабаева Л.В., Шевченко Я.Н. В лаборатории писателя: Дж. Р.Р. Толкин как учитель литературного мастерства // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2025. – С. 111–113. EDN UDMYYJ.

4. Шевченко Я.Н. К вопросу о роли лексико-синтаксических средств в объективации эмотивных ситуаций в прозаических текстах на английском языке (на примере эмоции удивления) // Молодые голоса. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2022. – С. 213–216. EDN UMXNFO.

5. Щербак Н.Ф. Прагматика молчания: эстетическая функция // Когнитивные исследования языка. – 2018. – № 34. – С. 632–635. EDN FNHEQY.

Информация об авторах:

Степанова Вероника Сократовна – студентка 1 курса специальности «Юриспруденция», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, stepanovav700@gmail.com

Феоктистова Ирина Николаевна – учитель английского языка, МАОУ СОШ № 6 города-курорта Анапа имени Героя Советского Союза Дмитрия Семеновича Калинина, irinafeo79@yandex.ru

Шестунова Надежда Николаевна – студентка 1 курса специальности «Сестринское дело», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, sestunovan@gmail.com

УДК 141.3

ФИЛОСОФИЯ ЯЗЫКА ГОТЛОБА ФРЕГЕ: ОЧЕНЬ КРАТКОЕ ВВЕДЕНИЕ

И.В. Мусиенко, А.А. Трофимов, В.Н. Шилова

Аннотация. Настоящая статья посвящена центральной фигуре философии языка – Готлобу Фреге (1848–1925). В фокусе внимания авторов находятся три базовых принципа его учения: различие смысла и значения, концепция референции и логика предложений. Фреге впервые предложил разделить смысл (Sinn) и денотат (Bedeutung), создав предпосылки для современной логики и аналитики. Рассмотрено введение прямой референции, позволившее точно определять истинность высказываний. Авторы показывают, как идеи Фреге сформировали базу аналитической философии и оказали фундаментальное влияние на последующее развитие логики и философии языка.

Ключевые слова: Готлоб Фреге, философия языка, история философии, логика, аналитическая философия.

*****

Источником творческого вдохновения для написания данной статьи стала для нас серия книг издательства Оксфордского университета «Очень краткие введения» (*анг*. Very Short Introductions, VSI). Как это видно из названия, данная серия представляет собой краткие введения в конкретные предметы и области знаний, предназначенные для широкой аудитории, но написанные экспертами. Объём большинства таких введений не превышает 200 страниц, тогда как диапазон тем, которым посвящены отдельные тома серии, представляется максимально разноплановым: ветеринария, роботы, старение, ядерная физика, вирусы, американская литература, тревожность и многое другое. Первоначально указанная серия была запущена в 1995 году, а к июню 2025 года было опубликовано или анонсировано уже более 750 наименований.

Вслед за пионерами-исследователями и издателями из Оксфорда мы бы тоже хотели представить своё исследование в формате аналогичного краткого введения в философию языка Готлоба Фреге. Прежде всего, познакомимся с основными вехами его биографии: кто же такой Готлоб Фреге?

Готлоб Фреге (1848–1925) – немецкий философ, логик и математик, внёсший фундаментальный вклад в развитие философии языка и логики [1]. Его труды оказали значительное влияние на формирование аналитической философии и современной логики [5], а также определили ключевые направления исследований в области семантики [4] и философии математики [2].

Ранние работы Фреге были посвящены математике и основаниям арифметики. В 1879 году он опубликовал книгу «Begriffsschrift» *(«Исчисление понятий»*), в которой предложил формализм для точного выражения логических доказательств [1]. Впоследствии его исследования привели к созданию теории десигнации и смысла, представленных в знаменитой статье «Über Sinn und Bedeutung» *(«О смысле и значении»*) [3].

Фреге различал два аспекта знака: его смысл (*Sinn*) и обозначаемую вещь (*Bedeutung*). Смысл – это способ представления предмета, а обозначение – сам предмет, к которому относится знак [3]. Это различие сыграло ключевую роль в дальнейшем развитии философии языка, повлияв на исследования Людвига Витгенштейна, Рудольфа Карнапа и других философов [2].

Важнейшее достижение Фреге – его концепция пропозициональных функций, которые легли в основу логического атомизма и раннего аналитического подхода к философии языка. Фреге утверждал, что предложения не просто обозначают факты, но и выражают определённые логические структуры, определяющие их истинностные значения [5].

Всё это позволяет нам предложить исследовательскую гипотезу, согласно которой творчество Фреге следует считать отправной точкой для формирования современной аналитической философии языка, логики и семантики. В данной статье мы рассмотрим основные аспекты философии языка Фреге, уделяя особое внимание его концепции смысла и значения, а также влиянию его идей на развитие философии и логики XX века.

Философия языка Готлоба Фреге является одной из наиболее значимых и влиятельных концепций в аналитической философии. В своих трудах Фреге поставил вопрос о том, как язык может представлять мир и какова связь между знаками и вещами, к которым они относятся. Центральное место в его философии занимает различие между смыслом (*Sinn*) и значением (*Bedeutung*) [2].

Фреге различал два аспекта знака: его смысл и обозначаемую вещь. Смысл – это способ представления предмета, который доступен нашему сознанию и образует наше понимание. Значение – это сам предмет, к которому относится знак. Например, выражение «вечерняя звезда» и «утренняя звезда» имеют одинаковое значение (планета Венера), но разные смыслы, так как мы представляем эти объекты по-разному [3].

Фреге утверждал, что смысл важен для понимания языка, так как именно он позволяет отличить одинаковые значения, выраженные разными способами. Он также подчёркивал, что смысл зависит от контекста, в котором употребляется знак, и от знаний, которыми располагает говорящий [3].

Фреге разработал логический аппарат для анализа предложений, что позволило ему выявить их внутреннюю структуру. Он предложил различать субъекты и предикаты, утверждая, что предложения имеют логическую форму, отличную от их поверхностной структуры [5]. Например, предложение «Сократ мудр» можно разложить на субъект («Сократ») и предикат («мудр»), что позволяет выявить его логическую структуру.

Фреге также разработал концепцию пропозициональных функций, согласно которой предложения образуют функции, аргументами которых являются объекты и свойства. Эта концепция лежит в основе современной логики и семантики, позволяя формально описывать логические операции и доказательства.

Фреге сформулировал принцип референтивности, согласно которому языковые выражения относятся к объектам и свойствам реального мира. Он провёл различие между прямым и косвенным указанием, утверждая, что в некоторых контекстах (например, в предложениях с модальными операторами) референция изменяется [4]. Например, в предложении «Иван сказал, что Пётр пришёл» имя «Пётр» ссылается не на сам объект, а на смысл, приписываемый говорящим.

Эта теория важна для понимания того, как язык функционирует в контексте и как значения зависят от условий употребления. Она стала основой для дальнейших исследований в области референции и семантики.

Работы Фреге оказали значительное влияние на развитие аналитической философии [1–2; 5]. Его идеи о смысле и значении, а также о логическом анализе языка стали отправной точкой для многих философов, таких как Людвиг Витгенштейн, Бертран Рассел и Альфред Тарский. Концепция пропозициональных функций легла в основу логического атомизма и логического позитивизма, сыграв ключевую роль в формировании аналитической традиции.

Идейное наследие Готлоба Фреге оказало огромное влияние на развитие философии и логики XX века как в международной, так и в российской перспективе. Рассмотрим ключевые моменты этого влияния.

Философия языка Фреге стала основой для формирования аналитической традиции в Великобритании и США. Бертран Рассел и Людвиг Витгенштейн, вдохновившись работами Фреге, разработали логический атомизм и теорию типов, которые легли в основу аналитической философии [5]. Эти идеи сделали возможным строгий анализ языка и логики, а также повлияли на развитие формальной логики и семантики.

Логический позитивизм, получивший распространение в Европе и Америке в 1920-е и 1930-е годы, также испытал влияние Фреге. Представители Венского кружка, такие как Рудольф Карнап и Мориц Шлик, использовали его идеи для разработки своей философии науки и логики. Концепция пропозициональных функций и различие между смыслом и значением сыграли важную роль в формировании логического позитивизма [5].

В России идеи Фреге начали распространяться в начале XX века благодаря переводу его трудов и ознакомлению отечественных философов с его работами. Первым русским философом, обратившим внимание на Фреге, был Алексей Лосев, который написал ряд статей о его философии [1]. Однако наибольшее влияние Фреге оказал на философию языка в советское время, когда его идеи использовались для анализа естественных и искусственных языков.

Советские логики и философы, такие как Валентин Успенский и Александр Пятигорский, занимались переводом и комментированием работ Фреге, способствуя их распространению в русскоязычной среде. Они ввели в употребление термин «семантика», а также разработали подходы к анализу языка, основанные на идеях Фреге [4].

Проведённое исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу о том, что творчество Готлоба Фреге является отправной точкой для формирования современной аналитической философии языка, логики и семантики. Именно Фреге впервые сформулировал различие между смыслом и значением, введя понятие пропозициональных функций и предложив точный метод анализа предложений.

Открытие Фреге о том, что язык не просто отражает реальность, но и активно её изменяет, стало основой для формирования аналитической традиции, получившей развитие в трудах Бертрана Рассела, Людвига Витгенштейна и других философов. Его идеи о пропозициональных функциях и логическом анализе языка легли в основу логического позитивизма и аналитической философии, которые стали определяющими для европейского и американского интеллектуального пространства.

Российские исследователи также обратились к идеям Фреге, признав их значимость для анализа языка и логики. Советские философы и логики, такие как Валентин Успенский и Александр Пятигорский, внесли весомый вклад в распространение и развитие идей Фреге в русскоязычной среде, способствуя формированию отечественной традиции анализа языка.

Таким образом, творчество Фреге оказало колоссальное влияние на развитие философии языка и логики в XX веке, утвердив его как основоположника аналитической традиции и важнейшего предшественника современной философии языка.

Литература

1. Лозев К. Деветдесет години след Фреге. Готлоб Фреге – живот и дейност // Философия. – 2016. – Vol. 25. – № 1. – P. 35–47. EDN JLNZGN.

2. Суровцев В.А. О логико-философских взглядах Готлоба Фреге // Логико-философские труды: логические исследования, основоположения арифметики / Готлоб Фреге; [пер. с англ., нем., фр. Суровцев В.А.]. – Новосибирск : Сибирское унив. изд-во, 2008. – С. 5–26. EDN UFAMMO.

3. Фреге Г. О смысле и значении / Пер. с нем. Б.В. Бирюкова // Логика и логическая семантика: сборник трудов. – М. : Аспект Пресс, 2000. – С. 230–246.

4. Шевченко Я.Н. К вопросу о роли лексико-синтаксических средств в объективации эмотивных ситуаций в прозаических текстах на английском языке (на примере эмоции удивления) // Молодые голоса. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2022. – С. 213–216. EDN UMXNFO.

5. Burgess J.P. Fixing Frege. – Princeton : Princeton university press, 2005. – 257 p. (Princeton monographs in philosophy). EDN QWSOPJ.

Информация об авторах:

Мусиенко Ирина Викторовна – учитель английского языка первой категории, МАОУ СОШ № 6 города-курорта Анапа имени Героя Советского Союза Дмитрия Семеновича Калинина, pearl_sid@mail.ru

Трофимов Арсений Алексеевич – студент II курса специальности «Юриспруденция», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, ars15112007@gmail.com

Шилова Виктория Николаевна – студентка II курса специальности «Юриспруденция», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, impra453@gmail.com

УДК 808.1

ПСИХОЛОГИЯ И ЛИТЕРАТУРА: ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ЛИТЕРАТУРУ

В.С. Татьянин, Л.В. Чалабаева

Аннотация. Статья посвящена исследованию влияния социально-психологических факторов на литературный процесс. Авторы выделяют ключевые аспекты, определяющие формирование и развитие литературы: социальные нормы и ценности, исторический контекст, окружающая среда, социальная идентичность, групповая психология и коллективное бессознательное.

Предлагается модель, объясняющая, как указанные факторы влияют на тематику произведений, выбор языковых средств и стилистических приёмов, формирование авторских мировоззрений и ценностей.

В заключении делается вывод о взаимообусловленности литературы и социальной действительности, что объясняется наличием глубоких культурных архетипов и общественных установок, играющих ведущую роль в формировании индивидуального и коллективного литературного сознания.

Ключевые слова: литература, психология, социальная среда, коллективное бессознательное, архетипы, социология литературы, литературный процесс.

*****

Литература, будучи одним из древнейших и наиболее мощных средств выражения человеческого опыта, всегда находилась в тесной взаимосвязи с психологией [4]. Она не только отражает внутренний мир человека, его мысли, чувства, мотивы, но и сама подвержена значительному влиянию социально-психологических факторов [1–2; 5]. Понимание этих факторов позволяет глубже проникнуть в суть литературных произведений, объяснить их популярность или забвение, а также выявить закономерности развития литературных направлений в разных культурах и эпохах.

В фокусе внимания настоящей статьи – ключевые социально-психологические факторы, которые оказывают влияние на литературу, и, как следствие, мы планируем проанализировать связанные с ними региональные предпочтения в литературных вкусах, а также постараемся проследить зависимость литературы от этих многогранных явлений.

Прежде всего, необходимо понимать, что литература в социальном смысле – это важный индикатор социальных, культурных и исторических изменений. Каждое произведение не только отображает мысли, чувства и переживания автора, но и служит отражением эпохи, в которой оно было создано [2].

Основными факторами, влияющими на литературу, следует считать социальные нормы и ценности, исторический контекст, окружающую среду, социальную идентичность [5] и групповую психологию наряду с таким немаловажным фактором как коллективное бессознательное [4].

Рассмотрим для начала влияние на литературу таких факторов как социальные нормы, ценности и исторический контекст.

Как мы знаем, литература представляет собой в определённом смысле зеркало человеческого общества: она формируется под воздействием социальных норм, ценностей и исторического контекста и неизбежно их отражает. Указанные факторы, тесно переплетаясь между собой, создают уникальный культурный фон, который определяет не только темы и сюжеты произведений, но и способы их создания, восприятия и функционирования.

Социальные нормы и ценности – это неписаные правила и убеждения, регулирующие поведение людей в обществе. Они определяют, что считается приемлемым, доброде-

тельным, преступным, красивым или уродливым. Писатели, будучи частью общества, интуитивно или осознанно усваивают эти нормы. В своих произведениях они могут как следовать им, отражая существующий порядок и укрепляя его, так и бросать вызов, критикуя устаревшие установки и предлагая новые идеалы [1]. Например, в викторианской литературе отчетливо прослеживаются строгие моральные нормы и ценности, касающиеся семьи, чести и социальной иерархии, что находит отражение в сюжетах и характерах героев. В то же время произведения, затрагивающие темы классового неравенства или положения женщин, начинают подрывать эти устоявшиеся представления.

Исторический контекст – это совокупность событий, политических, экономических и культурных условий, в которых создаётся и существует литературное произведение. Войны, революции, научные открытия, социальные движения – всё это оставляет глубокий след в сознании авторов и читателей. Литература становится способом осмысления прошлого, комментирования настоящего и прогнозирования будущего [2]. Роман о Гражданской войне не просто описывает битвы, но и исследует раскол общества, идеологические споры и человеческие трагедии. Литература эпохи Просвещения, например, проникнута духом рационализма и верой в прогресс, что отражается в стремлении к ясности мысли и просвещению. Последующие романтические произведения, напротив, обращаются к эмоциям, индивидуальности и мистике, откликаясь на разочарование в идеалах Просвещения и бурные социальные потрясения.

Взаимосвязь этих факторов очевидна. Социальные нормы и ценности зачастую являются продуктом исторического развития, а исторические события могут вызывать переосмысление и трансформацию этих норм. Литература же, реагируя на эти изменения, служит мощным инструментом для их распространения, сохранения или опровержения [5]. Таким образом, анализ социальных норм, ценностей и исторического контекста позволяет глубже понять не только само литературное произведение, но и общество, которое его породило.

Среди наименее очевидных факторов, влияющих на литературный процесс, можно назвать окружающую среду.

Для писателя окружающая среда играет роль своеобразного катализатора творчества. Природа, городская суета, культурные особенности места проживания формируют образы героев, сюжетные линии и даже лексику произведений [3]. Например, русская литература часто наполнена описаниями природы, отражающими характеры персонажей («Война и мир» Льва Толстого). Городские пейзажи Москвы вдохновляли Булгакова на создание мрачных и мистических сюжетов («Мастер и Маргарита»), тогда как сельская жизнь сформировала лирический тон Чехова («Дама с собачкой»).

К психологическим факторам можно отнести социальную идентичность и коллективное бессознательное.

Социальную идентичность следует понимать, как многогранный конструкт, формируемый принадлежностью к различным группам (национальным, этническим, классовым, религиозным и т.д.). Она оказывает глубокое и многоаспектное влияние на литературу, ибо выступает не только как источник вдохновения для авторов, но и как мощный фильтр, через который читатели воспринимают художественные произведения [4].

Прежде всего, социальная идентичность определяет перспективу автора. Писатель, принадлежащий к определённой группе, неизбежно несёт в себе её ценности, опыт, травмы и ожидания. Это проявляется в выборе тем, в фокусировке внимания, в способах изображения персонажей и их взаимоотношений [3]. Литература, созданная в рамках одной идентичности, может служить голосом для её представителей, артикулировать их уникальные проблемы, истории и культурные коды, которые могут быть неизвестны или недооценены внешним миром.

Во-вторых, социальная идентичность влияет на форму и стиль повествования. Язык, диалекты, культурные отсылки, метафоры – всё это может быть пропитано особенностями конкретной социальной группы. Автор может сознательно использовать эти эле-

менты для создания аутентичности, для обращения к своей «внутренней» аудитории, или же, наоборот, для того, чтобы сделать свою культуру доступной и понятной для более широкого круга читателей, иногда даже для преодоления барьеров [3].

Под коллективным бессознательным в рамках настоящего исследования мы подразумеваем определение, предложенное психологом Карлом Густавом Юнгом.

Коллективное бессознательное, по Юнгу, – это глубинная, унаследованная психическая структура, общая для всего человечества, хранящая в себе архетипы – универсальные образы и паттерны поведения [4].

Прежде всего, коллективное бессознательное служит неисчерпаемым источником тем, сюжетов и образов. Архетипы, такие как Герой, Тень, Мать, Мудрец, пронизывают мировую литературу, обретая новые формы, но сохраняя свою фундаментальную сущность. Истории о борьбе добра и зла, о поиске себя, о любви и потере, о путешествии и возвращении. Читатели, возможно, не осознают этого, но они откликаются на эти архетипические структуры, потому что они резонируют с их собственными глубинными потребностями и переживаниями [4].

Кроме того, коллективное бессознательное влияет на наше восприятие и интерпретацию литературных произведений. Мы можем находить в тексте смыслы, которые изначально не вкладывались автором, но которые возникают в результате проекции наших собственных архетипических представлений. Это делает литературу живой и многогранной, позволяя каждому читателю находить в ней свой уникальный опыт. Писатели, в свою очередь, часто неосознанно черпают из этого общего психического резервуара, создавая произведения, которые кажутся одновременно знакомыми и новаторскими [3]. Таким образом, несмотря на то, что данный термин является предметом спора в современной психологии, коллективное бессознательное становится тем невидимым каркасом, на котором строится здание литературы, обеспечивая её универсальность и непреходящую актуальность.

Для верификации изначальной гипотезы данного исследования, которая предполагает наличие взаимозависимости между литературным процессом и социально-психологическими факторами окружающей среды, нами было опрошено 573 респондента, проживающих в разных странах мира. Полученные ответы во многом подтвердили не только те теоретические разыскания психологов и литературоведов, которые послужили теоретической базой данного исследования, но и позволили с учётом актуальных тенденций современного книжного рынка прийти к следующим выводам и умозаключениям.

Во-первых, несмотря на разные регионы, условия и вышеперечисленные факторы из-за глобализации в последние десятилетия наблюдается растущий интерес к литературе, затрагивающей темы, актуальные для всего мира: изменение климата, миграция, социальная справедливость, межкультурный диалог. Это отражает глобализацию и растущее осознание взаимосвязанности человечества.

Во-вторых, несмотря на то что точные статистические данные о предпочтениях в литературе по всему миру собирать сложно из-за культурных и языковых барьеров, можно проследить некоторые тенденции, например, несмотря на региональные различия, некоторые жанры и авторы достигают мировой известности. Триллеры, фэнтези, романтическая литература часто входят в списки бестселлеров в самых разных странах. Это говорит о универсальности определенных эмоциональных потребностей и стремлений.

В заключение отметим, что психология и литература неразрывно связаны между собой. Социально-психологические факторы – от архетипов коллективного бессознательного до актуальных социальных норм и ценностей – оказывают глубокое влияние на содержание, формы и жанры литературы. Региональные предпочтения в литературе отражают уникальный социально-психологический ландшафт каждой культуры. Литература, в свою очередь, не является пассивным зеркалом, а активно формирует наше мировоззрение, влияет на общественное мнение, способствует психологическому катарсису и личностному росту. Изучение этой взаимосвязи позволяет нам глубже понять, как природу

искусства, так и сложную природу самого человека. В эпоху глобализации, когда границы стираются, а информационные потоки становятся всё более интенсивными, понимание влияния социально-психологических факторов на литературу становится ещё более актуальным для построения диалога между культурами и для более глубокого понимания самого себя [1–2; 5].

Литература

1. Попов Е.А. Социология литературы: основные современные направления развития // Философия и культура. – 2010. – № 3(27). – С. 54–60. EDN QBYUWV.

2. Холбеков А.Ж. Тандем социологии и литературы во имя постижения социальной истины: к предмету социологии литературы // В поисках социальной истины. – Иркутск : Иркутский государственный университет, 2021. – С. 74–81. EDN FJQQIP.

3. Чалабаева Л.В., Шевченко Я.Н. В лаборатории писателя: Дж. Р.Р. Толкин как учитель литературного мастерства // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2025. – С. 111–113. EDN UDMYYJ.

4. Чжао Ж., Рябкова Г.В. О взаимодействии литературы и психологии // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 2. – С. 292–295. EDN HCBIRE.

5. Váňa Ja. Fiction and Social Knowledge: Towards a Strong Program in the Sociology of Literature // Russian Sociological Review. – 2020. – Vol. 19. – No. 4. – P. 14–35. – DOI : 10.17323/1728-192X-2020-4-14-35. EDN UHYKJX.

Информация об авторах:

Татьянин Владислав Сергеевич – студент 2 курса специальности «Юриспруденция», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, valdervlad2008@gmail.com

Чалабаева Людмила Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, chalabaevalv@rgsu.net

УДК 801.73

ПРОБЛЕМА ВЛАСТИ И ИСКУШЕНИЯ: ФИЛОСОФСКИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КОЛЬЦА ВСЕВЛАСТЬЯ В СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

А.В. Пустовой, Л.В. Чалабаева

Аннотация. Данное исследование проводит (вслед за М.А. Штейнман и Я.Н. Шевченко) сравнительный анализ философской интерпретации власти и искушения в эпопее Дж. Р.Р. Толкина «Властелин Колец» через призму концепций Фридриха Ницше и Платона. В качестве методологии используется сравнительно-сопоставительный анализ литературного символа Кольца Всевластья и архетипов персонажей с философскими категориями ницшеанской «воли к власти» и платоновского «Кольца Гига». В результате исследования устанавливается, что артефакт Толкина служит универсальным символом двойственной природы власти, где её ницшеанская трактовка раскрывает путь к саморазрушению через тиранию Саурона и деградацию Голлума, а платоновский подход, воплощённый в образе Гэндальфа, демонстрирует необходимость этических ограничений и главенства разума. Доказывается, что устойчивость к искушению достигается не обладанием си-

лой, а способностью от неё отказаться, что подтверждается жертвой Фродо и значимостью коллективной мудрости. Выводы работы, имеющие ценность для этики, политической философии и литературоведения, заключаются в том, что подлинная сила возможна лишь в гармонии с добродетелью, а власть без нравственных ориентиров неизбежно ведёт к тирании и моральной деградации личности.

Ключевые слова: власть, искушение, Толкин, Ницше, Платон, Кольцо Всевластья, воля к власти, Кольцо Гига, этика, сравнительный анализ, философия литературы.

*****

Власть и искушение – две силы, веками волнующие человечество. В литературе, философии и реальной жизни они часто становятся источником конфликтов и моральных дилемм. Одним из самых ярких символов этой проблемы является Кольцо Всевластья из эпопеи Дж. Р.Р. Толкина «Властелин колец» [2–4]. Этот артефакт, дарующий безграничную силу, одновременно разрушает своих носителей, подчиняя их жажде контроля. Чтобы понять природу власти и её опасности, мы обратимся к философским идеям Фридриха Ницше и Платона, чьи концепции помогают раскрыть глубину этой темы.

Целью работы является сравнение философской интерпретации власти и искушения в эпопее Дж. Р.Р. Толкина «Властелин колец» через призму концепций Фридриха Ницше («воля к власти», «сверхчеловек») и Платона («Кольцо Гига», роль разума), выявив универсальные уроки о природе силы и её этических ограничениях.

Кольцо Всевластья – не просто магический предмет. Это философский символ, воплощающий двойственность власти [4]. Оно даёт силу изменять мир, но требует от владельца борьбы с внутренними демонами. История Фродо Бэггинса, пытающегося уничтожить Кольцо, отражает вечный конфликт между благородными целями и искушением абсолютного контроля. Даже такие мудрые персонажи, как Гэндальф, признают опасность Кольца, показывая, что власть – это инструмент, использование которого определяет судьбу как личности, так и общества [1].

Фродо, несущий Кольцо, символизирует человеческую уязвимость перед искушением. Его постепенное разложение под давлением артефакта демонстрирует, что даже благородные намерения могут быть извращены. Саурон, напротив, олицетворяет крайность: его жажда власти стирает человечность, превращая его в воплощение зла. Гэндальф и Сэм, отказывающиеся от Кольца, подчёркивают важность осознанного выбора и силы сообщества в борьбе с искушением.

Ницшеанская идея о том, что слепая «воля к власти» ведёт к саморазрушению, находит яркое воплощение в «Властелине колец». Саурон, создавший Кольцо Всевластья, становится рабом собственного творения: его тело уничтожено, а дух существует лишь как «великое Око», одержимое контролем. Он воплощает ницшеанский парадокс – «Тот, кто лишён воли и силы, – не в состоянии вложить в вещи свою волю, а вкладывает в них, по крайней мере, какой-нибудь смысл, то есть верит, что воля в них уже есть», ибо его власть иллюзорна, а империя держится лишь на страхе [5]. Голлум, ещё более трагичный пример, демонстрирует, как жажда обладания Кольцом превращает разумное существо в жалкую тень: «Оно подточило его ум, съело плоть, оставив лишь алчность». Даже Фродо, чьи намерения благородны, в финале поддаётся искушению, подтверждая слова Ницше: «Кто сражается с чудовищами, тому следует остерегаться, чтобы самому не стать чудовищем» [3]. Толкин показывает: власть, лишённая нравственных ориентиров, разрушает не только тиранов, но и тех, кто пытается ей противостоять [2]. Спасение приходит через отказ от власти (как у Гэндальфа) или жертву (как у Фродо).

Сверхчеловек Ницше – это не тиран, а тот, кто преодолевает себя, создавая новые ценности вопреки стадной морали. «Человек есть нечто, что должно превзойти», – писал философ, видя в «воле к власти» не жажду господства над другими, а стремление к саморазвитию и творческой свободе [3]. Кольцо Всевластья, однако, обнажает опасность этой идеи: Саурон, стремящийся к абсолютному контролю, становится антиподом сверхчело-

века. Вместо того чтобы превзойти себя, он теряет человечность, превращаясь в раба собственной одержимости. Фродо, напротив, ближе к ницшеанскому идеалу – его борьба с Кольцом есть попытка преодоления слабости, но даже он не выдерживает испытания. Ницше предупреждал: «Без борьбы нет прогресса, без боли нет борьбы, без борьбы нет радости жизни», но Толкин напоминает: без этики борьба становится саморазрушением. Сверхчеловек – это не тот, кто берёт власть, а тот, кто умеет от неё отказаться [4].

Саурон – воплощение ницшеанского «декадента», чья «воля к власти» превращается в саморазрушение. Ницше писал: «Безумие единиц – исключение, а безумие групп – правило» [3]. Саурон, как и толпа, теряет индивидуальность, становясь рабом своей жажды контроля. Его армии орков – метафора общества, где власть заменяет мораль. В отличие от ницшеанского «сверхчеловека», который преодолевает себя, Саурон деградирует, теряя даже физическую форму.

В диалоге «Государство» Платон описывает Кольцо Гига, дарующее невидимость, и задаётся вопросом: «Устоит ли человек перед искушением, если его действия останутся безнаказанными?». Ответ философа пессимистичен: «Имея в руках чрезвычайно послушную толпу, разве он воздержится от крови своих соплеменников? Напротив, как это обычно бывает, он станет привлекать их к суду по несправедливым обвинениям и осквернит себя, отнимая у людей жизнь, своими нечестивыми устами и языком он будет смаковать убийство родичей» [2]. Кольцо Гига, как и Кольцо Всевластья у Толкина, становится тестом на моральную прочность. Для Платона истинная сила возможна только в гармонии с добродетелью: «Только тот, кто владеет собой, достоин властвовать над другими» [2]. Власть без этики ведёт к тирании – это отражается в мире Толкина, где Саурон создаёт общество страха, а Гэндальф и Арагорн восстанавливают порядок через справедливость. Как писал Платон: «Справедливость – вот добродетель душ великих», – и герои Средиземья доказывают, что даже перед лицом абсолютной власти добродетели могут победить [2].

Для Платона разум – основа гармонии души и справедливого общества. В «Государстве» он называет его «возничим», управляющим «конями» страстей и вожделений: «Не может разум быть чьим-либо послушным рабом; нет, он должен править всем, если только по своей природе подлинно свободен» [2]. Кольцо Гига в его диалоге становится испытанием для разума: способен ли человек, получив безнаказанность, сохранить добродетель через мудрость? В мире Толкина Гэндальф воплощает этот идеал – он отвергает Кольцо Всевластья, понимая, что даже ради спасения мира нельзя подчиниться искушению. Его выбор отражает платоновскую мысль: «Сила без разума рождает тиранов, а разум, отваренный от жизни, рождает утопии» [2]. Саурон же, напротив, олицетворяет триумф иррациональной жажды власти: он теряет не только тело, но и способность к созиданию, превращаясь в тень собственных амбиций. Для Платона разум – не просто инструмент, а единственный путь к подлинной свободе, где власть служит добру, а не порабощает.

«Невежество – корень всего зла» (Платон). Фродо, как платоновский философ, борется с невежеством искушения через разум. Его путь отражает мысль Платона: «Добродетель – это знание» [4]. Но даже Фродо не идеален – в финале он поддаётся искушению, подтверждая, что абсолютная власть опасна. Как писал Толкин: «Кольцо искушает даже тех, кто желает уничтожить его… ибо сила его в правде желаний каждого» [4].

Кольцо Всевластья Толкина и Кольцо Гига Платона объединяет общая тема: абсолютная власть проверяет моральные устои. У Платона Кольцо Гига даёт невидимость, позволяя действовать безнаказанно, и философ задаётся вопросом: «Устоит ли человек перед искушением?». Толкин идёт дальше: его Кольцо не просто даёт силу – оно подчиняет волю, превращая носителя в раба власти. Оба артефакта становятся зеркалом человеческой природы, но, если у Платона выбор остаётся за человеком, у Толкина власть развращает абсолютно [2].

«Даже мудрейший не может предвидеть всего» (Толкин). Кольцо учит, что власть – это не контроль, а испытание. Платон сказал бы: «Самая великая победа – победить себя»

[4]. Ницше добавил бы: «Тот, кто знает, зачем жить, вынесет почти любое как» [4]. Фродо, несмотря на падение, побеждает благодаря сообществу (Сэм, Гэндальф), что отражает платоновский идеал коллективной мудрости. Саурон, отрицающий этику, терпит крах, подтверждая ницшеанский тезис: «Тот, кто лишён воли и силы, – не в состоянии вложить в вещи свою волю, а вкладывает в них, по крайней мере, какой-нибудь смысл, то есть верит, что воля в них уже есть» [5]. Главный урок – баланс: сила должна служить добродетели, а не подменять её [1].

Кольцо Всевластья Толкина становится универсальным символом власти, раскрывающим её двойственную природу. Через призму философии Ницше и Платона мы видим: власть может быть, как инструментом самореализации, так и орудием саморазрушения. Ницшеанская «воля к власти» предупреждает об опасности слепого стремления к контролю, а платоновский акцент на разуме и добродетели напоминает, что сила требует этических рамок. Даже благородные цели, как у Фродо, не защищают от искушения, но победа возможна через отказ от власти (Гэндальф), жертву (Фродо) или коллективную мудрость (Сэм). Саурон, ставший рабом собственной жажды господства, и Голлум, потерявший человечность, подтверждают: власть без морали – путь к деградации. Толкин, Ницше и Платон сходятся в главном: истинная сила – не в обладании, а в умении отказаться от неё ради высших ценностей. Как писал Платон: «Победа над самим собой есть первая и наилучшая из побед. Быть же побеждённым самим собой всего постыднее и хуже. Это и показывает, что в каждом из нас происходит война с самим собой», и Кольцо Всевластья напоминает: эта победа – единственный способ сохранить человечность в мире, где власть искушает всех [3].

Литература

1. Чалабаева Л.В., Шевченко Я.Н. В лаборатории писателя: Дж. Р.Р. Толкин как учитель литературного мастерства // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2025. – С. 111–113. EDN UDMYYJ.

2. Шевченко Я.Н. Платон в Средиземье: мифологема кольца как объект этико-философской рефлексии в текстах Дж. Р.Р. Толкина // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2023. – С. 137–140. EDN BCVYXJ.

3. Штейнман М.А. Трансформация метафоры власти в XX – начале XXI столетия (на примере произведений Дж. Р.Р. Толкина и Дж. Мартина) // Полития: Анализ. Хроника. Прогноз. – 2019. – № 2(93). – С. 28–47. EDN: ZYGSRV.

4. Katz E. The Rings of Tolkien and Plato: Lessons in Power, Choice, and Morality. In: Bassham G., Bronson E. (eds.). The Lord of the Rings and Philosophy // Open Court. – 2003. – P. 5–20.

5. Houghton J.W., Keesee N.K. Tolkien, King Alfred, and Boethius: Platonist Views of Evil in The Lord Of The Rings // Tolkien Studies. – 2005. – № 2. – P. 131–159.

Информация об авторах:

Пустовой Артур Валерьевич – студент III курса специальности «Право и организация социального обеспечения», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, artur3954747@gmail.com

Чалабаева Людмила Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, chalabaevalv@rgsu.net

УДК 82-6

ИДИОСТИЛЬ ДЖ. Р.Р. ТОЛКИНА В «ПИСЬМАХ РОЖДЕСТВЕНСКОГО ДЕДА» КАК ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

С.А. Нестеренко, А.С. Плотникова, Т.А. Приходько

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию идиостиля Дж. Р.Р. Толкина на материале его «Писем Рождественского Деда» – серии сказочных произведений, написанных автором «Властелина Колец» для своих детей в форме писем, основным рассказчиком в которых выступает весёлый старый волшебник Николас Рождественский.

Авторы статьи рассматривают особенности языковой структуры толкиновского текста, стремясь выявить (вслед за М.А. Штейнман) те стилистические приёмы, которые характерны непосредственно для конкретного британского писателя, что позволило бы говорить о его индивидуальном специфическом идиостиле.

Специальное внимание в работе уделяется исследованию тех механизмов (писательских приёмов и языковых средств художественной выразительности), при помощи которых Дж. Р.Р. Толкин создаёт в своих текстах, адресованных детской читательской аудитории, особую атмосферу сказочности и волшебства.

Анализируются способы выражения эмоциональной окраски персонажей, использование элементов архаичного английского языка, игра слов и ритмические конструкции, создающие музыкальность повествования. Работа представляет интерес для исследователей английской литературы, лингвистики и литературоведения, стремящихся глубже понять механизмы формирования индивидуального стиля автора и влияние творчества Толкина на развитие жанра детской литературы.

Ключевые слова: идиостиль, Дж. Р.Р. Толкин, Письма Рождественского Деда, английская литература, детская литература, лингвистический анализ, стилистика.

*****

Современная филология уделяет значительное внимание изучению индивидуально-художественного стиля авторов, поскольку именно индивидуальный стиль становится важным показателем творческой индивидуальности писателя и выражением его эстетической концепции. Особенное значение приобретает исследование произведений, принадлежащих выдающимся фигурам англоязычной культуры XX века, среди которых выделяется Джон Рональд Руэл Толкин – известный британский писатель, поэт, профессор Оксфордского университета, чьи произведения оказали огромное влияние на мировую литературу и культуру [2–4].

Одной из наименее изученных сторон творческого наследия Толкина является его творчество в жанре писем. Сборник «Письма Рождественского Деда» [5] представляет собой уникальное явление, позволяющее увидеть особую грань таланта писателя, его умение создавать яркие образы и увлекательные истории средствами языка. Несмотря на очевидную значимость этого материала для изучения творчества Толкина [1], его пока недостаточно глубоко исследовали с точки зрения лингвостилистического анализа.

Таким образом, возникает необходимость обращения к данному произведению с целью выявления особенностей идиостиля Толкина, обусловленных спецификой жанра письма и адресованностью аудитории детей младшего возраста. Исследование ставит перед собой задачу определить ключевые характеристики стиля автора, выявить выразительные средства, используемые им для передачи образов и эмоций, исследовать механизм взаимодействия формы и содержания в тексте.

Цель настоящей работы заключается в анализе лингвостилистических характеристик сборника «Письма Рождественского Деда» и установлении тех черт, которые определяют оригинальность стиля Толкина применительно к этому жанру.

Для достижения поставленной цели в статье решаются **следующие задачи:**

– описать общую структуру языка и стилеобразующие элементы письма Толкина;

– проанализировать выбор лексико-грамматических единиц и синтаксических конструкций, используемых писателем;

– выявить приёмы семантизации и метафоризации в тексте, влияющие на создание образности и художественного эффекта;

– рассмотреть роль языкового контекста и экстралингвистических факторов в формировании общего впечатления от произведения.

В практическом аспекте настоящее исследование призвано углубить понимание идиостиля Дж. Р.Р. Толкина и внести вклад в изучение механизмов функционирования художественной речи в детском литературном творчестве, представляя ценность как для филологической науки, так и для теории и практики перевода и интерпретации художественных текстов.

«Письма Рождественского Деда» представляют собой уникальный сборник писем, написанных Дж. Р.Р. Толкином своему сыну Кристоферу, начиная с конца 1920-х годов вплоть до начала 1940-х. В каждом письме появляется персонаж Рождества, именуемый «Дедом Морозом» («Father Christmas»), который рассказывает о своей жизни на Северном полюсе, приключениях эльфов и гоблинов, помогающих ему готовить подарки, а также делится впечатлениями о подготовке к празднику [1].

Этот цикл писем отличается от традиционной британской детской литературы XIX–XX веков рядом признаков, демонстрирующих особый талант Толкина:

● *Создание воображаемого мира.* В отличие от многих викторианских писателей, использовавших традиционные сюжеты и мотивацию, Толкин создает сложный фантастический мир, населённый различными существами, такими как эльфы, гоблины, северные медведи и птицы-почтальоны. Этот приём отражает стремление писателя развить самостоятельную вселенную, обладающую собственной мифологией и историей.

● *Формирование интриги.* Каждая серия писем строится вокруг какого-то события или приключения, связанного с подготовкой подарков. Эта структура соответствует традиционным принципам построения сюжета, однако введение фантастических существ и ситуаций выводит сюжет за рамки привычных моделей детской литературы.

● *Игра с языком.* Толкин активно экспериментирует с формой письма, используя юмор, шутливые рифмы и каламбуры, что сближает его письма с традициями классического британского юмора, примером которого являются Льюис Кэрролл и Эдвард Лир. Вместе с тем, язык писем полон оригинальных изобретений, отражающих творческую фантазию автора.

● *Обращение к чувствам и эмоциям.* Важной особенностью цикла является способность вызывать сильные эмоции у читателей. Каждое письмо написано таким образом, чтобы вызвать восторг, удивление и радость, позволяя ребенку ощутить себя частью сказочной реальности.

Таким образом, «Письма Рождественского Деда» выступают ярким примером оригинальной трактовки жанра детской литературы, предлагая новый взгляд на традиционный праздник и развивая концепцию детства как пространства свободы и фантазии [1]. Включение в этот жанр авторских находок, присущих стилю Толкина, превращает цикл в важное звено развития британской литературы для детей, ставящее его в один ряд с классиками жанра.

Проведённое нами исследование позволило установить ряд важных выводов относительно особенностей идиостиля Дж. Р.Р. Толкина в «Письмах Рождественского Деда»:

● *Использование архаизмов.* Структура письма наполнена устаревшими формами английского языка, придающими нарративу атмосферу старинности и сказочности. Эти черты свидетельствуют о намеренном создании особой стилистической среды, способствующей погружению читателя в мир сказки.

● *Семантическое богатство.* Язык письма насыщен игрой слов, аллюзиями и символическими элементами, формирующими дополнительные уровни смысла. Это подтверждает мысль о многослойности и глубине даже детских произведений Толкина, характерной чертой его индивидуальной манеры изложения.

● *Особое внимание к деталям.* Постоянное обращение к мелким подробностям создаёт богатую фактуру повествования, обогащающую визуализацию образов и усиливающую эффект присутствия читателя внутри рассказываемой истории.

● *Игровая природа языка.* Использование рифмовок, стихотворных вставок и своеобразного юмора демонстрирует игровую природу языка Толкина, направленного на поддержание интереса ребёнка к процессу чтения.

Эти наблюдения подтверждают предположение о наличии особого подхода Толкина к детскому письму, основанному на глубоком понимании психологии восприятия детьми текста. Однако, несмотря на наличие значительных исследований, посвящённых творчеству Толкина [2–4], многие аспекты его стилевых решений остаются предметом дискуссий. Например, некоторые исследователи подчеркивают излишнюю сложность языка некоторых фрагментов писем, затрудняющую восприятие юными читателями [1], тогда как другие считают, что такая усложнённость способствует развитию когнитивных способностей ребенка [2].

Настоящее исследование подтверждает положение о самобытности идиостиля Толкина и выдвигает гипотезу о том, что его методологическая позиция была направлена на формирование комплексного образа сказочного мира, обращённого одновременно и к детям, и взрослым читателям. Этот вывод согласуется с существующими научными концепциями [3–4], подчёркивающими важность искусства в развитии детского сознания, а также со стремлением Толкина создать универсальное произведение, которое бы могло влиять на культурное наследие человечества [3].

Однако следует отметить, что дальнейшие изыскания могли бы пролить свет на ещё более тонкие нюансы влияния языка на восприятие ребёнком текста, возможно расширяя рамки исследования за пределы непосредственно языковых аспектов. В частности, было бы полезно провести сопоставительный анализ аналогичных форм детской литературы других эпох и стран, что помогло бы лучше оценить уникальность и общечеловеческое значение подходов Толкина.

Литература

1. Кудревич Е.А. Образ Рождества в творчестве Джона Рональда Руэла Толкина (на примере произведения «Письма Рождественского Деда») // Язык: категории, функции, речевое действие. – Вып. 10. – Ч. II. – М., Коломна : Московский педагогический государственный университет; Государственный социально-гуманитарный университет, 2017. – С. 139–142. EDN ZTBNWJ.

2. Чалабаева Л.В., Шевченко Я.Н. В лаборатории писателя: Дж. Р.Р. Толкин как учитель литературного мастерства // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2025. С. 111–113. EDN UDMYYJ.

3. Шевченко Я.Н. Платон в Средиземье: мифологема кольца как объект этико-философской рефлексии в текстах Дж. Р.Р. Толкина // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2023. – С. 137–140. EDN BCVYXJ.

4. Штейнман М.А. Хронотоп коммуникации: Дж. Р.Р. Толкиен и К.С. Льюис. – М. : Союзник, 2011. – 55 с. (Гуманитарные технологии общественной связности). ISBN 978-5-4397-0001-1. EDN QWMPNL.

5. Tolkien J.R.R. Letters from Father Christmas. – L. : Harper Collins Publishers, 2015. – 192 p.

Информация об авторах:

Нестеренко Софья Андреевна – студентка I курса специальности «Сестринское дело», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, nesterenkosofa78@gmail.com

Плотникова Александра Сергеевна – студентка I курса специальности «Сестринское дело», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, plotnikova_leksi@icloud.com

Приходько Татьяна Алексеевна – учитель английского языка, МАОУ СОШ № 6 города-курорта Анапа имени Героя Советского Союза Дмитрия Семеновича Калинина, legartatiana@gmail.com

СЕКЦИЯ 2.
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ФИЛОЛОГИИ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АСПЕКТ

УДК 81-11

НОВЕЙШИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ВЫЗОВ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Т.И. Кравченко, М.А. Хантанова

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению опыта использования искусственного интеллекта в преподавании у детей поколения Альфа. Авторы делятся потенциалом искусственного интеллекта, практическими примерами применения онлайн-ресурсов, а также возможными рисками их применения.

Ключевые слова: искусственный интеллект, дети поколения Альфа, образовательный процесс, современный учитель.

*****

Современные технологии уже давно стали частью современного образования, в том числе и искусственный интеллект (далее ИИ), который так активно развивается в последние годы.

В современном образовательном пространстве технологические инновации играют всё более важную роль в формировании эффективных методов обучения. Особенно актуально это для детей поколения Альфа – поколения, родившегося примерно с 2010 года и позже, которое растёт в окружении цифровых технологий, интернета и мультимедийных средств [1]. Эти дети отличаются высокой цифровой грамотностью, способностью быстро воспринимать информацию и предпочитают интерактивные подходы к обучению. Однако внедрение современных технологий, особенно ИИ, в образовательный процесс сопровождается рядом вызовов и проблем.

Одной из основных трудностей является необходимость адаптации педагогических методов к новым реалиям, а также обеспечение равного доступа к современным технологиям для всех учащихся. Неравномерность цифровой инфраструктуры, цифровой разрыв и недостаточная подготовка преподавателей зачастую мешают полноценному внедрению инновационных решений. Кроме того, существует риск излишней технической зависимости, снижение межличностных коммуникаций и развитие информационной перегрузки у детей, что требует аккуратного и осознанного подхода к использованию технологий в учебных целях.

Отметим, что дети поколения Альфа, выросшие в условиях интенсивного технологического развития, требуют новых методов обучения, основанных на использовании современных инструментов, включая AI. В этом контексте рассмотрим, как современные AI-инструменты могут способствовать развитию и обучению детей поколения Альфа, делая учебный процесс более интересным, адаптивным и одновременно решая возникающие проблемы.

Обращаясь к трудам Сябитовой К.С., можно определить, что это ИИ – это: «область информатики, изучающая создание интеллектуальных систем, способных выполнять задачи, требующие человеческого мышления, такие как обучение, планирование, понимание естественного языка и принятие решений» [2].

Основными характерными чертами ИИ являются:

1. Автономная работа.
2. Распознавание различной информации и принятие решений на ее основе.

3. Саморазвитие путем накапливания информации.

4. Возможность моделирования различных ситуаций.

Дети поколения Альфа активно используют ИИ для выполнения творческих заданий, что открывает перед ними новые возможности для самовыражения, разработки идей и реализации проектов. Например, при создании рисунков, написании рассказов или разрабатке мультимедийных презентаций они используют генеративные модели, такие как AI-генераторы изображений и текста, платформы для создания музыки и анимаций. Это помогает детям быстрее реализовать свои идеи, развивать креативность и получать обратную связь в реальном времени. Однако такие широкие возможности сопровождаются рядом проблем.

Одна из главных – риск утраты собственных творческих навыков из-за чрезмерной зависимости от автоматизированных инструментов. Дети могут начать полагаться на AI вместо самостоятельной работы, что снижает развитие критического мышления и креативности. Кроме того, использование ИИ иногда способствует копированию чужих идей без должной обработки, что негативно сказывается на оригинальности и индивидуальности творческих работ.

Для решения этих проблем можно предложить несколько путей:

1. Образовательные программы и тренинги, направленные на развитие критического мышления и осознанного использования ИИ. Например, учителя могут объяснять, что AI – это инструмент, который помогает развивать идеи, а не заменяет креативность.

2. Интеграция проектных работ, требующих глубокого анализа и персонального вклада, чтобы стимулировать самостоятельную работу и творческое мышление, а не только использование готовых решений ИИ.

3. Создание совместных проектов, где дети используют ИИ в качестве помощника, а учителя выступают в роли наставников и фасилитаторов, помогая направлять усилия детей в продуктивное русло.

4. Разработка этических и методологических стандартов использования ИИ в учебных заданиях, чтобы обучать детей ответственному и осознанному подходу к технологиям.

Таким образом, правильное и сбалансированное применение ИИ в творческих заданиях может стать мощным инструментом развития у детей навыков современного креативного мышления, при этом важна осознанная поддержка и наставничество в использовании технологий.

Однако, в контексте нашей статьи также необходимо упомянуть, что ИИ является не только инструментом детей поколения Альфа, но также и важным помощником современного учителя.

Например, в контексте обучения иностранному языку можно выделить следующий ИИ, который способен упростить работу учителя, сделав процесс подготовки учебных материалов более быстрым и интересным.

1. Qwen Chat от Alibaba – китайский, бесплатный и работающий без VPN ИИ, который способен сгенерировать изображения и видео к уроку, написать короткий пересказ теоретического материала по нужной теме, составить тест и многое другое, в зависимости от необходимого запроса. Например, учителю необходимо составить раздаточный материал по Present Simple Tense, учителю достаточно сделать запрос и ИИ создаст готовый материал для печати (рис. 1).

2. Magic School – волшебная палочка для учителя. У него более 60 инструментов для работы. Самыми популярными, на наш взгляд, являются: написание плана урока, создание квиза, переписывание текста, формулирование не/официальных писем и придумывание шуток на тему урока.

Для нашей работы мы попросили его создать варианты Team Builder заданий. Необходимо отметить, что для того чтобы выполнить вашу цель максимально хорошо, платформа всегда спрашивает для какого класса задание, в нашем случае еще уточнила, личная ли будет встреча или онлайн, количество участников, дополнительный материал и другой дополнительный контекст (рис. 2).

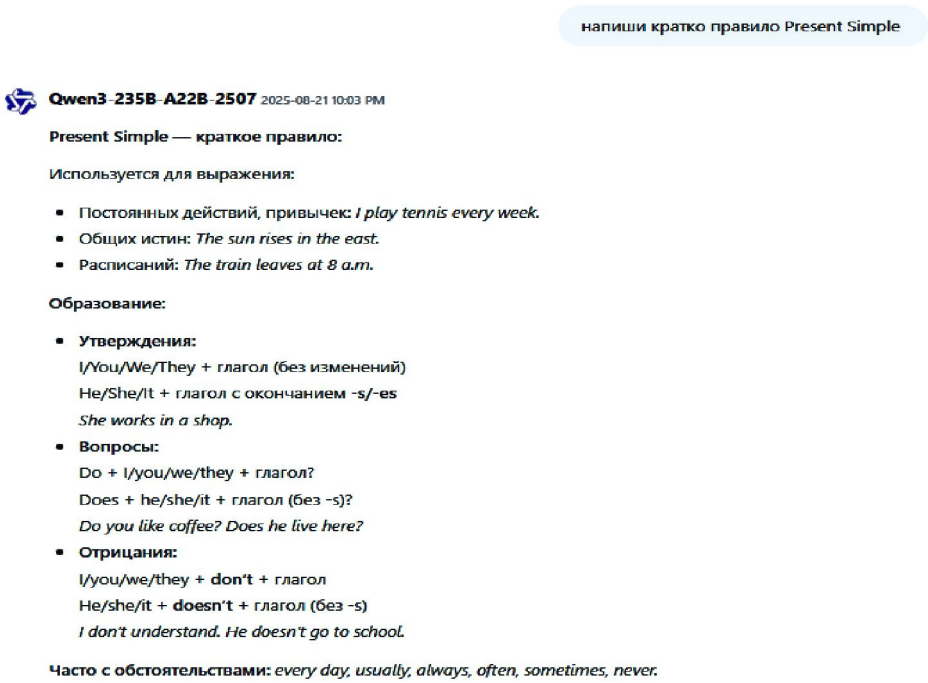


Рисунок 1 – Использование Qwen Chat

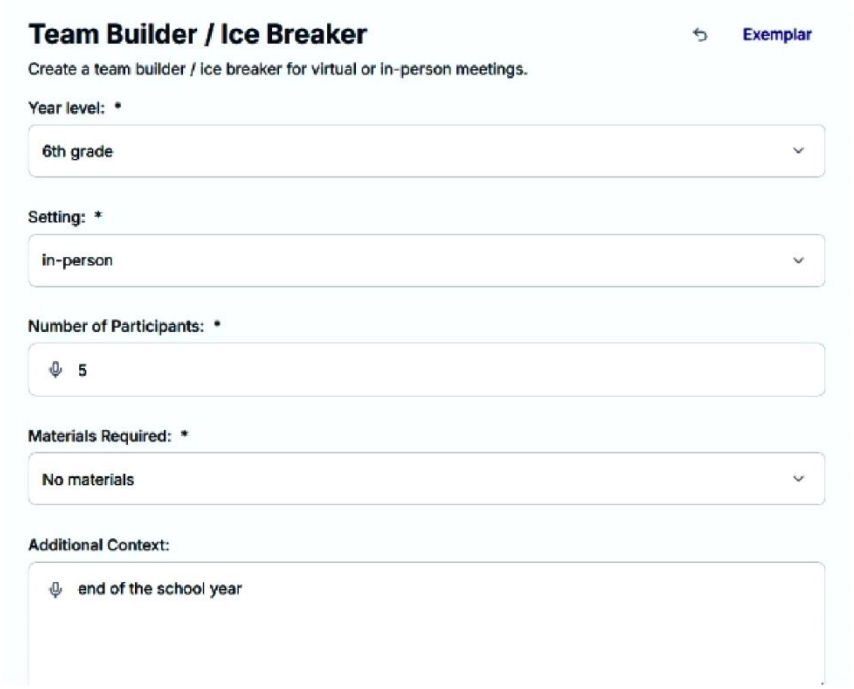


Рисунок 2 – Magic School

Спустя 15 секунд платформа предложила 3 варианта нашей задачи: «Две правды и одна ложь», «Круг комплиментов» и «Цели на будущее», распределив их по уровням сложности и дав советы по проведению.

Таким образом, можно сделать вывод, что одной из главных задач современного образовательного процесса является задача успешной и грамотной интеграции ИИ в педагогическую практику, связанную с детьми поколения Альфа. ИИ позволяет расширить спектр возможностей как учителя, так и обучающихся при выполнении как-либо задач, однако, стоит понимать, что чрезмерное использование ИИ может также и негативно сказаться на процессе обучения.

Литература

1. Зайцева Н.А. Теория поколений: мы разные или одинаковые? // Российские регионы: взгляд в будущее. – 2015. – № 2(3). – URL : https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pokoleniy-my-raznye-ili-odinakovye (дата обращения: 08.12.2025).

2. Сябитова К.С., Филатова О.Н. Искусственный интеллект в системе профессионального образования // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. – Красноярск-Челябинск-Нижний Новгород-Москва, 2023. – С. 132–134.

Информация об авторах:

Кравченко Татьяна Игоревна – учитель английского языка, МБОУ гимназия «Аврора» им. И.И. Ладутько, kravcha18@yandex.ru

Хантанова Марина Альбертовна – учитель русского языка, МБОУ гимназия «Аврора» им. И.И. Ладутько, arkadij.arrkadievith@gmail.com

УДК 372.881.1

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ДЛЯ 7 КЛАССА

Т.К. Белый, Е.А. Кулькина

Аннотация. В статье рассматривается сущность принципа коммуникативной направленности, как одного из ведущих методических принципов обучения иностранному языку. Выявляются условия реализации принципа коммуникативной направленности, важным из которых является использование коммуникативной методики, предложенной Е.И. Пассовым. На основе анализа работ Е.И. Пассова подробно рассматриваются основные характеристики его коммуникативной методики, такие как: речевая направленность упражнений; функциональность; ситуативность и проблемная организация речевого материала; новизна речевых ситуаций; повторяемость учебного материала в контексте общения; пространство общения и средства обучения, стимулирующие общение; учет лингвокультурной составляющей при отборе речевого материала. Приводятся результаты анализа учебника английского языка серии «Spotlight» для 7 класса с целью выявления того, как реализуется принцип коммуникативной направленности при обучении лексике.

Ключевые слова: принцип коммуникативной направленности, обучение английскому языку, обучение лексике, методический принцип, коммуникативная методика, речевая ситуация, речевой материал.

*****

Принцип коммуникативной направленности является одним из ведущих методических принципов, на основе которых строится процесс обучения иностранному языку. Поскольку основной практической целью изучения языка является овладение им как средством общения, важно создавать на уроках иностранного языка условия, позволяющие включить обучающихся в активное устное и письменное общение, моделируя реальные жизненные ситуации, что и предполагает принцип коммуникативной направленности.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования изучение предметной области «Иностранные языки» должно обеспечить «формирование и совершенствование коммуникативной иноязычной компетенции (говорение, аудирование, чтение и письмо), необходимой для успешной социализации и самореализации» [1]. Коммуникативная компетенция означает способность обу-

чающегося реализовывать на практике полученные умения и навыки иноязычного общения для решения коммуникативных задач.

Целью нашей статьи является изложение ряда достигнутых результатов в рамках проводимой научно-исследовательской работы, нацеленной на изучение принципа коммуникативной направленности, а также практических методов его реализации при обучении лексике на уроках английского языка в 7 классах средней общеобразовательной школы. В статье представлены результаты выполнения следующих задач нашего исследования: 1) рассмотреть сущность принципа коммуникативной направленности; 2) выявить характеристики принципа коммуникативной направленности и условия его реализации при обучении иностранным языкам на основе изучения работ ученых в области методики иноязычного образования; 3) проанализировать, каким образом реализуется принцип коммуникативной направленности при обучении лексике английского языка в учебниках для 7 класса.

Принцип коммуникативной направленности предполагает обучение иностранному языку как средству социального взаимодействия и формированию готовности к осуществлению общения с носителями других языков и культур. Важным условием реализации данного принципа является обучение через общение, в котором находят отражение такие параметры, как мотивированность, целенаправленность, информативность, ситуативность, функциональность, партнёрский характер взаимодействия вступающих в общение и система используемых для этого речевых средств. При таком обучении создаются условия общения, адекватные реальным, что обеспечивает успешное формирование речевых умений и их использование в соответствующих социально детерминированных ситуациях.

Принцип коммуникативной направленности определяет содержание обучения, а также набор коммуникативных умений, которые необходимо формировать, чтобы обучающийся мог осуществлять общение в устной и письменной формах речи. Например: поздороваться, дать совет, обратиться с просьбой. Формирование коммуникативных умений у обучающихся невозможно осуществить без развития грамматических и лексических навыков.

Ведущим советским и российским ученым в области методики иноязычного образования, который внес огромный вклад в теоретическое обоснование и практическое использование принципа коммуникативной направленности в процессе обучения иностранным языкам, является Ефимом Израилевич Пассов – основоположник коммуникативной методики преподавания иностранных языков, автор книги «Основы коммуникативной методики иноязычного общения».

Разработкой технологий коммуникативного обучения занимался целый ряд советских и российских ученых, среди которых Инесса Львовна Бим. Одной из интересных методических находок И.Л. Бим было включение в серию школьных учебников по немецкому языку вымышленного персонажа по прозвищу Шра́йбикус (от нем. schreiben – писать). Персонаж выступал путешествующим по миру репортёром, попадающим в различные истории, а вложенные в его уста рассказы служили учебным материалом [5].

Коммуникативная методика иноязычного образования, разработанная Е. И. Пассовым, предполагает обучение через общение. Е.И. Пассов считал, что язык – это средство коммуникации, и обучение должно строиться именно на практике общения. Обучающиеся должны учиться не только грамматически правильно говорить, но и эффективно передавать информацию, учитывать контекст общения и использовать язык в реальных ситуациях [8].

Выделим основные характеристики коммуникативной методики, предложенной Е.И. Пассовым, использование которой позволяет реализовать принцип коммуникативной направленности при обучении иностранным языкам [8]:

1. *Речевая направленность упражнений.* Коммуникативность обучения предполагает использование не языковых, а речевых упражнений, которые характеризуется наличием речевой задачи, речевого партнера и определенным воздействием на собеседника. В речевых упражнениях происходит плавное, дозированное и вместе с тем стремительное накопление большого объёма лексики и грамматики с немедленной реализацией.

2. *Функциональность.* Лексический материал и грамматические формы усваиваются сразу в речевой деятельности: обучающиеся выполняют какую-либо речевую задачу и в

процессе этого усваивают необходимые слова или грамматические формы. Отбор и организация материала осуществляется в зависимости от нацеленности учащихся на выполнение той или иной речевой функции, например: извинения, просьбы, похвалы, сообщения информации, убеждения, предложения помощи. Функциональность выражается также в текстовой подаче материала, Каждая новая тема изучается на материале текстов, а не на разрозненных словосочетаниях и предложениях.

3. *Ситуативность и проблемная организация речевого материала.* Е.И. Пассов разработал новый подход к организации речевого материала (проблемная организация, в отличие от традиционной – тематической). Этот подход позволяет отобрать и организовать речевой материал, моделируя ситуации реального общения и проблемы общения, которые интересуют обучающихся. Каждая ситуация должна быть наделена смыслом, иметь практическую значимость, учитывать интересы и потребности учеников, характер взаимоотношения собеседников. Е.И. Пассов утверждал, что обучение должно быть организовано так, чтобы по основным своим качествам и чертам оно было бы подобно процессу общения [8]. Основной особенностью применения принципа коммуникативной направленности при обучении лексике является то, что лексический материал вводится, закрепляется, тренируется и активизируется не изолированно, а в контексте, в ситуациях общения.

4. *Новизна речевых ситуаций.* Процесс обучения предполагает быструю смену предмета общения, проблемы обсуждения, речевых партнёров, условий общения.

5. *Повторяемость учебного материала в контексте общения.* Это происходит через многократное использование фраз, речевых оборотов и грамматических структур в различных ситуациях общения через участие в диалогах, играх и дискуссиях, что позволяет автоматизировать их применение. Материал повторяется не изолированно, а в рамках реальных коммуникативных задач (например, рассказать о своем дне, обсудить фильм).

6. *Пространство общения.* Пространство организуется эргономически таким образом, чтобы создать благоприятные условия для коммуникации. Обучающиеся располагаются не в затылок друг к другу, а полукругом или произвольно, чтобы видеть лица друг друга, что способствует более открытому общению и более глубокому пониманию высказываний собеседников.

7. *Средства обучения, стимулирующие общение.* Необходимо отметить, что принцип коммуникативной направленности обуславливает использование определенных средств обучения, с помощью которых можно обеспечить овладение коммуникативной функцией изучаемого языка на основе звукового и визуального материала (схемы, таблицы, рисунки), стимулирующего общение. Е.И. Пассов отводил материальным средствам обучения важную роль, разработав такие средства обучения, как: функционально-смысловые таблицы, лексико-грамматические таблицы, логико-синтаксические схемы, логико-смысловые карты проблемы и карты ситуативной позиции.

8. *Учет лингвокультурной составляющей при отборе речевого материала.* Анализ учебных пособий, разработанных Е.И. Пассовым на основе его коммуникативной методики [6, 7], показывает, что они содержат большое количество материала, отражающего особенности культуры страны изучаемого иностранного языка и родной культуры.

Лингвокультурологическому подходу в последние десятилетия уделяется все большее значение. Ученые подчеркивают, что необходимо научить обучающихся «видеть в языке отражение характера народа, его представлений, симпатий и антипатий, сформировать умение пользоваться этой информацией в межкультурном общении» [4, С. 146]. Следует изучать язык через связь с национальным менталитетом и традициями носителей изучаемого языка.

На основе выделенных основных характеристик коммуникативной методики был сделан анализ учебника английского языка серии «Spotlight» для 7 класса [2] с целью рассмотрения того, как реализуется принцип коммуникативной направленности при обучении лексике. В результате анализа можно сделать вывод о том, что большинство выделенных характеристик коммуникативного метода присутствуют в представленных в учебнике заданиях, направленных на обучение лексике. Например, задание 1а на странице 6 в модуле 1, нацеленное на введение лексических единиц (прилагательных, причастий), обо-

значающих эмоциональное состояние, содержит в себе постановку речевой задачи, решение которой требует диалога с речевым партнёром. В задании предлагается послушать ряд звуков и описать, какие ассоциации и ощущения они вызывают «What can you see / smell / hear? How do they make you feel (stressed? relaxed? free? worried? happy? lonely?» [2, С. 6]. В процессе обсуждения этих вопросов происходит семантизация новых лексических единиц. Освоение тематической лексики (слов, обозначающих эмоциональные состояния, и выражений, содержащих оценочные суждения (don't mind, very important to me, can't stand)) происходит в процессе выполнения задания 1b на странице 6 [2, С. 6]. Тренировка данной лексики осуществляется в речи через оценочные высказывания обучающихся.

Необходимо отметить проблемную организацию речевого материала модуля, который строится вокруг обсуждения преимуществ и недостатков городской и деревенской жизни. Задания на работу с лексикой моделируют ситуации реального общения и должны стимулировать интерес у обучающихся благодаря общедоступной и знакомой каждому теме. Помимо этого, прослеживается лингвокультурная составляющая, так как проблема сформулирована на основе использования известной английской идиомы «A city mouse or a country mouse?», происхождение которой связано с английской сказкой.

Однако заметим, что одна из выделенных характеристик коммуникативной методики – повторяемость учебного материала (в данном случае – лексического) в контексте общения – не прослеживается явно в проанализированных модулях. Как следует из рекомендаций, данных в «Книге учителя» в разделе по обучению лексике: «Одна из важных задач учителя при обучении лексике – удерживая введенный лексический материал, создавать возможности для его актуализации, использования в речи» [3, С. 11]. Подчеркивается, что учителю необходимо самостоятельно продумывать способы повторения и активизации изученных лексических единиц путем применения их в соответствующих речевых ситуациях [3, С. 11].

Таким образом, сделаем следующие выводы:

1. Проведенное теоретическое исследование показывает, что принцип коммуникативной направленности может реализовываться путем использования коммуникативной методики, основными характеристиками которой являются: речевая направленность упражнений; функциональность; ситуативность и проблемная организация речевого материала; новизна речевых ситуаций; повторяемость учебного материала в контексте общения; использование средств обучения, стимулирующих общение; учет лингвокультурной составляющей при отборе речевого материала.

2. Анализ учебника английского языка «Spotlight» для 7 классов демонстрирует, что в целом учебник реализует принцип коммуникативной направленности при организации работы с лексическим материалом. Но в то же время структура и содержание учебника требует от учителя дополнительных усилий на разработку специальных материалов и заданий, нацеленных на активизацию новых изученных лексических единиц и актуализацию ранее освоенной лексики, их использование в речи обучающимися. Создание подобных учебно-методических материалов, ориентированных на моделирование реальных речевых ситуаций, и их апробация в учебном процессе является целью практической части нашего исследования.

Литература

1. ФГОС Основное общее образование; п. 11.3 Иностранный язык. Второй иностранный язык: введен Приказом Минобрнауки России от 31.12.2015 № 1577. – URL : https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo (дата обращения: 16.11.2025).

2. Английский язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – М. : Express Publishing: Просвещение, 2023. – 152 с.

3. Английский язык. Книга для учителя. 7 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – 7-е изд. – М. : Express Publishing: Просвещение, 2021. – 187 с.: ил. – (Английский в фокусе).

4. Коваль О.И. Коммуникативный подход при обучении иностранному языку студентов вуза // Вестник ВГАВТ. – 2014. – Вып. 41. – С. 144–157. – URL : https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-podhod-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-studentov-vuza/viewer (дата обращения: 17.11.2025).

5. Памяти Инессы Львовны Бим // Просвещение. Иностранные языки. – 13 апреля 2021. – URL : https://iyazyki.prosv.ru/2021/04 (дата обращения: 16.11.2025).

6. Начнем с начала. Let's Take the First Step: учеб. пособ. / Е.И. Пассов, В.П. Бойко, Е.В. Бояринцева [и др.]. – М. : «Ин. язык», 2000. – 232 с.

7. Пассов Е.И., Николаенко И.С. Искусство общения. Many Men – Many Minds: учеб. пособ. – М. : «Ин. язык», 2000. – 256 с.

8. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики иноязычного общения. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.

Информация об авторах:

Белый Тимофей Константинович – студент 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык (английский)», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, timofey.05@yandex.ru

Кулькина Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, elena.kulkina1@mail.ru

УДК 811-11

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.А. Восканян, Е.Ю. Мирзоева

Аннотация. В статье рассматривается роль игровых технологий с применением искусственного интеллекта в процессе оптимизации обучения иностранным языкам младших школьников. Обосновывается необходимость интеграции интеллектуальных игровых сред (адаптивных тренажеров, симуляторов общения, интерактивных квестов, геймифицированных приложений с ИИ) в образовательный процесс начальной школы как средства повышения учебной мотивации, индивидуализации обучения и формирования устойчивых языковых навыков. Автор анализирует психолого-педагогические и методические аспекты вовлечения детей через игровую деятельность, усиленную возможностями ИИ, а также выделяет ключевые проблемы и ограничения, связанные с внедрением таких технологий. В завершение предложены практические рекомендации по их эффективному и методически грамотному применению на уроках иностранного языка в начальной школе.

Ключевые слова: игровые технологии, искусственный интеллект, обучение иностранным языкам, начальная школа, цифровые инструменты, мотивация.

*****

Современная система образования стремительно развивается под воздействием цифровых технологий, среди которых значимое место занимает искусственный интеллект (ИИ). В последние годы наблюдается рост интереса к использованию игровых технологий, обеспечивающих более эффективное усвоение учебного материала младшими школьниками. Однако, несмотря на расширение цифровой инфраструктуры,

применение ИИ в начальной школе остаётся недостаточным, что затрудняет процесс изучения иностранного языка и снижает мотивацию учащихся [1]. Игровые технологии представляют собой совокупность методов обучения, основанных на игровых механиках: достижениях, уровнях, поощрениях, сюжетных задачах. Интеграция искусственного интеллекта в такие технологии позволяет адаптировать задания под индивидуальные способности ребёнка, обеспечивать мгновенную обратную связь и формировать персонализированные образовательные траектории [2]. ИИ-технологии, такие как интеллектуальные тренажёры, адаптивные платформы и голосовые ассистенты, способны анализировать динамику усвоения лексики и грамматики, предлагать ученику варианты упражнений, соответствующие его уровню подготовки. Благодаря игровой форме обучение становится более увлекательным, а погружение в языковую среду – более естественным [3].

Начальная школа является ключевым этапом формирования языковых навыков. Дети этого возраста обладают высокой мотивацией к игровой деятельности, что делает игровые технологии наиболее эффективным инструментом обучения. Однако практическое внедрение таких методик, основанных на ИИ, в российских школах остаётся ограниченным. Основные причины включают недостаток технических ресурсов, недостаточную подготовку педагогов и отсутствие методических рекомендаций [4].

В рамках педагогической практики нами было проведено педагогическое наблюдение на уроках английского языка в 3 и 4 классах. Несмотря на младший школьный возраст, наблюдения выявили общие тенденции и характерные трудности в применении цифровых технологий.

Анализ осуществлялся на основе критериев: применение игровых методов (в том числе с использованием ИИ), учёт индивидуальных особенностей учеников, вариативность форм заданий, а также активность, самостоятельность и творчество учащихся. Результаты оценки представлены на диаграмме 1 (рис. 1).

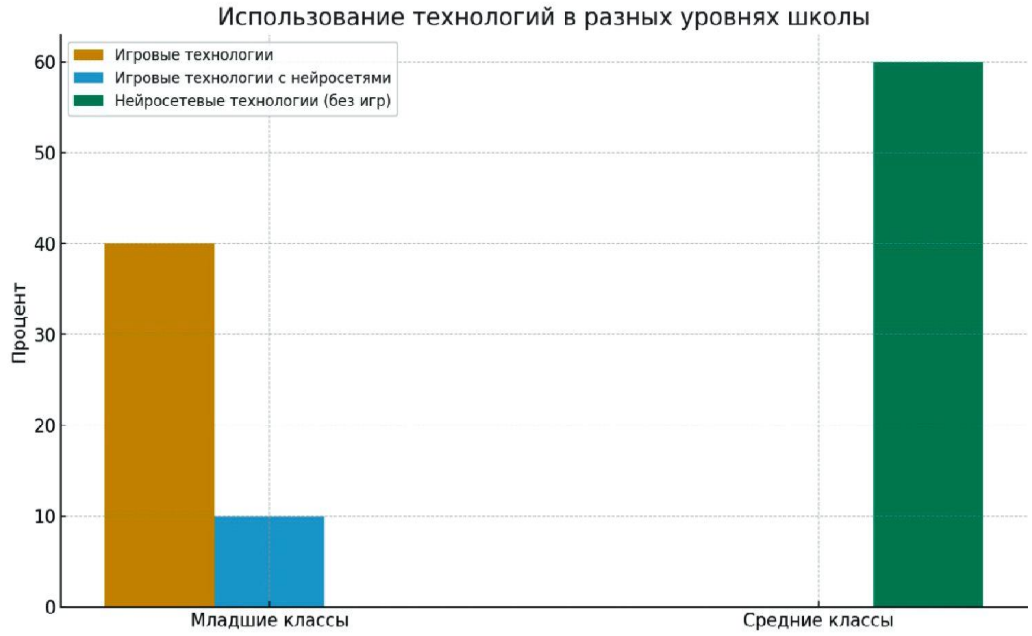


Рисунок 1 – Использование игровых технологий с применением Искусственного интеллекта

Было выявлено, что, к сожалению, игровые технологии используются педагогами крайне редко и не носят системного характера. Традиционные методы обучения по-прежнему преобладают. Что касается применения нейросетевых технологий в образовательном процессе, то этот вопрос остается практически незатронутым. Большинство педагогов либо не знакомы с подобным инструментарием, либо не видят в нем практической ценности, относясь к нему с определенной долей скепсиса.

Проведя анализ, мы пришли к убеждению, что именно в начальной школе система игровых технологий и нейросетей может дать максимальный образовательный эффект. На основе проведенного анализа мы выяснили, что существует значительный разрыв между потенциальными возможностями современных технологий и их реальным применением в школьной практике. Игровые технологии, а тем более их сочетание с нейросетями, не являются массовым инструментом педагога.

Считаем целесообразным привести пример одного из уроков, разработанного во время прохождения практики. Мы предприняли попытку “оживить” стандартную тему «Past Simple» для третьеклассников. Вместо того чтобы учить теорию, мы с нейросетью создали мультфильм при помощи сервиса Renderforest.

В первом кадре наш герой удивленно смотрит на озеро и восклицает: «The lake was blue!» Во втором кадре он с еще большим недоумением констатирует: «It wasn't pink!»

Дети не просто смотрели этот мультик. Они смеялись, сопереживали дракону и с настоящим азартом пытались угадать, что же он обнаружит в следующем кадре. Грамматическая структура was/wasn't перестала быть только правилом в учебнике. Она стала естественной частью увлекательной истории. Главный результат мы увидели на этапе закрепления. После просмотра все ученики уверенно и правильно употребляли Past Simple, чтобы описать, каким был лес «до» и каким он стал «после».

Данный пример доказывает: учителям не нужны сложные программы и месяцы подготовки. Иногда достаточно одной нейросети и пяти минут, чтобы превратить стандартный урок в мотивационный прорыв, где дети учатся с радостью и поразительной эффективностью.

Игровые платформы с ИИ помогают повышать интерес к изучению иностранного языка за счёт: интерактивных заданий; адаптивных уровней сложности; элементов соревнования; виртуальных персонажей и ситуаций общения; голосового взаимодействия.

Такие инструменты особенно важны при изучении английского языка, где развитие навыков говорения требует постоянной практики, которую сложно обеспечить в условиях традиционного урока. ИИ-тренажёры позволяют ученикам взаимодействовать с виртуальным собеседником, совершенствуя произношение и расширяя словарный запас [5].

Использование ИИ в игровых технологиях обеспечивает целый ряд преимуществ:

1. Персонализация обучения – система анализирует результаты ребёнка и автоматически подбирает материал.

2. Повышение мотивации – игровой формат снижает страх ошибки, что особенно важно в изучении иностранного языка.

3. Развитие самостоятельности – дети учатся работать со школой будущего: цифровыми инструментами, ассистентами, интерактивными заданиями.

4. Непрерывная обратная связь – ИИ фиксирует успехи и трудности, визуализируя результаты прогресса.

Несмотря на доказанный потенциал игровых технологий с искусственным интеллектом для создания персонализированной и мотивирующей образовательной среды, их массовое внедрение в начальную школу сталкивается с комплексом взаимосвязанных барьеров:

1. Неравный доступ к оборудованию: во многих школах отсутствует стабильный высокоскоростной интернет, современные компьютеры или планшеты в достаточном количестве для групповой работы.

2. Цифровая грамотность и готовность педагогов: многие учителя испытывают «технофобию», недостаточно уверены в своих навыках работы с новыми инструментами и не видят их методической ценности, воспринимая скорее как развлечение.

3. Дефицит времени: освоение нового инструмента, его интеграция в календарно-тематическое планирование и подготовка соответствующих материалов требуют значительных временных затратов, которых у педагога зачастую нет.

4. Качество контента и адаптивности: не все заявленные как «ИИ» продукты обладают по-настоящему интеллектуальной адаптацией. Часто это лишь линейные сценарии с простой обратной связью «верно/неверно».

Именно отсутствие такой целостной игровой цифровой среды, способной стать «цифровым помощником» учителя, часто делает рутинные аспекты изучения языка (запоминание слов, отработка конструкций) скучными и механическими, что закономерно ведет к снижению познавательного интереса и мотивации у младших школьников. Игровая технология с ИИ – это не замена учителю, а его мощный помощник, берущий на себя рутинную часть адаптивного тренировочного процесса и предоставляющий бесценные данные для педагогического анализа. Начинайте с малого, фокусируйтесь на одной конкретной задаче и обязательно соединяйте цифровой опыт с живым человеческим общением на уроке.

Таким образом, мы выяснили, что игровые технологии с применением искусственного интеллекта обладают высоким потенциалом для оптимизации процесса обучения иностранным языкам в начальной школе. Они способствуют повышению мотивации, вовлечённости и качества освоения материала. Однако недостаточная распространённость таких инструментов в школах остаётся серьёзным препятствием. Создание цифровой образовательной среды, включающей ИИ-решения, является важным направлением развития современной школы и требует внимания на уровне образовательных организаций.

Литература

1. Баранов А.Н. Цифровые технологии в образовании. – URL : https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii

2. Johnson M. AI in Education: Adaptive Learning Systems. – URL : https://edtechmagazine.com

3. Li H. Game-Based Learning with AI Tools. – URL : https://elearningindustry.com

4. Никитина С.В. Проблемы внедрения цифровых технологий в школе. – URL : https://journaledu.ru

5. Brown T. AI-Powered Language Learning Applications. – URL : https://educationaltechnology.net

Информация об авторах:

Восканян Арина Артуровна – студент 4 курса, направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, sansanych510@gmail.com

Мирзоева Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, anapa_elena@inbox.ru

УДК 81-11

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ В 9–11 КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

М.И. Закожурникова, Е.Ю. Мирзоева

Аннотация. В статье рассматриваются методы обучения иноязычному говорению в 9–11 классах средней общеобразовательной школы в контексте требований ФГОС нового поколения. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования коммуникативной компетенции обучающихся как ключевой цели обучения иностранному языку. В работе проанализированы результаты педагогического наблюдения и практического исследования, проведённого на базе общеобразовательной школы, направленного на выявление уровня сформированности навыков устной речи у обучающихся различных классов. Выявлены наиболее распространённые трудности в обучении говорению, а также недостатки в организации речевой практики на уроках английского языка. Особое внима-

ние уделяется роли коммуникативного метода, использованию интерактивных заданий и аутентичных материалов. В статье предложены методические рекомендации и примеры упражнений, способствующих повышению мотивации обучающихся и развитию диалогической и монологической речи в старших классах.

Ключевые слова: иноязычное говорение, коммуникативная компетенция, английский язык, старшие классы, ФГОС, коммуникативный метод, речевые упражнения, интерактивные задания, обучение иностранным языкам.

*****

Общение является основным фактором взаимодействия людей друг с другом. Коммуникативные навыки становятся все более важными в современном мире, особенно в изучении английского языка, так как умение выражать мысли, вести диалоги и участвовать в обсуждениях стало критически важным [1]. Стоит отметить, что развитие коммуникативной компетенции обучающихся на уроках является основным требованием ФГОС в изучении иностранных языков в школе. По ФГОС 85 % урока должно быть направлено на формирование коммуникативного навыка, но на практике такой процент не всегда удается наблюдать [5].

Объектом исследования является процесс обучения иноязычному говорению в старших классах средней образовательной школы.

Предметом данного исследования выступают методическое приемы, направленные на формирование навыков устной речи у обучающихся 9–11 классов.

Цель данного исследования – выявить и обосновать эффективные методы обучения иноязычному говорению в 9–11 классах, которые способствуют формированию коммуникативной компетенции, обеспечивая развитие умений свободного и осознанного общения на английском языке в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения.

Общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми или их группами, в котором происходит обмен информацией, опытом, эмоциями, умениями и навыками, а также результатами деятельности [2].

С целью рассмотрения данной проблемы в ходе практики нами было проведено исследование на базе среднеобразовательной школы города. Нами были разработаны специальные таблицы параметров оценивания коммуникативной компетенции обучающихся и учителей на уроках английского языка. Практическое исследование было проведено в 6, 10, 9, 4 и 8 классах.

Уроки английского языка, которые мы посетили в ходе практики, продемонстрировали различный уровень развития коммуникативной компетенции у обучающихся.

Рассмотрим более подробно результаты нашего исследования:

1. Уровень коммуникативной компетенции:

9 класс продемонстрировал самый высокий показатель навыков говорения – 80 % обучающихся может высказываться в монологической и диалогической речи; 6 класс – 40 % класса, 4 класс – 20 %; 8 класс – 10 %; 10 класс – 50 % обучающихся (рис. 1).

2. Наиболее часто совершаемые ошибки:

В каждом классе наблюдалось 90 % совершения грамматических ошибок, поэтому наиболее высоким показателем данного критерия являются грамматические ошибки. Следующим показателем выступают проблемы с произношением – 60 %, так как обучающиеся довольно часто произносят слова неправильно, либо делают ошибки в ударении. Неверное употребление лексики – 30 %. Логические и смысловые ошибки в монологической или диалогической речи – 20 %, так как в основном учителя давали план или образец высказывания (рис. 2).

3. Виды речевых упражнений, выполняемые на уроках английского языка:

Речевые упражнения были использованы на уроках довольно редко, но наиболее частым видом речевых упражнений были диалогические упражнения, что составило 50 %. Упражнения, направленные на индивидуальные высказывания, выполнялись гораздо реже и только в двух классах – 20 %. Ролевая игра не использовалась ни в одном классе – 0 % (рис. 3).

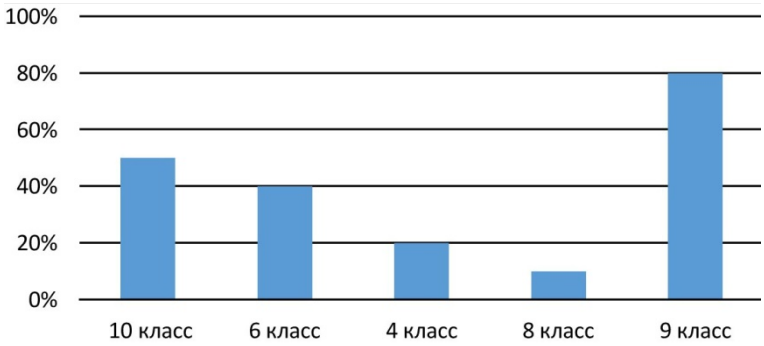


Рисунок 1 – Уровень коммуникативной компетенции обучающихся

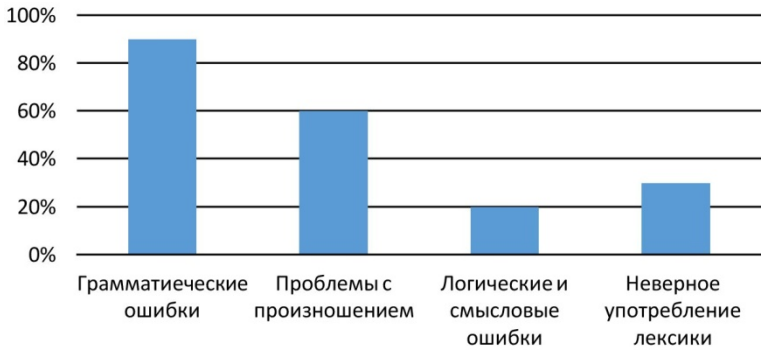


Рисунок 2 – Наиболее часто совершаемые ошибки

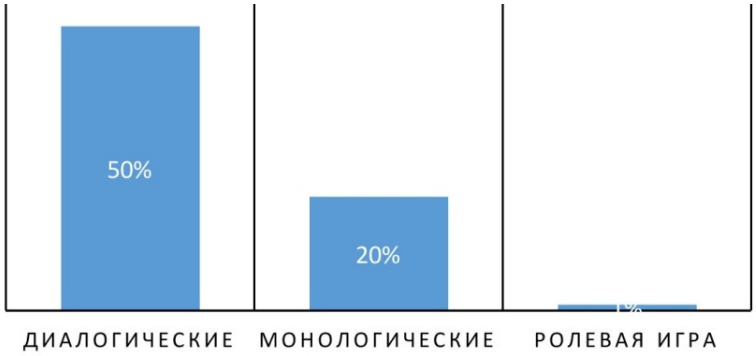


Рисунок 3 – Виды речевых упражнений

Особое впечатление произвел 9 класс, где практически каждый обучающийся владеет навыками говорения. Учитель всегда говорит только на английском языке, а также систематически предоставляет задания, ориентированные на развитие коммуникации. Учитель создала благоприятную эмоциональную атмосферу, способствующую свободному выражению мыслей без страха совершить ошибку.

Наибольшим количеством недочетов обладает урок в 8 классе, так как весь урок проходил в формате чтение текста и перевода. В основном, на уроках английского языка, ученики не проявляют навыки говорения, что обусловлено отсутствием у преподавателей достаточной мотивации и возможностей для активного развития данного навыка. Наиболее часто встречаются грамматические и фонетические ошибки, что связано с недостаточным уровнем знаний и практики.

Поэтому в рамках данного исследования, мы можем дать несколько теоретических и методических рекомендаций для 9–11 классов для повышения уровня коммуникативной компетенции:

1. Создание атмосферы доброжелательности и доверия, чтобы минимизировать боязнь совершения ошибки и чрезмерной критики.

2. Использование в работе различных источников мотивации (например, учет интересов, опыта обучающихся и т.д.).

3. Создание достаточного уровня опор содержательного, языкового и речевого плана в случае, когда ученик испытывает нехватку языковых или речевых средств.

4. Использования большего количества речевых интерактивных заданий [4].

Рассмотрим упражнения, которые помогут учителям и обучающимся:

1. «Журнал новостей»

Ученики работают в парах или группах и создают короткий «новостной репортаж», который устно представят перед классом, затем обсуждают.

Пример:

“Today we’re in Central Park. People are enjoying the sunny weather. Usually, this park is full of runners and tourists, but today there is a concert!”

Можно записать видео или подкаст.

2. Видео-разговор

Найдите видео на платформе, которая входит в ФГОС, которое, по вашему мнению, будет интересно вашим ученикам. Рекомендуем выбрать относительно короткое видео (от двух до пяти минут) или что-то вроде Ted Talk.

Подготовьте несколько предварительных вопросов для обсуждения, обсудите их с учащимися перед просмотром, а затем посмотрите видео вместе.

Ученики, как правило, любят работать с видео, у вас не должно возникнуть проблем с выбором подходящего.

3. «Что происходит на картинке?»

Учитель предварительно готовит картинку или стоп-кадр из фильма, обучающиеся описывают, что видят на картинке, используя Present Simple. Также учитель выводит лексику, которая может помочь ученикам при описании. Данное речевое упражнение является очень эффективным для подготовки к экзаменам ЕГЭ, так как одним из заданий данного экзамена является описание фотографий.

4. Диалог-интервью:

Учитель готовит несколько тем (хобби, размещение в отеле и т.д.), которые обучающиеся выбирают, и выполняют в парах по определенному клише, которое также представляет учитель. Данное упражнение эффективно для подготовки к ОГЭ и ЕГЭ, так как в устной части данных экзаменах встречается подобное задание.

Подводя итоги, можно сказать, что на уроках английского языка нужно стремиться повышать уровень навыка говорения, так как именно он является основной целью изучения иностранных языков. Для этого необходимо вводить больше речевых упражнений на уроках. Поэтому наиболее эффективными методами обучения иноязычному говорению в старших классах являются использование аутентичных материалов, интерактивных заданий, использования видеоматериалов и др. Коммуникативный метод позволяет учащимся активно использовать язык в реальных ситуациях общения, что способствует развитию навыков диалогической и монологической речи. Включение аутентичных материалов (тексты, видео, подкасты) расширяет словарный запас, повышает мотивацию и помогает учащимся развивать коммуникативный навык.

Литература

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) [Electronic resource]. – Strasbourg : Council of Europe, 2018. – URL : https://www.coe.int (https://www.coe.int/) (accessed: 10.12.2025).

2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М. : URSS, 2018. – 216 с.

3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2016. – 223 с.

4. Примерные рабочие программы по иностранным языкам (английский язык) [Электронный ресурс]. – М. : Институт стратегии развития образования РАО. – Режим доступа : https://edsoo.ru (https://edsoo.ru/) (дата обращения: 10.12.2025).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://fgos.ru (https://fgos.ru/) (дата обращения: 10.12.2025).

6. Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие. – М. : Филоматис, 2018. – 416 с.

Информация об авторах:

Закожурникова Мария Игоревна – студентка 4 курса по направлению подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык (английский язык)», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, zakozhurnikovam@mail.ru

Мирзоева Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, anapa_elena@inbox.ru

УДК 81'272

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В РОССИИ

Е.В. Горбунова, М.Э. Горбунова, Л.В. Чалабаева

Аннотация. В статье ставится вопрос о целесообразности обновления языковой политики Российской Федерации в контексте текущих социально-политических и экономических реалий. Основываясь на опыте советской языковой политики и её последствий, авторы статьи подчёркивают необходимость пересмотра существующих подходов к языковой политике, так как текущая парадигма оказалась неэффективной в условиях возросших требований к национальному строительству и общественной солидарности. Рассматриваемая тема связана с принципиальными изменениями, которые происходят в российском обществе и государстве, и с необходимостью поиска новых ориентиров в области языковой политики. В статье обосновывается тезис о том, что старая парадигма, основанная на доминировании этнических языков и регионализма, исчерпала себя и не способна обеспечить эффективное решение задач, стоящих перед страной. Авторы настаивают на переходе к новой национально-функциональной парадигме, предусматривающей целенаправленное развитие русского языка как фактора национального единства и гражданской идентичности. Предполагается, что предлагаемые меры смогут устранить недостатки старой парадигмы и заложить основы долгосрочной устойчивости российской языковой политики.

Ключевые слова: языковая политика, языковая идеология, этнокультурная парадигма, национально-функциональная парадигма, русский язык, языковое планирование, политическая социология языка.

*****

Вопрос о необходимости изменения языковой политики Российской Федерации остаётся открытым и вызывает широкие дискуссии среди учёных, политиков и общественных деятелей [1–10]. Данное исследование стремится внести ясность в этот дискуссионный вопрос, основываясь на тщательном анализе современных тенденций и выявлении недостатков существующей языковой политики.

Действующая языковая политика, унаследованная от советского периода, построена на принципе сохранения и поддержки языков этнических меньшинств [2], что способствовало увеличению языковых различий и возникновению конфликтов на национальной почве [1]. Подобная политика, несмотря на свои первоначальные благие намерения, в со-

временных условиях оказывается контрпродуктивной и неспособной обеспечить необходимое единство и согласие в российском обществе [4].

Кроме того, в рамках выбранного нами исследовательского сюжета мы рассматриваем современные вызовы, стоящие перед российским обществом, включая процессы глобализации, информатизации и нарастающего давления со стороны англоязычных и других иностранных языков [3]. Эти вызовы диктуют необходимость принятия мер по защите и развитию русского языка как средства национальной интеграции и культурного наследия [5].

Основная цель настоящей статьи – обоснование необходимости пересмотра языковой политики Российской Федерации и предложение новой парадигмы, которая смогла бы обеспечить гармоничное развитие русского языка и эффективное решение задач национального строительства.

Таким образом, наше исследование ставит перед собой амбициозную задачу – предложить конструктивные решения и пути выхода из нынешнего тупика, в котором находится российское языковое сообщество. Оно предназначено для специалистов в области лингвистики, политологии и социологии, а также для всех, кому небезразлична судьба русского языка и будущего российского общества.

Этнокультурная парадигма языковой политики, преобладавшая в России на протяжении длительного времени, имела как достоинства, так и серьёзные недостатки [6–8]. Рассмотрим последние более подробно с целью дальнейшего обоснования назревшей необходимости перехода от этнокультурной парадигмы к национально-функциональной:

- *Центробежные тенденции.* Укрепление идентичности этнических групп часто ведёт к конфликтам и недоверию между ними, снижая общее чувство национальной солидарности. Часто возникают сепаратистские настроения, что угрожает территориальной целостности страны [1].
- *Несоответствие задачам гражданского строительства*. Преимущественная поддержка языков этнических меньшинств отвлекает внимание от задач интеграции общества и формирования единой гражданской идентичности [6]. Такое положение дел противоречит интересам большинства населения, стремящегося к единству и гармонии.
- *Недостаточная интеграция иммигрантов.* Поддержка этнических языков нередко мешает быстрому освоению русского языка мигрантами, что снижает их шансы на полную социальную и профессиональную интеграцию [2]. Отсутствие эффективного регулирования приводит к маргинализации значительной части населения, говорящей на языках, отличных от государственного.
- *Ограничение доступа к ресурсам и услугам.* Значительная доля официальной документации и процедур доступна только на русском языке, что порождает неравенство и ограничения для лиц, которые не говорят на русском языке [3]. Ограничение доступа к экономическим и социальным преимуществам нарушает принципы справедливости и демократии [4].
- *Недостаточно развитая инфраструктура поддержки русского языка*. Недостаточное внимание к развитию инфраструктуры поддержки русского языка как основного средства коммуникации снижает конкурентоспособность России на международной арене [9–10]. Отсутствуют эффективные механизмы поддержки русского языка за пределами страны, что уменьшает его роль в международной коммуникации.
- *Устаревшие методы языковой политики*. Действующий подход к языковой политике формируется без учёта реальных потребностей и вызовов XXI века, что приводит к неэффективности мер и утрате доверия со стороны населения [1]. Игнорирование необходимости модернизации методов языковой политики лишает страну конкурентных преимуществ и тормозит развитие гражданского общества.

Таким образом, этнокультурная парадигма нуждается в радикальном пересмотре, чтобы обеспечить необходимые условия для укрепления национального единства и интеграции российского общества, в то время как национально-функциональная парадигма предлагает более сбалансированный подход, сочетающий уважение к правам этнических меньшинств с эффективным механизмом поддержки русского языка как фундамента гражданского согласия и национального процветания [8].

Рассмотрим подробнее преимущества национально-функциональной парадигмы языковой политики:

● *Укрепление национальной идентичности*. Принцип национального единства способствует формированию сильного гражданского общества, способствующего благополучию и прогрессу страны. Общий язык усиливает чувство принадлежности к одному народу, способствует взаимопониманию и сотрудничеств [8].

● *Оптимизация использования языков*. Функция русского языка как средства интеграции и коммуникации поддерживается на высоком уровне, сохраняя культурное разнообразие. Функционирование языков этнических меньшинств обеспечивается в рамках определённых сфер, что предотвращает нарушение их прав и свобод [3].

● *Экономическая выгода.* Единство языка упрощает ведение деловой активности, облегчает обмен информацией и ускоряет принятие управленческих решений. Стандартизация терминологии и регламентация языковой среды повышают продуктивность труда и снижают затраты на обучение персонала [6].

● *Интеграция мигрантов*. Требование обязательного владения русским языком для въезда и пребывания в стране стимулирует быстрое усвоение языка мигрантами, облегчая их адаптацию [2]. Наличие специальной языковой инфраструктуры (школы, курсы, экзаменационные центры) улучшает качество жизни мигрантов и укрепляет доверие к обществу [5].

● *Международная конкурентоспособность*. Распространение русского языка за пределами страны способствует укреплению позиций России на международной арене [7]. Поддержка русского языка в образовании и культуре развивает туристический потенциал и увеличивает приток инвестиций [9].

● *Устойчивость языковой среды*. Нормативное регулирование и постоянный мониторинг языковой среды предотвращают злоупотребления и нарушения прав граждан. Качественное обучение и подготовка профессионалов в области языковой политики гарантирует надежность и безопасность осуществления реформ [2].

Исследование показало, что действующая этнокультурная парадигма языковой политики устарела и не соответствует задачам построения единой гражданской нации. Национально-функциональная парадигма предлагает оптимальное решение, способствующее укреплению национального единства, интеграции мигрантов и повышению международного престижа русского языка.

В целях реализации новой парадигмы рекомендуется создать федеральную программу по развитию русского языка, включить обязательное тестирование на знание языка для поступающих в вузы и служащих госструктур, организовать финансовую поддержку проектов по популяризации русского языка за рубежом и усовершенствовать законодательную базу, регулирующую преподавание русского языка в школах и вузах. Эти меры позволят создать эффективную языковую среду, соответствующую новым условиям и вызовам времени.

Литература

1. Аракелян Н.П., Шевченко Я.Н. Русофобия: старый идеологический миф в новом геостратегическом контексте // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом-Юг», 2024. – С. 159–161. EDN KOTJND.

2. Данилов В.Д., Шевченко Я.Н. Русский язык на постсоветском пространстве глазами молодых исследователей из России и Киргизии: апология прагматизма и новые возможности для диалога культур // Международные отношения. – 2020. – № 3. – С. 54–66. – DOI: 10.7256/2454-0641.2020.3.30020. EDN YJEWSM.

3. Россия в глобальном мире: новые вызовы и возможности. – СПб. : ООО «Скифия-принт», 2016. – 303 с. EDN VZFWOH.

4. Шевченко Я.Н. Внешняя языковая политика России в условиях цифровизации международных отношений: институциональный аспект // Языковое образование в меняющемся мире. – Краснодар : ООО «Издательский Дом-Юг», 2023. – С. 44–46. EDN VEYBPB.

5. Шевченко Я.Н. Внешняя языковая политика Российской Федерации на современном этапе (на примере деятельности Института Пушкина) // Вестник молодых ученых-международников. – 2019. – № 2(8). – С. 117–125. EDN NORBQP.

6. Шевченко Я.Н. Законы Лапонса и внешняя языковая политика России и Японии // Межкультурный диалог в современном мире. – СПб. : Скифия-Принт, 2019. – С. 124–130. EDN KTEWTQ.

7. Шевченко Я.Н. Институт Пушкина как основной проводник мягкой силы Российской Федерации // Общественная дипломатия глазами студента-международника. – СПб. : Скифия-принт, 2019. – С. 78–83. EDN ZBHGYH.

8. Шевченко Я.Н., Либерио К.Р., Олянин Е.Е. Лингвофонии Евразии в институциональном аспекте: от международной организации Франкофонии к международной организации по русскому языку // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом-Юг», 2024. – С. 138–141. EDN OBEVCT.

9. Шевченко Я.Н. Программа «Послы русского языка в мире» – интеллектуальное волонтёрство в аспекте глоттополитики // Россия в глобальном мире: новые вызовы и возможности. – СПб. : ООО «Скифия-принт», 2019. – С. 248–257. EDN CKPWDI.

10. Шевченко Я.Н. Программа «Послы русского языка в мире» и внешняя языковая политика Российской Федерации // Азимут научных исследований: экономика и управление. – 2019. – Т. 8. – № 1(26). – С. 58–61. – DOI: 10.26140/anie-2019-0801-0010. EDN ZBIYEP.

Информация об авторах:

Горбунова Елизавета Васильевна – студентка I курса специальности «Юриспруденция», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, sleponogovaelizavete@mail.ru

Горбунова Мария Эдуардовна – студентка I курса специальности «Юриспруденция», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, gorbunovame@rgsu.net

Чалабаева Людмила Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, chalabaevalv@rgsu.net

УДК 372.881.161.1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОГО АСПЕКТА ПРИ КОММЕНТИРОВАНИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Е.К. Зотова, В.С. Дудкина

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению вопроса психолого-педагогических основ использования реального комментария для литературных произведений, необходимости применения данного подхода на уроках литературы.

В статье освещен психологический подход разных педагогических деятелей, внесших вклад в развитие учебного процесса в контексте литературы как объекта изучения.

Основное внимание уделяется теме формирования у обучающихся интереса к обучению, постижению исторических глубин художественных произведений.

Данная статья может быть полезна педагогам литературы средних и старших классов.

Ключевые слова: социально-исторический аспект, комментирование, психолого-педагогические основы, реальный комментарий, литература.

*****

Литературное комментирование – это процесс углубленного изучения отрывков произведения, в которых могут содержаться важные исторические сведения о лицах, событиях, местах, быте.

Социально-исторический комментарий (реальный) – справки о реалиях прошлого (лицах, предметах, понятиях, событиях), которые могут быть неизвестны современному читателю и без знания, которых под углом зрения контекста нельзя полноценно понять произведения писателя ушедшей эпохи [1].

Социально-исторический комментарий необходим для восприятия произведения во всем его идейно-художественном значении и во всех деталях его содержания.

Типы реалий различны:

– фольклорные и мифологические;
– этнографические (прозвища, наименования);
– общественно-исторические (предметы обихода, звания, учреждения, организации, титулы);
– бытовые;
– географические.

Формы социально-исторических комментариев могут быть:

– справки;
– алфавитные указатели;
– систематизированные указатели;
– глоссарии;
– документальный вариант в виде иллюстрированного материала.

Для обучения школьников сегодня представлены различные методики преподавания дисциплин, однако практика социально-исторического аспекта при комментировании литературных произведений начинается с психологической характеристики возрастной группы. Это важный элемент в педагогической деятельности, который позволяет выявить слабые стороны обучающихся в соответствии с их подготовленностью не только с точки зрения знаний, но с позиции психологического восприятия себя и общества, т.е. социального аспекта.

Этот вопрос интересует многих педагогов, так как подростковый период отличает школьников психологической неустойчивостью, перфекционизмом или, наоборот, полной апатией. Педагог должен владеть всеми необходимыми знаниями об особенностях возраста обучающихся, чтобы уметь грамотно конструировать урок для достижения рефлексии.

Татьяна Владимировна Черниговская в своей лекции «Как научить мозг учиться» говорит о том, что у человека есть «страсть к дублированию мира» [2]. Этот факт особо отмечается у подростков, стремящихся определиться с кумиром и быть максимально на него похожими. Процесс может быть безобидным, а может покрыть тенью возможное прекрасное будущее молодого поколения.

Литература – это инструмент передачи знаний, опыта. Это возможность найти смысл жизни на примере героев. Но здесь есть нюанс: подросток должен именно увидеть героя, которого он смог бы для себя таковым назвать.

Подростковый период – это время выбора: подросток стремится к саморазвитию (при чем понятие в разных кругах ребят не идентично), самоутверждению, выражению личного мнения как значимого в социуме. Это время внутренней дисгармонии, переоценки общества и личных качеств. В этом аспекте роль школы очень важна. Не каждый ребенок получает достаточное внимание в семье. Речь идет о внимании к личности ребенка. Даже при условии, что индивидуум воспринимает себя как взрослого, способного принимать решения самостоятельно, но процесс формирования только начинает набирать обороты. В этом эпизоде жизни школа может оказать сильное благотворное влияние на становление личности.

Литература – это кладезь воспитательный. Это как раз тот инструмент в педагогике, который способен сформировать личностные и гражданственные ценности, воспитать социально и психологически устойчивых людей.

Советский и российский литературовед, филолог-медиевист, культуролог, искусствовед, доктор филологических наук, профессор. Академик АН СССР, председатель правления Российского фонда культуры Дмитрий Сергеевич Лихачёв тесно связывал понятия образование и воспитание:

«Главная цель средней школы – воспитание. Образование должно быть подчинено воспитанию. Воспитание – это, в первую очередь, прививка нравственности и создание у учащихся навыков жизни в нравственной атмосфере. Но вторая цель, теснейшим образом связанная с развитием нравственного режима жизни, – развитие всех способностей человека и особенно тех, которые свойственны тому или иному индивидууму» [3, с. 5].

И ещё:

«Средняя школа должна воспитывать человека, способного осваивать новую профессию, быть достаточно способным к различным профессиям и быть прежде всего нравственным. Ибо нравственная основа – это главное, что определяет жизнеспособность общества: экономическую, государственную, творческую. Без нравственной основы не действуют законы экономики и государства…» [4, с. 155].

Таким образом, воспитательный процесс одна из основ педагогического подхода.

Касательно процесса образования в 7 классе важно понимать психологию обучающихся, чтобы совместить процесс обучения и воспитания на уроках литературы. Значение этого заключается в том, что каждое произведение имеет свой психологический фон, который в самостоятельном изучении может вызвать непонимание у обучающихся. Здесь важна компетентность педагога.

«То же, что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту пору: новое поведение человека, становится поведением для себя, человек сам осознает себя как известное единство. Это есть конечный результат и центральная точка всего переходного возраста» [5, с. 300].

Выше было упомянуто о том, что подросток стремится к самоутверждению. Все свои силы он направляет на реализацию желания стать взрослым. Личные ресурсы для этого скудные, что вызывает чувство отчуждения или дисгармонию, которая отражается на социализации. Переоценке подвергается всё, что до этого периода было обычным явлением: семья, друзья, школа. Часто в таком возрасте взрослые становятся объектом вызова. Потому педагогу важно установить личностный контакт с обучающимися, который определит границы и утвердит, что обучающийся воспринят как личность, имеющая право на мнение и сотрудничество. Заострим внимание на том, что именно сотрудничество с педагогом позволит ребятам почувствовать себя взрослыми (так как их индивидуальность воспринята) и углубленно подходить к процессу их образования.

«Л.С. Выготский полагал, что «кризис» переходного возраста связан с двумя факторами: возникновением новообразования в сознании подростка и перестройкой отношений между ребенком и средой: эта перестройка составляет главное содержание «кризиса»« [6, с. 260].

«В этом возрасте потребность в общении проявляется и в неоднократно отмеченном многими исследователями явлении – активном поиске близкого друга. Общение с близким товарищем, отмечает Т.В. Драгунова, выделяется в совершенно особую деятельность подростка. Она существует как самостоятельная деятельность, которая может быть названа деятельностью общения. Предмет этой деятельности – товарищ-сверстник как человек. Эта деятельность существует, с одной стороны, в виде поступков подростков по отношению друг к другу, с другой – в форме размышлений о поступках товарища и взаимоотношениях с ним» [7, с. 312].

В аспекте исторического комментирования литературных произведений мы пришли к некоторым выводам:

– произведение – не самоцель, самоцелью являются обучающиеся, которых важно заинтересовать, показать красочный и захватывающий мир истории в литературе;

– психологические особенности ребят важно учитывать при подготовке учебного материала (образовательная программа стандартная, а подход в преподавании индивидуален для каждого педагога);

– важно не игнорировать внешние психологические условия, в которых находятся ребята (в семье, в школе);

– педагогу важно быть самому заинтересованным своей деятельностью, это увеличивает шансы заинтересовать ребят.

Учебный комментарий можно назвать отдельным жанром литературы, который способен создать настроение восприятия новых сведений.

Таким образом, социально-исторический аспект в контексте литературного произведения требует многогранной подготовленности педагога:

– в аспекте истории;
– в аспекте психологии;
– в аспекте воспитания;
– в аспекте эстетики.

Литература

1. Реальный комментарий – это... Что такое Реальный комментарий? – URL : https://publishing_dictionary.academic.ru/2082/Реальный_комментарий

2. Татьяна Черниговская «Как научить мозг учиться». Конспект лекции. – URL : https://www.b17.ru/blog/20435/

3. Школа на Васильевском: кн. для учителя / Д.С. Лихачёв [и др.]. – М. : Просвещение, 1990. – С. 5.

4. Лихачёв Д.С. Русская культура. – СПб., 2007. – С. 155.

5. Выготский Л.С. Педология подростка. – М. : Наука, 1931. – 300 с.

6. Драгунова Т.В. Подросток. – М. : Педагогика, 1976. – 260 с.

7. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса. – Минск : «РУ Аинформ», 2003. – 312 с.

Информация об авторе:

Зотова Екатерина Константиновна – студент 6 курса направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): русский язык и литература», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета.

Дудкина Виктория Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, dudkinav2012@yandex.ru

УДК 81-11

ВЛИЯНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРОДУКТИВНОСТЬ УСВОЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

С.А. Ивлева, Е.Ю. Мирзоева, Я.В. Иконникова, И.А. Шатохина

Аннотация. Данная статья посвящена анализу эффективности применения квест-технологий в процессе обучения иноязычной лексике на начальном этапе. Рассматриваются теоретические основы понятия «квест-технология» и её педагогический потенциал в контексте современного образовательного процесса.

На основе данных педагогического наблюдения в общеобразовательной школе был проведён анализ уроков по ряду критериев: типы упражнений, наличие игровых элементов, степень вовлечённости обучающихся и результативность усвоения лексики. Показано, что отсутствие игровых форм, в том числе квест-заданий, снижает мотивацию и качество усвоения нового материала, тогда как использование интерактивных методов способствует более прочному и осмысленному запоминанию словарных единиц.

В статье также представлен фрагмент урока с применением квест-технологий, демонстрирующий практическую эффективность данного подхода для решения выявленной проблемы.

Ключевые слова: квест-технологии, игровое обучение, мотивация, иноязычная лексика, начальный этап обучения.

*****

Актуальность темы обусловлена современными тенденциями развития образовательных методик, направленных на интеграцию игровых элементов в учебный процесс. В эпоху цифровизации и глобализации навыки владения иностранным языком становятся необходимостью, поэтому поиск эффективных форм и методов обучения приобретает особую значимость.

Квест-технологии представляют собой инновационный педагогический инструмент, который активизирует познавательную активность обучающихся, повышает их мотивацию и способствует лучшему запоминанию лексического материала за счёт вовлечения в игровые и проблемно-исследовательские ситуации. Их применение способствует развитию таких ключевых компетенций, как критическое мышление, коммуникативные навыки и умение работать в команде. Эти навыки не только помогают усвоить иноязычную лексику, но и формируют устойчивый интерес к изучению языка, что напрямую влияет на качество обучения [1].

Объект настоящего исследования: процесс обучения иноязычной лексике в средней общеобразовательной школе. Предметом исследования выступает применение квест-технологии в обучении иноязычной лексике.

Квест-технологии в обучении – это «совокупность игровых, проблемно-поисковых и исследовательских методов, объединённых в единую сюжетную структуру, в рамках которой учащиеся выполняют последовательность заданий, ведущих к достижению общего результата. Такой формат создаёт ситуацию погружения, делает учебный процесс эмоционально насыщенным и позволяет учащимся применять новую лексику в контекстных, осмысленных ситуациях» [2, с. 14].

В ходе педагогического наблюдения в средней общеобразовательной школе города-курорта Анапа были посещены уроки во 2 и 4 классах. Наблюдение проводилось по ряду критериев: типы упражнений обучения лексике, наличие игровых и квест-элементов, степень вовлечённости обучающихся, а также результативность формирования лексических навыков. Приведем таблицу с результатами наблюдения во 2 и 4 классах (табл. 1, 2).

Таблица 1 – Критерии оценивания эффективности усвоения иноязычной лексики во 2 классах

2 классы		
Критерий	Содержание критерия / показатели	Уровень проявления (1–5)
Типы упражнений обучения лексике	Наличие и разнообразие упражнений	1
Наличие игровых и квест-элементы	Используются ли игровые формы (лексические квесты, викторины, соревнования и т.д.)	1
Степень вовлеченности учащихся	Уровень эмоционального и познавательного участия в процессе обучения лексике	1
Результативность обучения лексике	Объем усвоенного материала, качество употребления слов в речи, уровень ошибок	1

Как видно из таблицы 1, во 2 классах обучение лексике характеризуется низким уровнем разнообразия упражнений, отсутствием игровых и квест-элементов, слабой вовлеченностью обучающихся и низкой результативностью усвоения материала, таблица 2 демонстрирует, что в 4 классах наблюдается некоторое улучшение по сравнению со 2 классами: увеличивается разнообразие упражнений и использование игровых форм, по-

вышается степень вовлеченности обучающихся, однако результативность обучения лексике по-прежнему остается на низком уровне.

Таблица 2 – Критерии оценивания эффективности усвоения иноязычной лексики в 4 классах

4 классы		
Критерий	Содержание критерия/ показатели	Уровень проявления (1–5)
Типы упражнений обучения лексике	Наличие и разнообразие упражнений	2
Наличие игровых и квест-элементы	Используются ли игровые формы (лексические квесты, викторины, соревнования и т.д.)	2
Степень вовлеченности учащихся	Уровень эмоционального и познавательного участия в процессе обучения лексике	3
Результативность обучения лексике	Объем усвоенного материала, качество употребления слов в речи, уровень ошибок	1

Мы составили диаграмму для более наглядного сравнения результатов наблюдения.

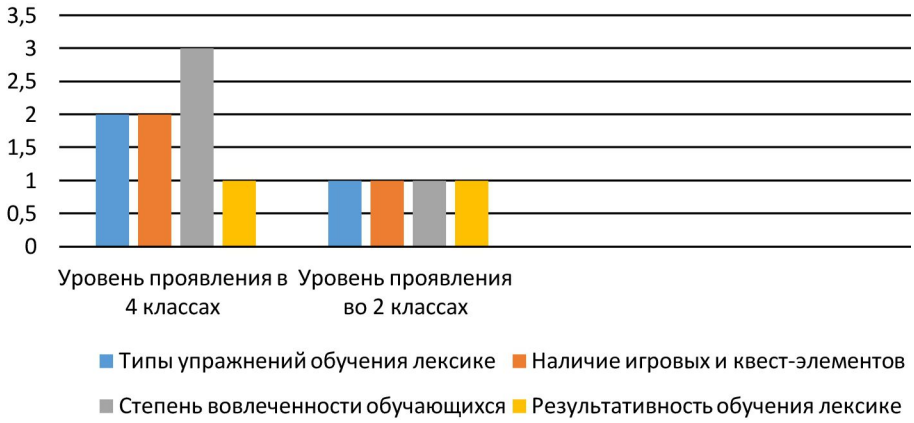


Диаграмма 1 – Сравнительный анализ эффективности обучения лексике во 2 и 4 классах

По результатам анализа выявлено следующее:

На уроках во 2 классах наблюдалось однообразие упражнений и относительно низкий уровень заинтересованности обучающихся в освоении новой лексики. Работа с лексическим материалом сводилась преимущественно к механическому списыванию слов в словарь с транскрипцией и переводом. Такой подход не обеспечивал включённости обучающихся в процесс и не способствовал долговременному запоминанию и практическому использованию новых слов. Игровые и интерактивные формы работы отсутствовали, что негативно отражалось на мотивации подростков.

Ситуация в 4 классах оказалась более благоприятной. Учителем активно применялись цифровые технологии, яркие презентации, иллюстрации, фронтальное обсуждение и карточки для закрепления слов. Несмотря на то, что квест-элементы также не использовались, даже минимальные игровые приемы – например, работа с карточками – вызывали живой соревновательный интерес младших школьников. Это показывает высокий потенциал внедрения игровых и квест-технологий именно на начальном этапе обучения.

Обобщая наблюдения, можно отметить: на всех посещенных уроках отсутствовали игровые и квест-формы деятельности, несмотря на то, что именно они обеспечивают повышенную мотивацию и создают условия для более глубокого усвоения лексики. Это подтверждается как качественными наблюдениями, так и сравнительным анализом по выделенным критериям.

Для решения выявленной проблемы мы предлагаем внедрение игровых подходов в обучение, включая разработку и апробацию уроков с использованием квест-технологий.

В качестве примера представляется разработанный нами урок-квест для обучающихся 4 класса, демонстрирующий возможности игровых методов в обучении лексике.

Тема урока: Путешествие в Нетландию.

Цель урока: закрепление лексики и повторение грамматического правила how much/many.

Урок сопровождается яркой презентацией и раздаточным материалом для каждой станции.

Обучающиеся делятся на 2 команды, затем приступают к квест-уроку. Для того, чтобы отправиться в Нетландию обучающимся необходимо собрать карту. За каждое выполненное задание команда получает часть карты.

Учитель: Good morning, guys. Please sit down. Today we will have an unusual lesson. Today we will embark on a real journey. Let's get started! Guys, today we are going on an exciting trip to the island of Neverland, but you will need to complete several tasks.

Пират: Hey, guys! You are in our pirate land. In order to travel with us to the incredible island of Neverland, you need to pass the tests. But be aware that it will be difficult! See you!

Ouch! I almost forgot to tell you! For each completed task, you will receive a piece of the pirate map to the island.

Station 1. Pirate market. Станция 1. Пиратский рынок

Учитель называет продукт, обучающийся находит его изображение и кладет в корзину (задание на скорость). Изображения продуктов уже лежат на столах у каждой команды.

Купец: Greetings, guys! Your first task: I tell you the name of the product, and you look for it and put it in your basket.

Beans Pineapple Olive oil Lemon Mango Flour Tomato Sugar Salt and pepper Butter Coconut

Купец: Great job! The piece of the map is yours!

Station 2. Lemon Lagoon. Станция 2. Лимонная лагуна.

У обучающихся на столе лежит лист, им необходимо записать ответы на загадки и отдать лист учителю (проверка сразу).

Тигрица: Good afternoon, guys! I've been waiting for you. Solve my riddles in exchange for a part of the map. Write down your answers on a piece of paper

Примеры загадок: I see something yellow. Pirates use it in tea. It is sour. What is it? – lemon

I see something red. We put it on pizza. What is it? – Tomato

I see something sweet. Pirates add it to cakes. What is it? – sugar

Тигрица: You did well! You've solved all my riddles! Here is a part of the map for you

Station 3. Coconut cave. Станция 3. Кокосовая пещера

Обучающимся нужно «накормить» Much или Many в зависимости от названного продукта питания учителем. Каждый обучающийся должен поднять карточку Much или Many и произнести вслух. После этого Much и Many предлагают обучающимся исправить ошибки в предложениях. Ответы также записываются на лист бумаги и передаются учителю. Проверка на ошибки по факту выполнения задания.

Пират: Stop! You will not enter the cave until you repeat a few movements after me. Let's go! (физкультминутка)

Пират: Okay, keep it up! Follow me into the cave. Your task: You need to feed two of our guys Much and Many. Hold up the correct card. Try not to make a mistake, they are very touchy.

Flour Mangoes Beans Olive oil Tomatoes Coconut Milk Lemons Eggs Sugar Cakes Water

Much и Many: Ммм thanks guys, it was really delicious! But we have another task for you. Correct the mistakes in the sentence

How many butter do we need?

How much tomatoes are there?

We have a lot of mango!

Much и Many: Great! You've earned another piece of the map

Station 4. Fruit & Food Compass. Станция 4. Фруктовый или Компас Еды

Обучающимся предлагается набор различных продуктов питания (в том числе уже намного ранее изученных) им необходимо распределить по секторам к какому виду относится тот или иной продукт. У обучающихся заранее лежит на столе лист на котором изображен разноцветный круг, разделенный на 4 части, а также карточки с названием продуктов.

Компас: Hey, guys! Help me understand which product belongs to one of these sectors: fruits, vegetables, sweets, cooking ingredients.

Fruits: lemon, pineapple, mango, coconut, banana, orange, blueberries

Vegetables: beans, carrot, tomato

Sweets: sugar, chocolate

Cooking ingredients: olive oil, butter, flour, salt & pepper, egg, milk, bread

Компас: The piece of the map is yours!

Station 5. Message in a bottle. Станция 5. Послание в бутылке.

Обучающимся на команду выдается бутылка, в которой заключено послание с рецептом. Обучающимся необходимо вставить пропущенные слова в послание, чтобы получился рецепт пиратского блюда. Пример одного из рецептов:

Пират: Greetings again, dear guys! This morning we received messages in bottles with a recipe for smoothie and cake, help us solve it and a piece of the map is yours!

Pirate Mango Smoothie

We need _____ (1) mango and_____ (2) coconut.

How_____ (3) lemons do we need? – We need _____ (4).

Adda_____ (5) sugar and _____ (6) olive oil.

We also need _____ (7) pineapple. Mix everything and drink!

Station 6. THE GREAT PIRATE FEAST. Станция 6. Большой пиратский пир. Обучающимся необходимо изобразить на листе бумаге то самое блюдо, рецепт которого они разгадывали в станции 5. Далее работу необходимо представить классу. От команды выбирается 3 человека: 1) читает текст с рецептом, 2) в это время изображает процесс готовки, 3) смешивает все и демонстрирует рисунок

Пират: You did a great job! But now the FINAL and most difficult test awaits you. You need to cook these dishes for our pirates. Go ahead! You still have the recipe for the dish from the fifth station. Take a piece of paper, colored pencils, and markers. Draw your culinary masterpiece. You need to select three people from the team:

The first person reads the text of the recipe;

The second person pretends to be preparing;

The third person shows the mixing process and the finished result, that is, your drawing.

Успешно выполнив все задания, обучающиеся оказываются на пиратском корабле и отправляются на остров Нетландия.

Пираты: You have completed all the tasks! You get the last piece of the map and go on a trip to Neverland with us! Congratulations! Welcome to Neverland!

Вывод: квест-технологии являются эффективным педагогическим инструментом, прежде всего благодаря их способности повышать мотивацию, вовлекать учащихся в активную деятельность и создавать условия для осмысленного применения нового материала. Особенно значимым это становится на начальном этапе обучения, когда интерес младших школьников напрямую влияет на качество формирования лексических навыков. Применение квест-подходов делает уроки динамичными, эмоционально насыщенными и способствует более прочному усвоению иноязычной лексики, что подтверждает важность и актуальность их внедрения в образовательный процесс.

Литература

1. Использование квест-технологии в процессе обучения иностранному говорению // Journal-Academic.com. – 2021.

2. Рабаданова Л.Н. Применение квест технологии в процессе обучения иностранному языку в вузе // CyberLeninka. – 2023.

3. Савельева М.А., Григорьева Е.Н. Обучение иностранным языкам с помощью квест-технологии // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании. – 2023. – С. 409–417.

Информация об авторах:

Ивлева Софья Алексеевна – студент 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык (английский)», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, sofya.ivleva.00@mail.ru

Мирзоева Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, anapa_elena@inbox.ru

Иконникова Яна Васильевна – заместитель директора по учебно-методической работе, МБОУ СОШ 12 им. А. Каширина МО г.-к. Анапа, anapa_elena@inbox.ru

Шатохина Инна Александровна – учитель английского языка, МБОУ СОШ 12 им. А. Каширина МО г.-к. Анапа, anapa_elena@inbox.ru

УДК 81-11

СОРЕМЕННЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В.Е. Кобелева

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению игр и игровых технологий как методического инструмента, обеспечивающего формирование и поддержание мотивации младших школьников в процессе изучения иностранного языка.

Игра трактуется в качестве естественной для ребенка деятельности, создающей психологически комфортную среду для усвоения языкового материала.

Исследование выполнено на основе теоретического анализа в области педагогики, психологии, методики обучения иностранным языкам, а также эмпирического опыта.

Ключевые слова: мотивация, игровые технологии, младшие школьники, иностранный язык, познавательный интерес, дидактическая игра, учебная деятельность.

*****

Современная методика обучения иностранным языкам, следуя лично- ориентированной парадигме, ставит в центр образовательного процесса ученика, его потребности и внутренние побуждения. В этом контексте ключевой задачей становится формирование устойчивой познавательной мотивации, которая выступает основным условием успешного овладения иноязычной речевой деятельностью [1]. Особую актуальность данная задача приобретает на начальном этапе обучения иностранного языка, когда закладывается фундамент отношения к предмету.

Теоретической основой исследования являются работы, рассматривающие мотивацию как сложный процесс, определяющий направленность и активность личности. Э.А. Уткин определяет мотивацию как «состояние личности, определяющее уровень активности и направленности действий человека в определённой ситуации» [2]. В обучении мотивация проявляется в системе целей, потребностей и интересов, направляющих ученика на учебную деятельность. Для младшего школьника, по мнению Д.Б. Эльконина, ведущей является учебная деятельность, однако её успешное становление часто сопряжено с трудностями, и именно внутренняя познавательная мотивация становится залогом преодоления этих трудностей [3].

Однако, как отмечает Г.И. Щукина, познавательный интерес – ядро внутренней мотивации – является «глубоко личностным образованием», которое не возникает спонтанно, а требует целенаправленного формирования через организацию соответствующего процесса [4]. При этом традиционные методы обучения зачастую не полностью отвечают возрастным и психологическим особенностям младших школьников, для которых все ещё характерна потребность в игровой деятельности. Снижение интереса к предмету, как указывает Г.В. Рогова, часто коренится не в ученике, а в методическом построении урока, отсутствие разнообразия и новизны [5].

Д.Б. Эльконин рассматривал развитие как чередование этапов, где на первый план выходят то эмоционально-мотивационная сторона деятельности (общение, игра), то операционно-техническая (учебная, трудовая). Младший школьный возраст (6–10 лет) относится к этапу, где доминирует учебная деятельность, однако предшествующий мощный пласт игрового развития не исчезает, а становится фундаментом и ресурсом для новой ведущей деятельности [3].

В данном случае игровые технологии помогают учителю завлечь ребенка. Согласно Г.М. Коджаспировой, игровая технология представляет собой группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, которые характеризуются четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатам [6]. В отличие от обычной игры, педагогическая игра всегда имеет учебно-познавательную направленность.

Более того, как подчеркивал Эльконин, у младших школьников происходит важнейшее психологическое новообразование – ориентация в системе человеческих отношений, нормах и задачах. Ребенок активно осваивает социальные роли, правила взаимодействия, учится координировать свою точку зрения с позицией других. Именно здесь игровая деятельность, и в особенности сюжетно-ролевая игра, находит свою «вторую жизнь» в образовательном процессе. Она предоставляет безопасную, эмоционально насыщенную и регулируемую правилами модель социума, в которой это освоение происходит естественно и интенсивно [3].

Во-первых, игра создаёт естественную коммуникативную среду, где язык выступает не как объект изучения, а как средство решения игровой задачи (например: узнать секрет, купить товар, помочь персонажу). Это приближает к общению как в жизни.

Во-вторых, игра является полифункциональным средством: она одновременно выполняет терапевтическую, развлекательную, когнитивную, коммуникативную и социализирующую функции, обеспечивает тем самым комплексное развитие личности ребенка [7].

В-третьих, игра, основанная на соревновании, поддерживает интерес и целеустремленность детей.

Особое значение на начальном этапе имеет принцип наглядности и действия, которое наиболее полно реализуется в игре. Через игры с предметами, жестами, картинками и ролевыми ситуациям происходит осмысление и присвоение новых языковых единиц, что соответствует психологическому механизму восприятия младшего школьника [5].

Чтобы правильно подобрать игру на урок, нужно следовать нескольким правилам:

1. Учитывать языковой барьер учащихся, чтобы слабые дети не сидели молча, а тоже принимали участие.

2. Убедиться, что игра соответствует целям урока.

3. Простота правил. Она нужна для того, чтобы не тратить много времени на объяснение правила.

Таким образом, игра – это не только приятное дополнение к уроку, но и одни из главных компонентов для изучения иностранного языка в начальных классах. Использование игровых педагогических технологий не должны отходить от основной массы учебной информации, а сочетание традиционного обучения и игр позволяет достичь наилучшего результата

С целью установления связи между мотивацией и играми на уроке английского языка в начальных классах общеобразовательной школы была проведена экспериментальная часть исследования, которая включала три этапа:

Этап 1. Диагностика исходного уровня мотивации:

Мы сделали анонимную анкету «Лестница мотивации» с изображением лестницы из 5 ступеней и инструкцией: «На какую ступеньку ты поставил бы себя как ученика на уроке английского языка?». Первая ступень – «На урок иду потому что заставляют», пятая ступень: «Иду на урок с радостью, мне все интересно».

Так же было применено наблюдение педагога, который обычно ведет уроки в данном классе.

Результат диагностики: большинство учащихся располагали себя на 1-й, 2-й, 3-й ступенях «Лестницы мотивации».

Этап 2. Формирующий эксперимент.

1. «The Matching Game» (командная игра на скорость. Детям нужно найти пару среди друг друга): закрепление грамматических форм (единственное/множественное число).

2. «What is missing?» (игра на внимание и память. Найти пропажу: учитель вешает на доску фотографии родителей(персонажей) из учебника Spotlight, дети запоминают, закрывают глаза, в этот момент учитель убирает бабушку или другого родственника, дети отгадывают кого убрали): отработка лексики (названия членов семьи)

3. Ролевая игра «Parents» (кто-то представлен в роли любого члена семьи, другой отгадывает кто он, задавая легкие вопросы): развитие навыков диалогической речи в смоделированной коммуникативной ситуации.

4. Подвижная игра «Emotions» (учитель говорит на английском, чтобы ребенок показал названную эмоцию): отработка аудирования и лексики (эмоции).

5. Игра «Гараж для автобусов» (на усвоение глагола to be. Дети должны отправить автобус в правильный гараж (was or were)): интерактивная отработка грамматического правила (was/were).

Этап 3. Контрольный опрос.

Мы снова провели анонимную анкету среди учащихся «Лестница мотивации» для получения данных, чтобы сравнить их с результатами начальной диагностики.

Результаты контрольного этапа:

1. По результатам контрольного этапа было выявлено, что у детей значительно поднялась мотивация (смайлики располагались на 3-их, 4-ых, 5-ых местах).

2. Также педагог, который обычно ведет уроки в данном классе, сделав наблюдение, пришел к выводу, что дети стали активнее, даже те, которых сложно было заставить говорить на уроках, отвечали.

Представленное практическое исследование доказывает, что постоянное включение игровых упражнений в уроки положительно влияет на мотивацию в обучении иностранным языкам.

Таким образом, системное и методически грамотное использование игровых упражнений на уроках иностранного языка в начальных классах является эффективным средством повышения учебной мотивации. Проведённые нами уроки с использованием игровых упражнений позволили перевести учащихся с уровней отрицательного и нейтрального отношения к предмету на уровень заинтересованного участия.

Игровые технологии способствуют не только положительному эмоциональному отношению в изучении языка, но и способствуют непроизвольному запоминанию материалов.

Литература

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15.

2. Уткин Э.А. Мотивационный менеджмент: учебник. – М. : ЭКМОС, 2007. – 235 с.

3. Эльконин Д.Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.

4. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.

5. Рогова Г.В. О некоторых причинах снижения интереса к предмету «Иностранный язык» у школьников // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 2. – С. 26–29.

6. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2000. – 176 с.

7. Сайгушева Л.И., Стряпухина И.С. Игровые технологии как средство приобщения младших дошкольников к самообслуживанию // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 7-2. – С. 39–41.

Информация об авторе:

Кобелева Виолетта Евгеньевна – студент 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование. Иностранный язык (английский)», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, kobeleva.vita@bk.ru

УДК 372.881.161.1

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ

К.Ю. Трушкина

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы и современные подходы к пониманию функциональной грамотности как ключевого образовательного результата. Анализируются определения, предложенные ведущими отечественными и международными исследователями, включая А.А. Леонтьева, О.Е. Лебедева, Е.И. Огарёва, С.А. Тангяна и др. Особое внимание уделяется роли уроков русского языка в формировании функциональной грамотности учащихся, включая развитие коммуникативных, информационных, социально-культурных и личностных компетенций. Подчеркивается необходимость интеграции реальных жизненных ситуаций и культурного контекста в образовательный процесс. Обосновывается актуальность систематизации новых видов функциональной грамотности в условиях социально-экономических и технологических трансформаций современного общества.

Ключевые слова: функциональная грамотность, русский язык, коммуникативная компетенция, образовательный результат, социально-культурный контекст, уроки русского языка, компетентная личность.

*****

В условиях стремительного развития информационного общества и роста требований к образовательному уровню учащихся особую значимость приобретает целенаправленное формирование функциональной грамотности уже на ступени основного общего образования. В рамках школьного обучения – и в особенности на уроках русского языка – функциональная грамотность понимается как способность обучающихся применять знания языковых норм, орфографические и пунктуационные правила, а также коммуникативные умения для эффективного решения практических задач в разнообразных контекстах: учебных, социальных, бытовых и информационных.

Функциональная грамотность в современной педагогике выступает не только как образовательная категория, но и как социальный феномен, отражающий способность индивида эффективно использовать знания для решения жизненных задач. В условиях глобальных вызовов, цифровизации и усложнения социальных взаимодействий функциональная грамотность становится важнейшим условием личностного и профессионального развития, а также устойчивого развития общества в целом.

Согласно А.А. Леонтьеву, функциональная грамотность – это «способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [1]. Данное определение подчеркивает прагматический и прикладной характер грамотности, отличающий её от формального владения навыками (например, чтения или письма). Леонтьев акцентирует необходимость разграничения между формальной и функциональной грамотностью: первая связана с техническим овладением инструментами языка, тогда как вторая предполагает их осмысленное применение в реальных социокультурных контекстах.

С середины XX века проблематика функциональной грамотности стала предметом внимания международных организаций. Так, ЮНЕСКО в 1990 году объявила год Международным годом грамотности, а ООН провозгласила 2003–2012 годы Десятилетием грамотности, что подчеркнуло глобальную значимость данной проблемы.

В российской научной традиции функциональная грамотность исследовалась такими учёными, как Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, С.Г. Вершловский, Б.С. Гершунский, Л.Ю. Комиссарова, Л.М. Перминов и др. Особый вклад в развитие концепции внесли О.Е. Лебедев, Е.И. Огарёв и А.В. Хуторской, которые рассматривали функциональную грамотность как интегративный образовательный результат, ориентированный на формирование компетентной личности.

С.А. Тангян, в свою очередь, определял функциональную грамотность как динамически развивающийся объём знаний и умений, необходимых для полноправного участия индивида в экономической, политической, гражданской и культурной жизни общества. Такой подход позволяет рассматривать функциональную грамотность как многомерный конструкт, включающий не только когнитивные, но и ценностно-смысловые компоненты [2].

В системе школьного образования ключевую роль в формировании функциональной грамотности играют уроки русского языка и литературы. Цель учителя-словесника – не просто передать знания, а создать условия для их самостоятельного освоения, что соответствует принципу «давать не рыбу, а удочку». Современные учащиеся, отличающиеся прагматичностью мышления и стремлением к автономии, требуют новых педагогических стратегий, основанных на социально-конструируемых ситуациях и активной учебной деятельности.

Эффективное формирование функциональной грамотности предполагает связь учебного материала с реальной жизнью и культурой русского народа. Это позволяет учащимся не только освоить нормы языка, но и осмыслить его социокультурную функцию.

В своём диссертационном исследовании Е.А. Басова предлагает теоретико-методологическое и прикладное обоснование функциональной грамотности в коммуникативной сфере, рассматривая её через призму ключевых коммуникативных компетенций личности. Эти компетенции, по мнению исследователя, приобретают особую значимость в условиях расширяющихся и усложняющихся коммуникаций на всех уровнях современного общества. Автор подчёркивает, что коммуникативная функциональная грамотность выступает не только как индикатор образованности, но и как личностно ориентированный результат обучения, позволяющий человеку успешно взаимодействовать – как в типовых, так и в нестандартных ситуациях. Это предполагает практическое применение знаний о нормах общения, правилах построения устных и письменных текстов, а также навыков работы с различными типами информации [3].

Современные исследователи выделяют следующие виды функциональной грамотности: общая, цифровая, информационная, правовая, общественно-политическая, бытовая, грамотность в чрезвычайных ситуациях, владение иностранными языками и коммуникативная грамотность. Такая дифференциация отражает эволюцию понятия в ответ на вызовы современности и свидетельствует о расширении его содержательных границ.

Г. Ключарев и Е. Огарёв подчёркивают, что функциональная грамотность – это способность к компетентно выстроенным действиям в реальной действительности, что имеет глубокий социально-философский смысл. Она предполагает вовлечение учащихся в серьёзную учебную деятельность, направленную на освоение профессиональной информации и реализацию жизненных целей в личностном и социальном измерении.

Результаты исследования позволили выделить структурные компоненты функциональной грамотности (коммуникативную, информационную, цифровую, правовую, общественно-политическую и др.), обосновать необходимость интеграции социально значимых, культурно релевантных и жизненных контекстов в содержание уроков русского языка, а также определить педагогические условия эффективного формирования функциональной грамотности – в частности, использование интерактивных, деятельностных и личностно ориентированных методов обучения. Область применения результатов – разработка образовательных программ, методических рекомендаций для учителей-филологов, а также совершенствование практик школьного гуманитарного образования.

Проведённый анализ показывает, что понятие функциональной грамотности обретает качественную специфику в зависимости от контекстных доминант: социально-экономических, информационно-технологических, культурно-исторических и утилитарно-прагматических. На современном этапе актуальной задачей остаётся систематизация и таксономизация новых видов функциональной грамотности. Уроки русского языка, интегрируя реальные жизненные ситуации и культурный контекст, становятся важной площадкой для формирования у учащихся компетентной, ответственной и социально активной личности.

Литература

1. Леонтьев А.А. Функциональная грамотность: от идеи к практике // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 12–18.

2. Тангян С.А. Функциональная грамотность как условие социальной адаптации личности // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 45–52.

3. Басова Е.А. Формирование коммуникативной функциональной грамотности учащихся в процессе обучения русскому языку : автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2018. – 24 с.

Информация об авторе:

Трушкина Карина Юрьевна – студент 6 курса направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): русский язык и литература», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета.

УДК 81-11

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ СЛЕНГА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ЯВЛЕНИЯ С XVI ВЕКА ДО НАШИХ ДНЕЙ

С.О. Молчанова

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению современного молодёжного сленга как источника системного конфликта между стихийными языковыми инновациями и устоявшимися кодифицированными нормами русского языка, а также формированию развитию сленга в русском языке как явления с 16 века до наших дней.

Сленг – явление, которое показывает гибкость языка и его способность адаптироваться к постоянно меняющемуся миру. Из этого следует, что статья актуальна как в настоящее время, так и в любой другой промежуток развития языка как явления, даже в 16, 17 и 18 веках.

Ключевые слова: молодёжный сленг, жаргон, профессиональный сленг, криминальный жаргон, субкультура.

*****

Язык – это мир, и когда умирают языки умирают и миры. Сленг – это искажение языка для удобного или модного использования. Сленг происходит от английского слова *slang* и означает жаргон (болтовня). Самые ранние формы сленга появились в XVI–XVII веках, и они были обусловлены потребностью отдельных групп, таких как преступники и студенты, в секретном общении. То есть самая первая причина появление сленга – это стремление общаться скрытно без посторонних глаз, будь то полиция или другие социальные группы.

Сленг 16 века – воровской, например: буланый – рубль, булом – кинжал. К профессиональному сленгу можно отнести слова охотника, например, «бурма» (корова, если это речь, например, о добыче). В купеческом жаргоне использовались заимствованные слова, например, «фальшивый бриллиант». Также заимствование бухтар – трактир (на основе иноземных слов, заимствованных через торговлю), буса – спиртные напитки (на основе иноземных слов, заимствованных купцам).

Сленг 17 века включал в себя язык аристократических салонов, криминального мира и жаргоны отдельных групп (например, гимназистов). Аристократический сленг был утонченным и часто использовал метафоры («империя Морфея» – кровать), тогда как в криминальном мире существовал собственный язык («каменный мешок» – тюрьма, «угостить» – ударить кистенем). Сленг гимназистов, например, был наполнен шутливыми прозвищами для учителей и школы.

Сленг 18 века существовал различные сленги, например, криминальный жаргон («аргамак» – лощадь, «пойти на черную работу» – отправиться на кражу, «нашего сукна епанча» – член преступного сообщества (вор), «тихую милостынь подавать» – воровать) и студенческий жаргон (Бурш – студент, фукс – студент первого семестра, коммерш – пирушка с традиционными обрядами, обомшелый бурш – студент преклонного возраста). Также существовал сленг у кадетов и лицеистов, а в более поздний период у семинаристов (например, «гляделы» – глаза, «отчесхвостить» – высечь, «рождество» – лицо, «вздуть» – избить).

Сленг 19 века особо не поменялся, а просто добавились некоторые новые сленги. В студенческом (Брад-фукс – студент второго семестра, коммерш – пирушка, попойка, спалиться – не сдать экзамен, долбежка – бездумное заучивание, душка – объект обожание) семинарский сленг (из нового это Стилибонить – украсть) и преступный мир (Изойти – найти, обнаружить разыскиваемое лицо, колодник – заключенный)

Сленга 20 века существовал множество, в зависимости от субкультуры и времени. Среди примеров – «стиляжный» сленг («лабать» – играть (музыку), «Буги» – танцевать (много сленга было связано с модой, танцами и любовью)), молодёжный сленг 1960–1970-х годов («обломаться» – потерять интерес или упасть духом, «Сейшн» – концерт, «Утюг» – фарцовщик, спекулянт, скупающий у иностранцев вещи и валюту, «аскать» – просить деньги на улице у прохожих), а также специфические жаргоны военных («Шайтан-труба» – реактивный пехотный огнемёт, «цинка» – коробка патронов или цинковых гроб для погибшего, «весло» – винтовка СВД или автомат АК с нескладным прикладом, «весёлый» – так назывался самолёт МиГ-21 за малое время поддержки) «Блат» и криминальный сленг – (90-е) («Лох» – доверчивый человек, которого легко обмануть, «крышевать» – оказывать покровительство защиту, как со стороны криминальных структур, так и, порой, государственных. «Бакланить» – хулиганить) также сильно повлиял интернет («Имхо» – от анг. «In My Opinion» («по моему скромному мнению»), «баш» – от анг. «bash» («битва») – соревновании, например, по созданию сайтов или хайку, «Диалайт» – медленное интернет-соединение.

А теперь 21 век и его сленги:

От английского языка: Вайб (vibe) – атмосфера, настроение, Кринж (cringe) – чувство стыда за кого-то, «испанский стыд», Рофл (ROFL) – шутка, смех, от английского «Rolling on Floor Laughing», Чилить (to chill) – отдыхать, расслабляться, Хейтить (to hate) – ненавидеть, писать негативные комментарии, Флексить (to flex) – хвастаться, выставлять что-то напоказ.

Интернет-сленг и новые понятия: Треш (trash) – что-то ужасное, неприятное, кошмар, База – одобренное, правильное мнение, запилить – опубликовать запись в социальной

сети, Фолловер (follower) – подписчик в социальных сетях, Краш (crush) – объект влюбленности, Симп (simp) – человек, который слишком услужлив и подобострастен по отношению к тому, кто ему нравится, Ачивка (achievement) – достижение, Пруф (proof) – доказательство, подтверждение.

Понятия, описывающие людей и ситуации: Бумер – представитель старшего поколения или человек, не разбирающийся в трендах, Токсичный – человек, который плохо влияет на окружающих, Душнила – навязчивый, нудный человек, Скуф – мужчина среднего возраста, который не следит за собой, Альтушка – девушка с неформальным внешним видом, Делулу (delulu) – оторванный от реальности, живущий в иллюзиях.

На, что я бы хотела еще обратить внимание, на что сленг из 16 века, то есть наши родители, бабушки, дедушки, т.д. тоже имели свой сленги, но почему же они так сильно критикуют нашего поколение сленга.

Так начнём с того, что язык – это основа культуры и идентичности. Для старшего поколения «правильный» язык – это тот, на котором они выросли, который ассоциируется с порядком, стабильностью и уважением. Новый сленг кажется им:

1. Искажением языка: они видят в этом не развитие, а порчу, упрощение и потерю богатства речи.

2. Угрозой пониманию: если они не понимают значения слов, они чувствуют себя исключенными из части жизни молодежи, а это пугает.

Сленг – это не просто слова, это социальный инструмент.

Для молодежи: это способ отделиться от мира взрослых, создать свое закрытое пространство, почувствовать принадлежность к своей группе. Это элемент самоидентификации.

- Для старших: когда они слышат непонятный им сленг, они на подсознательном уровне чувствуют, что молодежь строит барьеры и отгораживается от них. Это вызывает раздражение, потому что воспринимается как неуважение.

Влияние интернета – качественно новый уровень

Раньше сленг формировался в школах, дворах, институтах и распространялся медленно. Сейчас интернет (особенно тикток, телеграм) ускорил этот процесс в десятки раз.

- Скорость: новые слова и выражения появляются и умирают за считанные месяцы.
- Глобализация: сленг стал интернациональным (краш, кринж, вайб), что для неподготовленного уха звучит особенно дико.
- Публичность: старшие поколения теперь слышат молодежный сленг не только на улице, но и в соцсетях, на ютубе, везде. Он постоянно у них на виду (и на слуху), что усиливает раздражение.

Это не просто «старики ворчат». Это глубокий, естественный конфликт:

- Молодежь через сленг утверждает свою новую, самостоятельную идентичность.
- Старшее поколение через критику сленга пытается защитить привычный им мир и ценности, частью которых является язык.

Оказывается, что сленг имеет свою большую историю, о которой мало кто задумается.

Литература

1. Белякова Е.И. Современный молодёжный сленг в интернет-коммуникации: особенности функционирования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – № 3. – С. 98–101.

2. Гольдин В.Е. Речь в межличностных и межкультурных отношениях. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2019. – 160 с.

3. Дмитриева О.А. Молодёжный сленг как объект лингвистического исследования // Вестник Московского государственного областного университета. – 2021. – № 2. – С. 56–63.

Информация об авторе:

Молчанова София Олеговна – студент 1 курса специальности «Дошкольное образование», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета.

УДК 372.882

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЯМ НА ЛИТЕРАТУРНУЮ ТЕМУ В 8 КЛАССЕ

А.Г. Цымбалюк

Аннотация. Статья рассматривает методику обучения написанию сочинений на литературную тему в 8 классе. Целью данной работы является разработка и описание эффективной методики обучения сочинениям на литературную тему в 8 классе.

Методология проведения работы основана на дифференцированном подходе. Методика основана на принципах личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов, обеспечивает поэтапное освоение структуры сочинения (от анализа произведения до редактирования текста) и соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. Полученные результаты могут быть применены на уроках литературы в 8 классе для учителей русского языка и литературы. Предложенная методика эффективна для адаптации обучения к индивидуальным особенностям и возрастным характеристикам подростков, способствует формированию разносторонне развитой личности, эмоционально богатой и интеллектуально развитой, и обеспечивает соответствие требованиям ФГОС через поэтапную реализацию, мониторинг и коррекцию.

Ключевые слова: методика обучения, сочинения на литературную тему, анализ текста, креативное мышление, личностно-ориентированный подход.

*****

Обучение сочинениям на литературную тему является ключевым элементом школьного курса литературы по развитию коммуникативных навыков, критического мышления и эстетического восприятия. В 8 классе учащиеся переходят от начального этапа освоения жанров к углубленному анализу, методика должна учитывать возрастные особенности: стремление к самовыражению, интерес к личностным темам и влияние подросткового максимализма.

Актуальность темы обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта к формированию метапредметных навыков и важной ролью письменной речи в формировании личности учащегося, развитии его критического мышления, умении аргументированно выражать собственную позицию и глубоко понимать художественное произведение.

В толковом словаре под редакцией Д.Н. Ушакова сочинение представляет собой искусство лаконичного и точного выражения мысли, каждый элемент в нем должен служить цели, избегать излишеств, передать глубину человеческого опыта и критиковать общество через простоту формы [3, с. 125].

А.А. Упоров считал сочинение мощным инструментом социального преобразования, подчеркивал необходимость отражения реальной жизни, борьбы с несправедливостью и воспитания читателя через реалистичные образы, по его мнению, писатель выступает как зеркало эпохи и голос угнетенных. [2, с. 73]. Взгляды авторов подчеркивают, сочинение – это средство познания и изменения мира.

Методика обучения сочинениям строится на принципах системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Изучение литературы в школе играет ключевую роль в формировании гармонично развитой личности, способствует развитию критического мышления, эмоциональной зрелости и культурной грамотности.

Литература служит своеобразным мостом между прошлым и настоящим, она знакомит учеников с шедеврами мировой и национальной культуры, помогает учащимся понять исторические контексты, социальные нормы и человеческие ценности.

Через анализ произведений школьники учатся эмпатии, ставят себя на место героев, тем самым происходит воспитание в учащихся толерантности и нравственности. Литература развивает языковые навыки: улучшает грамотность, расширяет словарный запас и учит выражать мысли четко и образно. Она стимулирует воображение и творчество, побуждает к самостоятельному размышлению и интерпретации текстов, формирует навыки анализа и аргументации у школьников [1, с. 12].

Целью изучения литературы является подготовка образованных граждан, которые будут способны ориентироваться в сложном мире, ценить искусство слова и применять литературные знания в повседневной жизни.

В условиях современного общества наблюдается перенасыщение информацией, именно литература помогает противостоять манипуляциям, развивает умение отличать глубокий смысл от поверхностного, и способствует духовному обогащению, делает человека более осознанным и гуманным.

Программа по литературе детализирует и раскрывает содержание стандарта, определяет стратегию обучения средствами учебного предмета в соответствии с целями изучения литературы [5, с. 39].

Принципы разработки такой системы уроков в 8 классе должны основываться на требованиях ФГОС (таблица 1).

Таблица 1 – Принципы разработки системы уроков по обучению написанию сочинений в 8 классе

Принцип	Описание
Основание на требованиях ФГОС	Акцент на развитии умений планировать текст, структурировать аргументы, использовать различные стили и жанры, а также самооценивать и редактировать работу, что обеспечивает соответствие образовательным стандартам и подготовку к учебным задачам.
Дифференцированный подход	Адаптация заданий с учетом уровней грамотности учащихся: для учеников с недостаточным и пониженным уровнями – простые шаблоны и пошаговые инструкции по смысловому анализу и формулировке тезисов; для базового и повышенного уровней – творческие элементы с установлением причинно-следственных связей и аналогий.
Интеграция с логическими действиями	Поэтапное построение уроков: от чтения и анализа образцов текстов к планированию структуры сочинения (введение, основная часть с аргументами, заключение), написанию черновика и многократному редактированию с фокусом на связность и логичность, включая классификацию, рассуждения и умозаключения.
Мотивация и поддержание интереса	Использование актуальных тем, связанных с жизнью подростков, мультимедийных ресурсов и групповых дискуссий, где ученики делятся выводами и получают обратную связь, для повышения вовлеченности и развития коммуникативных навыков.
Систематичность и мониторинг прогресса	Цикличный подход: начальные уроки посвящены базовым навыкам (описательным сочинениям), промежуточные – аргументативным и аналитическим, заключительные – проектным работам с рефлексией; обязательный мониторинг через повторные диагностики и портфолио для коррекции программы и индивидуального роста.

Характеристика текста как учебная деятельность предполагает прохождение четырех основных этапов (рис. 1) [4, с. 56].

В целостном процессе создания любого сочинения учащиеся должны овладеть следующими коммуникативными умениями:

1) размышлять над темами и подбирать соответствующие факты на их основе;

2) выявлять главную идею письменного или устного произведения, которая может быть предоставлена в формулировке темы или разработана самостоятельно;

3) накапливать материал для сочинения, чтобы раскрыть его центральную мысль, путем изучения работы с разнообразными литературными источниками и визуальными материалами (картинами, фотографиями, иллюстрациями; диаграммами, таблицами и т.п.);

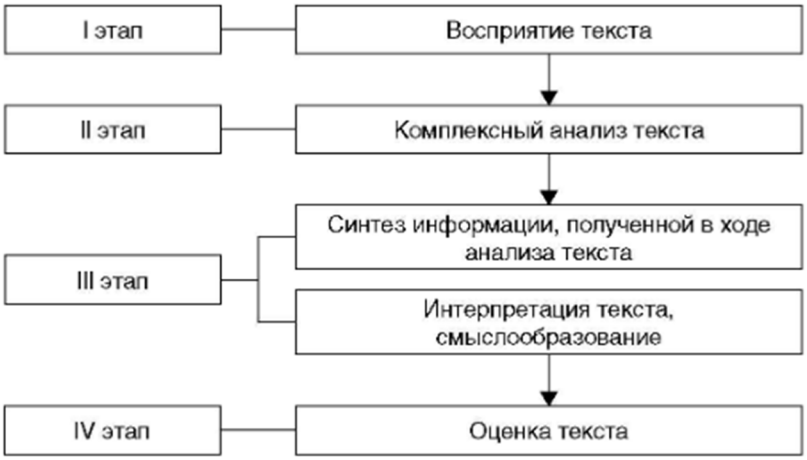


Рисунок 1 – Этапы характеристики текста

4) систематизировать собранный материал;

5) построение сочинения в определённом жанре;

6) ярко и точно выражать мысли в соответствии с нормами литературного языка и правильно их располагать;

7) оформлять все мысли в связное целое и редактировать готовый текст.

В целом, овладение этими умениями формирует комплексный подход к обучению сочинениям, система должна включать чтение, анализ и письмо.

Во время занятий учитель мониторит прогресс через взаимопроверку, чек-листы и портфолио, корректирует задания по ходу.

Важную роль в самостоятельности суждений учащихся играет устный коллективный разбор в классе ученических сочинений. Ученики также учатся писать и письменные рецензии на сочинения товарищей.

Большой интерес учащихся к самостоятельности в сочинениях вызывает внеклассная работа и литературные чтения (ученики выдвигают 2–3 авторов самых лучших сочинений; сочинение зачитывает автор, аудитория обсуждает, самостоятельность суждений ценится очень высоко).

Эффективная система обучения написанию сочинений на литературную тему в 8 классе адаптирована согласно результатам диагностики уровня читательской грамотности. Уроки способствуют развитию навыков анализа, творческого мышления и самостоятельности учащихся, обеспечивают дифференцированный подход для преодоления трудностей и соответствие требованиям ФГОС.

Таким образом, методика обучения сочинениям на литературную тему в 8 классе включает поэтапную работу над текстом: анализ произведения, формулировка темы, составление плана, написание вступления, основной части и заключения, соблюдение требований к объему и структуре.

Литература

1. Дьякова Т.А. Секреты успешного сочинения на литературную тему : методические рекомендации. – Казань : ФОО, 2023. – 160 с.

2. Упоров А.А. Сочинение и его место в образовательном процессе : методические аспекты. – М. : Литера, 2020. – 140 с.

3. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка: Около 100000 слов. – М. : Аделант, 2013. – 800 с.

4. Ходякова Л.А. Сочинение на литературную тему: техники и приемы. – М. : Генезис, 2023. – 175 с.

5. Шарапова Т.Г. Креативное письмо на уроках литературы: от идеи до текста. – Владивосток : Пламя науки, 2022. – 190 с.

Информация об авторе:

Цымбалюк Анна Геннадьевна – студент 6 курса напарвления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): русский язык и литература», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, anya.tsymbalyuk.99@mail.ru

УДК 81-11

ПРОИСХОЖДЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЕГО РАЗВИТИЕ

С.О. Ставнюк, Н.В. Крылова

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию происхождения русского языка и его эволюционного пути. Основное внимание уделяется формированию русского языка, его связям с восточнославянскими языками и месту в индоевропейской языковой семье.

Праславянский язык, также известный как общеславянский, является прародителем всех славянских языков. Этот древний язык послужил фундаментом для формирования различных славянских языковых групп. Восточнославянская подгруппа включает в себя русский, украинский и белорусский языки. Формирование этой группы происходило на основе праславянского языка, который постепенно начал разделяться на диалекты.

Русский язык относится к индоевропейской языковой семье, одной из крупнейших в мире. Эта семья объединяет множество языков, имеющих общие корни и характерные черты. В процессе своего развития русский язык подвергался влиянию других языков, что обогатило его словарный запас и грамматическую структуру.

Ключевые слова: русский язык, индоевропейская языковая семья, славянские языки, праславянский язык, восточнославянская группа.

*****

Русский язык является одним из богатейших языков мира, входящим в восточную подгруппу славянских языков индоевропейской семьи. Его история насчитывает более тысячи лет развития, на протяжении которых он претерпевал значительные изменения, отражая культурные, социальные и политические трансформации общества.

Актуальность исследования определяется необходимостью понимания механизмов формирования национального языка как элемента культурной идентичности в эпоху глобализации.

Цель исследования – комплексный анализ происхождения и развития русского языка, выявление ключевых факторов развития и изучение современного состояния языковой системы.

Задачи исследования:

1. Исследование праславянских корней русского языка;
2. Анализ формирования древнерусского языка;
3. Изучение становления современного литературного языка;
4. Выявление тенденций развития языка в XXI веке;
5. Проведение социологического исследования представлений обучающихся о развитии русского языка.

Практическая значимость работы заключается в возможности применения результатов при разработке учебных курсов по истории русского языка и совершенствовании методики преподавания лингвистических дисциплин.

История русского языка представляет собой сложный и многогранный процесс развития, берущий начало в праславянском периоде и продолжающийся до наших дней.

Исследование этого процесса позволяет проследить формирование языковой системы, её изменения и адаптации к новым историческим условиям. Выделяют следующие периоды развития русского языка:

1. Древнеславянский период (до IX века). Праславянский язык являлся общим предком всех славянских языков [3]. В этот период происходило формирование базовой лексики и грамматической структуры. К VI веку язык разделился на восточную, западную и южную ветви. На территории будущей Руси формировался древнерусский язык, который был общим для будущих русского, украинского и белорусского народов.

2. Влияние греко-византийской культуры (IX–X века). Кирилло-мефодиевская миссия внесла важнейший вклад в развитие славянской письменности [5]. Братья Кирилл и Мефодий создали славянскую азбуку на основе греческого алфавита. После крещения Руси в 988 году церковнославянский язык стал основным литературным и богослужебным языком.

3. Формирование древнерусского языка (XI–XV века). В это время формируется древнерусский язык, который является предком современного русского [3]. Он становится литературным языком и используется в летописях, хрониках, и религиозных текстах. Появляются первые литературные памятники: «Слово о законе и благодати» (1051), «Повесть временных лет» (1113), «Слово о полку Игореве».

4. Старорусский период (XIV–XVII века). В это время русский язык окончательно выделяется из группы восточнославянских языков, в нём формируются фонетические и грамматические системы, близкие к современным, происходят другие изменения, в том числе – формировались диалектные зоны: северная (новгородские говоры), южная (киевские говоры), среднерусская.

5. Современный русский язык (XVIII–XIX века). Реформы Петра I вводят гражданский шрифт. М.В. Ломоносов создает первую грамматику русского языка [2]. А.С. Пушкин завершает формирование современного литературного языка, синтезировав народную речь и литературные нормы.

6. Современный период (XX век – настоящее время). Русский язык продолжает развиваться и адаптироваться к современным условиям. Основные изменения: упрощение орфографии, исключение устаревших букв. Основные положения реформы: появление новых слов и аббревиатур; влияние интернета и глобализации; активное заимствование англицизмов; развитие новых форм коммуникации.

Данное исследование показывает нам, что русский язык прошёл длинный путь развития, адаптируясь к меняющимся историческим условиям. Современная система представляет собой результат многовекового синтеза традиционных норм и инновационных элементов, сохраняя при этом свою уникальность и функциональность в условиях цифровой эпохи.

Практическое исследование: анализ современного состояния русского языка на основе социологического опроса

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения современного состояния русского языка и отношения общества к его сохранению и развитию. В рамках исследования было проведено анкетирование, направленное на выявление отношения респондентов к вопросам языковой культуры.

Целевая аудитория: студенты 1 курса факультета «Дошкольное образование».

Объем выборки: 60 респондентов.

Методы сбора данных: анкетирование.

Результаты исследования:

Вопрос 1. Частота внимания к правильности речи.

Распределение ответов:

– Постоянно – 12 человек (20 %).
– Часто – 24 человека (40 %).
– Иногда – 18 человек (30 %).
– Редко – 6 человек (10 %).
– Никогда – 0 человек (0 %).

60 % респондентов (часто/постоянно) демонстрируют высокий уровень языковой культуры, 30 % (иногда) проявляют осознанное, но нерегулярное внимание к речи 10 %

(редко) требуют дополнительного внимания к формированию культуры речи. Отсутствие ответов «никогда» свидетельствует о базовом понимании важности правильной речи.

Вопрос 2. Важность сохранения чистоты русского языка.

Распределение ответов:

– Безусловно, важно – 36 человек (60 %).
– Скорее важно – 18 человек (30 %).
– Нейтральное отношение – 6 человек (10 %).
– Скорее не важно – 0 человек (0 %).
– Совершенно не важно – 0 человек (0 %).

90 % респондентов осознают важность сохранения языковых норм. Преобладание положительных ответов (60 %) указывает на высокую языковую культуру, нейтральные ответы (10 %) могут свидетельствовать о недостаточной информированности. Отсутствие негативных ответов подтверждает общее позитивное отношение к языку.

Вопрос 3. Влияние сети ИНТЕРНЕТ на русский язык.

Распределение ответов:

– Положительное влияние – 12 человек (20 %).
– Нейтральное влияние – 24 человека (40 %).
– Отрицательное влияние – 21 человек (35 %).
– Затрудняюсь ответить – 3 человека (5 %).

Преобладание нейтральной позиции (40 %) показывает комплексное восприятие влияния интернета как естественного процесса эволюции русского языка.

Значительная доля негативных оценок (35 %) связана с распространением сленга и искажением орфографии внутри сети ИНТЕРНЕТ. Позитивные оценки (20 %) связаны с расширением словарного запаса, ускорением коммуникации и новыми формами самовыражения в сети ИНТЕРНЕТ. Неопределённость ответов (5 %) указывает на сложность оценки взаимодействия русского языка с глобальной сетью ИНТЕРНЕТ и его последствий.

Исследование показало высокий уровень языковой культуры среди студентов. Большинство респондентов осознают важность сохранения русского языка и обращают внимание на правильность речи. При этом наблюдается неоднозначное отношение к влиянию интернета на язык, что требует дальнейшего изучения данного вопроса.

Исследование подтверждает, что русский язык, имея глубокие исторические корни и богатое культурное наследие, успешно адаптируется к современным условиям, сохраняя при этом свою уникальность и функциональность. Наблюдается положительная динамика в отношении молодого поколения к вопросам языковой культуры и сохранения чистоты языка.

Литература

1. Буслаев Ф.И. История русского языка и словесности : Лекции. – М. (1874 г.), М. : Изд. АСТ, 2020.
2. Ломоносов М.В. О пользе книг церковных в Российском языке. – СПб., 1874.
3. Ломоносов М.В. Российская грамматика. – СПб., 1757.
4. Мещерский Н.А. История русского литературного языка. – СПб. : Изд. ЛГУ, 1981.
5. Улуханов И.С. О языке Древней Руси. – СПб. : Изд. Союз писателей, 2023.

Информация об авторах:

Ставнюк Светлана Олеговна – студентка 1 курса отделения колледж специальности «Дошкольное образование», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, stavnuksvetlana@gmail.com

Крылова Наталья Владимировна – преподаватель кафедры русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, учитель русского языка и литературы, МБОУ СОШ № 7 им. Л.И. Севрюкова, Natalia.krylova.anapa@mail.ru

УДК 821.161.1

ПУШКИН – ЛЕРМОНТОВ – ГОГОЛЬ: СРАВНИТЕЛЬНАЯ СОЦИОЛОГИЯ ГРАЖДАНСКОГО ПАТРИОТИЗМА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА

Р.Ш. Гасанханова, Л.В. Чалабаева

Аннотация. В статье исследуется феномен гражданского патриотизма в русской литературе XIX века на примере творчества трёх выдающихся писателей: А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова и Н.В. Гоголя. Основное внимание уделяется анализу того, как представления о Родине, отечестве и гражданском долге формируются в произведениях этих авторов, отражая специфику эпохи и социальные изменения, происходившие в России в первой половине XIX века. Авторы статьи последовательно сопоставляет взгляды на патриотизм и гражданское самосознание, представленные в произведениях Пушкина («Капитанская дочка», «Евгений Онегин»), Лермонтова («Герой нашего времени», «Бородино») и Гоголя («Мёртвые души», «Ревизор»). Особое внимание уделяется тому, как эти авторы видят роль интеллигенции и народа в общественном устройстве России, а также как они оценивают политический режим и власть. Анализируется роль гражданского протеста и сопротивления в произведениях Лермонтова и Гоголя, а также патриотические призывы Пушкина, выраженные в его одах и лирических произведениях. Показывается, как Пушкин, Лермонтов и Гоголь по-разному понимают патриотизм, иногда расходясь в оценке роли гражданина и общества в истории России. В заключении делается вывод о том, что представления о гражданском долге и патриотизме, сформулированные Пушкиным, Лермонтовым и Гоголем, оказали значительное влияние на развитие русской литературы и общественного сознания XIX века, став важной частью русской интеллектуальной традиции.

Ключевые слова: социология литературы, гражданский патриотизм, А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Н.В. Гоголь, филологическая компаративистика, сравнительный метод.

*****

Гражданский патриотизм – важная составляющая национального сознания, формируемая на протяжении всей истории страны. В XIX веке, когда русская литература достигла вершины своего расцвета, тема патриотизма заняла центральное место в произведениях многих выдающихся авторов. Три имени – Александр Сергеевич Пушкин, Михаил Юрьевич Лермонтов и Николай Васильевич Гоголь – стали знаковыми фигурами, сумевшими выразить в своих произведениях самые важные вопросы, которые волновали российское общество того времени.

Патриотизм, понимаемый как чувство глубокой привязанности к своей стране, вера в её идеалы и готовность служить ей, был стержневым мотивом творчества Пушкина, Лермонтова и Гоголя. Их произведения, наполненные тревогой за судьбу Отечества, поиском путей развития России и осмыслением роли интеллигенции и народа в этом процессе, оказали огромное влияние на формирование общественного сознания XIX века [1].

Изучая произведения этих авторов, мы видим, как меняется представление о патриотизме в зависимости от эпохи и обстоятельств. Пушкин видит патриотизм как веру в торжество добра и справедливости, Лермонтов подчёркивает протест против несправедливостей и равнодушия, а Гоголь смотрит на патриотизм глазами художника, обеспокоенного нравственным состоянием общества.

Наше исследование направлено на анализ того, как представления о гражданском долге и патриотизме развиваются в русской литературе XIX века, каковы их истоки и следствия, и как они соотносятся с современной ситуацией. Актуальность данной темы продиктована задачами патриотического воспитания молодёжи, формирования у неё правильного понимания гражданских обязанностей и ответственности перед Отечеством.

Перед тем как приступить к анализу гражданского патриотизма в произведениях Пушкина, Лермонтова и Гоголя, необходимо рассмотреть, как каждый из этих авторов понимал и представлял патриотизм в контексте своего времени.

Данный раздел статьи посвящён сравнению и сопоставлению их взглядов на родину, отечество и гражданский долг, что позволит выявить как сходства, так и различия в подходе к этой теме. Сначала будет проанализировано творчество Пушкина, подчёркивающего роль личности в истории и восхищающегося героизмом и честью. Далее следует рассмотрение Лермонтова, акцентирующего внимание на внутреннем конфликте героя, разочаровавшегося в своём времени и обществе. Завершит анализ творчество Гоголя, раскрывающего патриотизм через призму сатиры и критики общественных пороков.

Такой подход позволит показать, как представления о гражданском долге и патриотизме развивались в русской литературе XIX века, каковы были их истоки и последствия, и как они соотносятся с современной ситуацией [5].

Александр Сергеевич Пушкин сыграл ключевую роль в формировании понятия гражданского патриотизма в русской литературе. Его произведения демонстрируют, как глубоко патриотические чувства могут проявляться в различных ситуациях и обстоятельствах [3].

В повести «Капитанская дочка» Пушкин подчёркивает, что патриотизм заключается не только в готовности воевать за Родину, но и в верности присяге, чести и долгу. Главный герой Пётр Гринёв демонстрирует высокие моральные качества, честно служа своему императору и народу. Повесть показывает, что настоящий патриотизм – это выполнение гражданского долга, независимо от личных предпочтений и обстоятельств.

В романе «Евгений Онегин» Пушкин раскрывает патриотизм через призму личной ответственности и моральной зрелости. Главные герои, такие как Ленский и Татьяна, демонстрируют разные виды патриотизма: Ленский любит Россию романтично и пылко, Татьяна – спокойно и уверенно, демонстрируя верность традициям и культуре своей страны.

Идеи Пушкина о гражданском долге и патриотизме оказали значительное влияние на русскую литературу и общество XIX века. Его произведения вдохновляли будущих писателей и поэтов, способствуя формированию патриотического сознания и осознания важности службы Отечеству. Таким образом, Пушкин становится первым крупным представителем русской литературы, сформулировавшим принципы гражданского патриотизма, которые стали основой для последующей литературной традиции [1].

Михаил Юрьевич Лермонтов продолжил развитие темы гражданского патриотизма в русской литературе, предложив новый взгляд на эту проблему [4]. В отличие от Пушкина, Лермонтов подчёркивал внутренние противоречия и разочарования, испытываемые героем-патриотом, проживающим в неспокойную эпоху.

В романе «Герой нашего времени» Лермонтов описывает Печорина, интеллигента, уставшего от пустоты и цинизма своего окружения. Печорин, несмотря на своё воспитание и образование, чувствует себя чужаком в обществе, ищущим смысл жизни и своё место в Отечестве. Этот конфликт подчёркивает трагичность судьбы патриота, находящегося в разладе с окружающим миром.

В стихотворении «Бородино» Лермонтов отдаёт дань памяти героям Отечественной войны 1812 года, прославляя храбрость и героизм защитников Родины. Стихотворение наполнено патриотическим пафосом, подчёркивая, что патриотизм рождается не только из абстрактных идей, но и из воспоминаний о славных страницах истории.

Таким образом, Лермонтов, продолжая традиции Пушкина, акцентирует внимание на внутренней стороне патриотизма, показывая, что гражданин должен искать своё место в обществе и уметь справляться с внутренними противоречиями [4].

Николай Васильевич Гоголь завершил формирование понятия гражданского патриотизма в русской литературе XIX века, подойдя к этой теме с точки зрения сатиры и социальной критики. Его произведения показали, что патриотизм невозможен без понимания нужд и чаяний народа, без осознания недостатков и пороков общества [2].

В романе «Мёртвые души» Гоголь критикует бюрократию и казнокрадство, демонстрируя, как государственная система может подавлять инициативу и честность граждан. Главный герой, Чичиков, пытается нажиться на мошенничестве, покупая «мёртвых душ», что становится метафорой деградации и отсутствия морали в обществе.

В комедии «Ревизор» Гоголь обличает коррупцию и лицемерие чиновников, подчёркивая, что истинный патриотизм начинается с честности и прозрачности власти. Город, в котором происходит действие пьесы, становится символом деградирующего общества, потерявшего контакт с народными нуждами.

Таким образом, Гоголь внёс огромный вклад в развитие темы гражданского патриотизма, подчеркнув, что патриотизм возможен только в обществе, свободном от коррупции и бюрократии.

В рамках данного исследования был также проведён социологический опрос среди ста респондентов, целью которого являлось выявление восприятия произведений Пушкина, Лермонтова и Гоголя в контексте воспитания гражданского патриотизма в первой четверти XXI века. Участники опроса оценили:

- Кого из трёх авторов они считают наиболее выраженным патриотом. Наибольшее число голосов – 48 % – набрал Александр Сергеевич Пушкин, второе место занял Михаил Юрьевич Лермонтов с 33 % голосов, третье – Николай Васильевич Гоголь с 19 %.
- Насколько произведения этих авторов актуальны для воспитания гражданского патриотизма в современных условиях. Лидером и здесь оказался Пушкин, набравший 41 % голосов, за ним следовал Лермонтов с 36 %, а Гоголь занял третью строчку с 23 % голосов.
- Исследование вопроса гражданского патриотизма в русской литературе XIX века на примере творчества Александра Сергеевича Пушкина, Михаила Юрьевича Лермонтова и Николая Васильевича Гоголя позволяет сделать несколько важных выводов.

Во-первых, каждый из этих авторов предложил своё понимание патриотизма, соответствующее эпохе и обстоятельствам, в которых они писали. Пушкин подчёркивал роль личного примера и исполнения гражданского долга, Лермонтов акцентировал внимание на внутреннем конфликте героя, находящемся в поисках смысла жизни и Отечества, а Гоголь обратился к критике пороков общества, подчёркивая, что патриотизм начинается с честности и справедливости.

Во-вторых, проведённый социологический опрос подтвердил ведущую роль Пушкина в восприятии русской классики как источника патриотического воспитания. Его произведения были восприняты большинством опрошенных как наиболее актуальные и подходящие для формирования патриотического сознания в первой четверти XXI века. Лермонтов и Гоголь также получили значительную поддержку, но уступили первому месту.

Таким образом, можно утверждать, что русская литература XIX века оставила глубокий след в сознании граждан России, сформировав представление о гражданском долге и патриотизме, которое сохраняется и развивается в современных условиях [1]. Тексты Пушкина, Лермонтова и Гоголя остаются актуальными и полезными для воспитания патриотического сознания молодёжи, формируя представления о добре, справедливости и служении Отечеству [5].

Литература

1. Аракелян Н.П., Шевченко Я.Н. Русофобия: старый идеологический миф в новом геостратегическом контексте // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2024. – С. 159–161. EDN KOTJND.

2. Виноградов И.А. Космополит или патриот? Концепция патриотизма в спорах с Гоголем и о Гоголе // Проблемы исторической поэтики. – 2017. – Т. 15. – № 3. – С. 35–69. – DOI : 10.15393/j9.art.2017.4461. EDN ZGSSMP.

3. Горохов П.А. Патриотизм в мировоззрении А.С. Пушкина: опыт историко-философской реконструкции // Общество: философия, история, культура. – 2023. – № 1(105). – С. 14–23. – DOI: 10.24158/fik.2023.1.1. EDN HRIGDB.

4. Симуш П.И. Интегральная Patriotica Лермонтова в общечеловеческом контексте // Филология: научные исследования. – 2015. – № 2. – С. 106–116. – DOI: 10.7256/2305-6177.2015.2.15697. EDN UGSFAF.

5. Янченко Е.Е. Кто последний за green-card? К проблеме патриотического воспитания школьников // Литература в школе. – 2013. – № 11. – С. 25–27. EDN RDLGIT.

Информация об авторах:

Гасанханова Регина Шамилевна – студентка 1 курса специальности «Сестринское дело», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, rigina220622091@gmail.com

Чалабаева Людмила Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, chalabaevalv@rgsu.net

УДК 81'272

ЯЗЫКОВОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ПОЛИТИКИ «МЯГКОЙ СИЛЫ» КОРОЛЕВСТВА ИСПАНИЯ

А.Т. Дарбинян, Л.В. Чалабаева

Аннотация. Настоящее исследование посвящено всестороннему рассмотрению языкового аспекта политики «мягкой силы» Королевства Испания. На основе комплексного анализа функционирования испаноязычного дискурса в глобальном пространстве выявляются лингвистические инструменты, используемые Испанией для реализации стратегических целей расширения национального влияния, улучшения международного имиджа и стимулирования двустороннего культурного обмена. Обращаясь к работам авторитетных отечественных исследователей, специализирующихся на изучении актуальных проблем языкового измерения мировой политики, Н.В. Ковалевской (МГУ им. М.В. Ломоносова), М.В. Пупышевой (МГЛУ) и Я.Н. Шевченко (РГСУ), авторы проводят углублённую оценку коммуникативно-дискурсивных практик, используемых испанским правительством и институтами гражданского общества. Акцент сделан на исследовании языковой составляющей публичной дипломатии, культурных инициатив (деятельность Института Сервантеса, популяризация кинематографа, гастрономии, туризма), политических нарративов и методов продвижения испанского языка. Вывод статьи подчёркивает ключевую роль языка как инструмента конструктивного позиционирования нации в международном контексте и эффективного средства «мягкой силы», содействующего укреплению культурных связей и росту привлекательности испанской цивилизации в мировом масштабе.

Ключевые слова: мягкая сила, испанофония, испанский язык, внешняя языковая политика, внешняя культурная политика, культурно-гуманитарное сотрудничество, языковая дипломатия.

*****

В условиях глобализации язык становится важнейшим инструментом влияния и позиционирования государства на международной арене [1–2; 5–7]. Традиционно сильная сторона «мягкой силы» заключается в способности страны продвигать свои культурные ценности, язык, искусство и другие аспекты национальной идентичности, не прибегая к насильственным методам [4]. Политика «мягкой силы» Испании представляет собой яркий пример успешной реализации этой стратегии, демонстрируя многогранность и эффективность использования языка в глобальном пространстве [1–3].

Королевство Испания активно использует язык как инструмент международного влияния [1], стремясь укрепить свои позиции в мире, повысить привлекательность испанской культуры и создать благоприятный международный имидж [3]. Центральное место в этой стратегии занимает деятельность государственных и негосударственных институтов, таких как Институт Сервантеса [2], который играет ключевую роль в популяризации испанского языка и культуры за пределами страны.

Настоящее исследование посвящено всестороннему анализу языкового аспекта политики «мягкой силы» Испании. В фокусе внимания находятся лингвистические инструменты, используемые испанским правительством и институтами гражданского общества для достижения стратегических целей, таких как расширение национального влияния, улучшение международного имиджа и стимулирование двустороннего культурного обмена.

Исходя из обзора работ авторитетных отечественных исследователей, таких как Н.В. Ковалевская (МГУ им. М.В. Ломоносова) [1–2; 7], М.В. Пупышева (МГЛУ) [3] и Я.Н. Шевченко (РГСУ) [5–6], авторы статьи проводят углублённый анализ коммуникативно-дискурсивных практик, применяемых Испанией. Особое внимание уделяется языковой составляющей публичной дипломатии, которая включает не только деятельность Института Сервантеса, но и другие культурные инициативы, такие как популяризация кинематографа, гастрономии, туризма и иных аспектов испанской культуры.

Настоящее исследование преследует цель выявить и оценить эффективность инструментов языковой политики Испании, определяя их вклад в укрепление позиций страны на международной арене. В центре внимания находятся механизмы и технологии, применяемые Испанией для продвижения испанского языка и культуры, а также их влияние на формирование позитивного имиджа страны в глобальном контексте.

На сегодняшний день Испания активно задействует широкий спектр ресурсов для реализации политики «мягкой силы» [7]. Одним из ключевых инструментов является язык, который становится важным каналом распространения национальной культуры и ценностей [5]. Анализ ресурсов «мягкой силы» Испании позволяет выделить несколько ключевых направлений.

- *Институт Сервантеса*, учреждённый в 1991 году, играет ключевую роль в распространении испанского языка и культуры за пределами страны [2–3]. Институт активно сотрудничает с международными партнёрами, внедряя программы обучения испанскому языку, организуя культурные мероприятия и предоставляя доступ к испанским архивам и библиотекам. Благодаря сетевым представительствам в десятках стран, Институт Сервантеса способствует формированию позитивного имиджа Испании и привлекает внимание к её культурному наследию.
- *Кинематограф и аудиовизуальные проекты*. Испанский кинематограф активно участвует в формировании положительного образа страны за рубежом. Фильмы Педро Альмодовара, Алехандро Аменабара и других режиссёров получили международное признание, привлекая внимание к испанскому искусству и культуре. Популярность сериалов, таких как «Пацанки» (*Las Chicas del Cable*) и «Элита» (*Élite*), транслируется через потоковые сервисы Netflix и HBO, что также способствует популяризации испанского языка и культуры [5].
- *Гастрономия и кулинария*. Испанская кухня, известная своими блюдами и винодельческими традициями, также является важным элементом «мягкой силы» [3]. Знаменитые шеф-повара, такие как Ферран Адриа и Хуан Мари Арзак, популяризируют испанскую кухню за пределами страны, что способствует привлечению туристов и формированию положительного имиджа Испании. Испанские рестораны и кафе открываются по всему миру, а региональные кулинарные туры становятся популярными среди туристов.
- *Спорт и туризм*. Спортивные успехи Испании, такие как футбольные клубы «Реал Мадрид» и «Барселона», а также теннисные турниры, привлекают внимание болельщиков и туристов [2]. Испанские курорты, расположенные вдоль побережья Средиземного моря и Атлантического океана, ежегодно посещают миллионы туристов, что способствует росту доходов и формированию позитивного имиджа страны [1].

Таким образом, ресурсы «мягкой силы» Испании включают язык, культуру, спорт и туризм, формируя позитивный образ страны и способствуя укреплению её позиций на международной арене.

Среди перечисленных факторов язык объективно играет ключевую роль в стратегии «мягкой силы» Испании, способствуя распространению национальной культуры и ценностей за пределами страны [6]. Анализ языкового аспекта позволяет выделить несколько ключевых элементов, определяющих эффективность политики Испании в этом направлении.

● *Популяризация испанского языка*. Испанский язык является одним из наиболее распространённых языков в мире, на нём говорят более 500 млн человек. Это обстоятельство делает его важным инструментом «мягкой силы». Испания активно инвестирует в популяризацию испанского языка, поддерживая программы обучения и сертификации. Институт Сервантеса, который насчитывает десятки филиалов по всему миру, играет ключевую роль в обучении испанскому языку и распространении испанской культуры [1–3].

● *Культура и литература*. Литература на испанском языке, музыка и искусство также способствуют распространению испанского языка [5]. Великие писатели, такие как Мигель де Сервантес, Федерико Гарсиа Лорка и Хорхе Луис Борхес, создали произведения, ставшие классикой мировой литературы. Их творчество распространяется на иностранные языки, привлекая внимание к испанскому языку и культуре.

● *Научные и образовательные программы*. Испания активно участвует в международных образовательных программах, таких как Erasmus+, привлекая иностранных студентов и исследователей [6]. Университеты Испании предлагают программы на испанском языке, что способствует распространению языка и культуры среди студентов и учёных из разных стран.

● *Инновации и технологии*. Испания также использует цифровые технологии для продвижения испанского языка [3]. Онлайн-курсы, мобильные приложения и веб-сайты, такие как *Duolingo* и *Babbel*, способствуют изучению испанского языка пользователями по всему миру. Эти инструменты позволяют миллионам людей освоить испанский язык, не покидая своих стран.

Проведённое исследование позволило всесторонне рассмотреть языковой аспект политики «мягкой силы» Королевства Испания. Комплексный анализ функционирования испаноязычного дискурса в глобальном пространстве выявил широкий спектр лингвистических инструментов, используемых Испанией для реализации стратегических целей расширения национального влияния, улучшения международного имиджа и стимулирования двустороннего культурного обмена.

Ключевую роль в реализации этой стратегии играет Институт Сервантеса, который успешно распространяет испанский язык и культуру за пределами страны. Другие важные элементы включают популяризацию кинематографа, гастрономии, спорта и туризма, что способствует формированию позитивного образа Испании в мире.

Анализ показывает, что язык является важным инструментом конструктивного позиционирования нации в международном контексте и эффективным средством «мягкой силы», способствующим укреплению культурных связей и росту привлекательности испанской цивилизации в мировом масштабе. Эффективность испанской языковой политики подтверждается ростом числа носителей испанского языка и популярностью испанских культурных инициатив за рубежом.

Таким образом, результаты исследования подтверждают ключевую роль языка в стратегии «мягкой силы» Испании, подчёркивая необходимость дальнейшего развития и укрепления этой линии в международных отношениях.

Литература

1. Блинова Н.В. Язык как инструмент внешней политики государства (на примере испанского языка) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения. – 2007. – № 2-1. – С. 244–253. EDN IAYOYT.

2. Ковалевская Н.В. Роль испанского языка как «мягкой силы» во внешней политике Испании // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7. – № 5-2. – С. 141–145. – DOI: 10.17748/2075-9908-2015-7-5/2-141-145. EDN UHMCYJ.

3. Пупышева М.В. Испанофония как ресурс внешней политики Испании // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. – 2020. – № 1. – С. 206–213. – DOI: 10.18384/2310-676X-2020-1-206-213. EDN SGIKLY.

4. Россия в глобальном мире: новые вызовы и возможности. – СПб. : ООО «Скифия-принт», 2016. – 303 с. EDN VZFWOH.

5. Шевченко Я.Н. Геополитика языка Жана Лапонса: очень краткое введение // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2023. – С. 140–143. EDN HFELOK.

6. Шевченко Я.Н., Либерио К.Р., Олянин Е.Е. Лингвофонии Евразии в институциональном аспекте: от международной организации Франкофонии к международной организации по русскому языку // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом-Юг», 2024. – С. 138–141. EDN OBEVCT.

7. Kovalevskaya N.V. Linguistic Dimension of Global Politics: Hispanophone. 2nd ed. (enlarged). – Berlin : Golden Mile GmbH, 2017. – 201 p. ISBN 978-3-944611-08-2. EDN ZCOFDP.

Информация об авторах:

Дарбинян Анна Тиграновна – студентка 1 курса специальности «Сестринское дело», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, darbinyananna2009@list.ru

Чалабаева Людмила Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, chalabaevalv@rgsu.net

УДК 81'272

ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ СОВРЕМЕННОГО ГОСУДАРСТВА (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ПЕРИОД ПРЕЗИДЕНТСТВА Э. МАКРОНА)

Н.А. Завирохина, Л.В. Чалабаева

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию роли французского языка как инструмента внешней политики Франции в период президентства Эммануэля Макрона. В центре внимания – языковая политика Франции, направленная на продвижение французского языка в мире и укрепление его позиций как инструмента «мягкой силы». Президент Макрон объявил французский язык одним из столпов французской культуры и дипломатии, выдвинув лозунг «Французский – язык дипломатии, науки и культуры». В статье анализируются меры, принимаемые французским руководством для продвижения французского языка: развитие сети франкофонных школ за рубежом, поддержка культурных центров, популяризация французского языка в международных организациях и форумах. В рамках исследования даётся характеристика деятельности ключевых институтов, занимающихся продвижением французского языка, таких как Французский Институт, Альянс Франсез и Фонд ЮНЕСКО. Проводится анализ их роли и эффективности в разных регионах мира. Отдельно поднимается вопрос о целесообразности и результативности использования французского языка как инструмента международного влияния. Авторы

(вслед за Д.Н. Барышниковым, М.А. Марусенко и Я.Н. Шевченко) приходят к выводу, что французский язык продолжает играть важную роль в формировании имиджа Франции на международной арене, однако его позиция подвержена серьёзным вызовам со стороны культурно-языковой глобализации и растущего влияния английского языка.

Ключевые слова: Франция, французский язык, Эммануэль Макрон, языковая политика, внешняя культурно-лингвистическая политика, дипломатия влияния, мягкая сила.

*****

В последние десятилетия французский язык занял особое место в арсенале инструментов внешней политики Франции [3]. Период президентства Эммануэля Макрона ознаменовал усиление роли французского языка как символа французской культуры и идентичности. Заявив о намерении сделать французский язык «языком науки, дипломатии и культуры» [2], Макрон призвал Францию активизировать усилия по распространению французского языка за рубежом.

Целью данного исследования является анализ языковой политики Франции в указанный период и оценка эффективности использования французского языка как инструмента внешней политики. Методологической основой исследования стали труды российских специалистов, занимающихся разработкой проблем социолингвистики (М.А. Марусенко [3]), французской дипломатии (Д.Н. Барышников [1–2]) и языкового измерения мировой политики (Н.В. Ковалевская [7] и Я.Н. Шевченко [5–6]).

Исследование основано на комплексном подходе, включающем анализ официальных документов, выступлений руководителей Франции, а также изучение деятельности ключевых институтов, занимающихся продвижением французского языка за рубежом. Особенное внимание уделяется деятельности таких организаций, как Альянс Франсез и Французский Институт, являющихся основными проводниками французской языковой политики [3; 5–6].

Результаты исследования позволят лучше понять, как язык может выступать инструментом дипломатии и формирования имиджа страны на международной арене, а также дадут представление о перспективах и вызовах, стоящих перед французским языком в условиях глобализации и роста влияния английского языка.

Институциональная архитектура французской языковой политики характеризуется тесным сотрудничеством государственных и негосударственных организаций, нацеленных на поддержание и распространение французского языка как внутри страны, так и за её пределами [3]. Внутри страны ведущей инстанцией является Генеральная комиссия по языку и терминологии (Commission générale de terminologie et de néologie), ответственная за регулирование официальной терминологии и соблюдение языковой чистоты. Также важную роль играют региональные организации, работающие на местах, такие как Французская академия (Académie Française), контролирующая употребление французского языка и разрабатывающая нормативные документы [5].

На международной арене лидирующую роль играют такие организации, как Французский институт (Institut Français) и Альянс Франсез (Alliance Française), которые осуществляют культурную дипломатию и популяризацию французского языка за рубежом [2]. Они ведут активную деятельность по организации курсов французского языка, проведению культурных мероприятий и образовательных программ.

Пришедший к власти в 2017 году Эммануэль Макрон продолжил линию своих предшественников на поддержку французского языка, но привнёс в этот процесс ряд нововведений. Одним из наиболее заметных шагов стало объявление о планах удвоить количество учеников, изучающих французский язык в африканских странах, а также увеличение финансирования программ французского языка в арабских странах и в бывших французских колониях. Макрон активно поддержал инициативу по развитию франкофонных школ за рубежом, что позволяет расширять использование французского языка в международной среде [2].

Кроме того, администрация Макрона анонсировала планы по укреплению позиций французского языка в международных организациях, таких как ООН и Евросоюз, и пред-

ложила инициативу «Французский язык – язык науки и инноваций», которая предусматривает расширение использования французского языка в научных публикациях и на конференциях. Эти меры направлены на восстановление позиций французского языка на международной арене и повышение его привлекательности в условиях растущей конкуренции со стороны английского языка [3].

Проведённый обзор институциональной архитектуры французской языковой политики выявил важную роль Французского Института и сети Альянс Франсез в распространении французского языка и культуры за пределами Франции. Эти организации выполняют важные функции по популяризации французского языка, его сертификации и организации культурных мероприятий [7]. Однако для более глубокого понимания эффективности их деятельности необходимо отдельно рассмотреть их региональные приоритеты, организационную структуру и реализуемые ими программы. Далее предлагается детальный анализ деятельности Французского Института и сети Альянс Франсез в различных регионах мира.

Французский Институт (Institut Français) – это государственный орган, ответственный за продвижение французского языка и культуры за пределами Франции. Он входит в структуру Министерства иностранных дел и сотрудничает с посольствами и консульствами Франции в различных странах. Институт располагает большой сетью филиалов по всему миру, включая библиотеки, кинотеатры, выставочные залы и культурные центры.

Основными направлениями деятельности Французского Института являются [3]:

– организация языковых курсов и семинаров для иностранных граждан, желающих изучать французский язык;

– культурные мероприятия (кинофестивали, выставки, концерты), направленные на ознакомление местной аудитории с французской культурой;

– информационная поддержка французским компаниям и инвесторам, которые планируют развивать бизнес за рубежом.

Оценивая эффективность деятельности Французского Института, следует отметить, что наибольшие успехи наблюдаются в странах Ближнего Востока и Африки, где французский язык традиционно пользуется большим спросом [6]. В регионе MENA (Middle East North Africa) французские культурные центры регулярно посещают десятки тысяч человек, участвующих в мероприятиях и курсах [6]. Однако в азиатских странах и Латинской Америке активность Французского Института заметно уступает показателям в других регионах [7], что связано с меньшим интересом к французскому языку и меньшей поддержкой со стороны местных властей.

Альянс Франсез (Alliance Française) – это международная ассоциация, занимающаяся распространением французского языка и культуры по всему миру. Ассоциация организована как неправительственная организация, но тесно сотрудничает с государственными структурами Франции, включая Французский Институт и посольства. Сеть Альянса Франсез охватывает более 800 филиалов в 136 странах мира.

Основные направления деятельности Альянса Франсез включают [3]:

– курсы французского языка, предназначенные для взрослых и детей;

– экзамены DELF/DALF, сертифицирующие владение французским языком;

– культурные мероприятия, такие как лекции, кинопоказы, выставки и театральные постановки.

Оценивая деятельность Альянса Франсез, можно констатировать, что наибольшую активность он проявляет в Южной Америке и Африке, где численность студентов резко увеличилась за последнее десятилетие [3]. В Бразилии, Аргентине и Колумбии сеть Альянса Франсез растет быстрыми темпами, и количество обучающихся исчисляется сотнями тысяч [7]. Однако в Восточной Европе и Азии активность Альянса Франсез существенно ниже, что объясняется высокими издержками и слабой маркетинговой поддержкой [4].

Проведённое исследование показало, что Французский Институт и сеть Альянс Франсез играют ключевую роль в распространении французского языка и культуры за ру-

бежом. Их деятельность охватывает множество стран и регионов, предоставляя языковые курсы, экзамены и культурные мероприятия. Однако эффективность их работы варьирует в зависимости от региона и потребностей местных аудиторий [5].

Особое внимание следует обратить на период президентства Эммануэля Макрона, который приложил значительные усилия для продвижения французского языка на международной арене. Его политика направлена на укрепление позиций французского языка в международных организациях, таких как ООН и Евросоюз, а также на увеличение количества учащихся французского языка в африканских и арабских странах. Эти меры продиктованы стратегией Макрона по восстановлению французского языка как одного из ведущих языков мировой дипломатии и науки [2].

Тем не менее, стоит отметить, что, несмотря на энергичные усилия, французский язык продолжает терять позиции перед английским языком, который остаётся доминирующим международным языком. Однако французская языковая политика в период Макрона демонстрирует новые подходы, такие как развитие франкофонных школ за рубежом, усиление поддержки культурных мероприятий и инвестиции в научные исследования на французском языке.

Таким образом, Французский Институт и Альянс Франсез остаются важнейшими инструментами французской языковой политики, хотя их эффективность нуждается в постоянном мониторинге и усовершенствовании. Их деятельность в значительной степени зависима от государственной поддержки и политического курса, что особенно ярко проявляется в период президентства Эммануэля Макрона.

Литература

1. Амбурцев Р.А., Барышников Д.Н., Кондрин М.Д. Международная организация Франкофонии как субъект электоральной дипломатии // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2025. – № 2(83). – С. 131–142. – DOI: 10.54398/1818-510X.2025.83.2.014. EDN CYNDZM.

2. Барышников Д.Н. Антуан де Ривароль о роли французского языка в международных отношениях и дипломатии // Франкофония в современном мире. Выпуск 2. – СПб. : ООО «Скифия-принт», 2022. – С. 14–21. EDN FHWMCY.

3. Марусенко М.А. Языковая политика Франции: исторический вектор развития // Меди@льманах. – 2020. – № 6(101). – С. 168–181. – DOI: 10.30547/mediaalmanah.6.2020.168181. EDN INEKTE.

4. Россия в глобальном мире: новые вызовы и возможности. – СПб. : ООО «Скифия-принт», 2016. – 303 с. EDN VZFWOH.

5. Шевченко Я.Н. Геополитика языка Жана Лапонса: очень краткое введение // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2023. – С. 140–143. EDN HFELOK.

6. Шевченко Я.Н., Либерио К.Р., Олянин Е.Е. Лингвофонии Евразии в институциональном аспекте: от Международной организации Франкофонии к Международной организации по русскому языку // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом-Юг», 2024. – С. 138–141. EDN OBEVCT.

7. Kovalevskaya N.V. Linguistic Dimension of International Relations: Course Syllabus: For international non-degree students. – Berlin : Golden Mile GmbH, 2014. – 30 p. EDN ULIPTB.

Информация об авторах:

Завирохина Нина Алексеевна – студентка I курса специальности «Сестринское дело», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, nina.zavirokhina@mail.ru

Чалабаева Людмила Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, chalabaevalv@rgsu.net

УДК 821.111

ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ «ПУТЕШЕСТВИЯ ГЕРОЯ» ДЖ. КЭМПБЕЛЛА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ РАМКИ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СКАЗОЧНОЙ ПОВЕСТИ ДЖ. Р.Р. ТОЛКИНА «ХОББИТ, ИЛИ ТУДА И ОБРАТНО»

А.В. Костенко, Т.А. Приходько

Аннотация. Данная исследовательская статья имеет целью оценить эвристический потенциал концепции «путешествие героя» Джозефа Кэмпбелла как теоретической основы для анализа сказочной повести Дж. Р.Р. Толкина «Хоббит, или Туда и обратно». В фокусе внимания авторов исследования – вопрос о том, как универсальная схема Дж. Кэмпбелла, включающая стадии инициации, испытания и возвращения, может быть экстраполирована на приключения главного героя толкиновской повести – хоббита Бильбо Бэггинса. Детальный анализ авторского нарратива, предпринятый А.В. Костенко и Т.А. Приходько, показывают, как путешествие Бильбо соответствует классическим стадиям мифологического путешествия героя, которые были исследованы Дж. Кэмпбеллом. Выделяются этапы ухода из привычного мира, столкновения с врагами и помощниками, прохождение испытаний и возвращение с наградой в виде приобретённого опыта и мужества. Особое внимание в статье уделено философскому значению этого пути, выражающемуся в преодолении страхов, открытии собственного потенциала и формировании героя, отличающегося активной жизненной позицией. Подчёркивается, что Толкин, используя схему «путешествия героя», создаёт не просто развлекательную сказочную повесть, но произведение, богато насыщенное символикой и смыслами, соответствующими архетипическим структурам человеческого сознания. Новизна исследования заключается в применении теоретической рамки Дж. Кэмпбелла к анализу «Хоббита» как одного из значимых элементов в легендариуме Дж. Р.Р. Толкина, что позволяет выявить глубинные уровни символического и мифологического плана в указанном произведении. Статья рассчитана на специалистов по английской филологии, сравнительной мифологии и теории литературы.

Ключевые слова: Джозеф Кэмпбелл, Дж. Р.Р. Толкин, мономиф, путешествие героя, волшебная сказка, авторская сказка, сравнительная мифология.

*****

Идея «путешествия героя», предложенная американским мифологом Джозефом Кэмпбеллом, представляет собой универсальную схему, описывающую базовые этапы мифологического приключения, которое претерпевает герой на протяжении своего пути. Классическая структура путешествия включает отделение от привычного мира, прохождение испытаний и возвращение с добычей, меняющей как самого героя, так и окружающий мир [3]. Эта модель нашла отражение в культурах разных народов и эпох, став базой для многочисленных исследований в антропологии, психологии и литературоведении [2].

Повесть Дж. Р.Р. Толкина «Хоббит, или Туда и обратно» (1937) занимает особое место в британской литературе XX века [1]. Являясь прототипом будущих произведений Толкина и предшественником трилогии «Властелин колец», она стала одним из важнейших текстов мирового сказочного жанра. «Хоббит» описывает путешествие скромного существа – хоббита Бильбо Бэггинса, который отправляется в опасное приключение, сражается с чудовищами и преодолевает преграды, возвращаясь в родной край с опытом и чувством внутренней трансформации. Несмотря на многочисленность исследований, посвящённых творчеству Толкина [1; 4–5], использование теоретической конструкции «путешествие героя» Джозефа Кэмпбелла для анализа «Хоббита» до сих пор оставалось неизученным направлением. Новизна данной работы заключается в приложении кэмпбелловской схемы к сказочному произведению Толкина, что позволяет выявить глубинные

архетипические структуры, определяющие структуру и смысл произведения. Главная цель статьи – показать, как классика детской литературы XX века оказывается проникнутой универсальными мифологическими мотивами, ставящими её в один ряд с древними эпосами и легендами человечества.

Модель «путешествия героя», предложенная Джозефом Кэмпбеллом, является универсальной схемой, пригодной для анализа любых видов эпоса и сказочной литературы [3]. Согласно этой схеме, герой проходит ряд обязательных этапов, которые формируют его личность и определяют развитие сюжета. Попробуем применить эту схему к сказочной повести Дж. Р.Р. Толкина «Хоббит, или Туда и обратно», соотнеся ключевые фрагменты произведения с основными фазами классического «путешествия героя».

● *Стадия 1. Обыденный мир (Ordinary World).* Начальная сцена «Хоббита» вводит нас в обычный мир хоббита Бильбо Бэггинса, обитателя Ширского холма. Живя размеренной и предсказуемой жизнью, Бильбо абсолютно не подозревает о предстоящем путешествии. Обыденный мир символизирует привычную, безопасную обстановку, которая вскоре сменится кардинальными переменами.

● *Стадия 2. Зов к приключению (Call to Adventure).* Героя призывает к действию приглашение мага Гэндальфа и отряда гномов, прибывших к нему домой. Первоначально Бильбо отказывается, боясь покинуть безопасный мир, но после короткой беседы соглашается присоединиться к экспедиции. Эта стадия символизирует появление неизвестности и толчок к изменению привычного хода жизни.

● *Стадия 3. Отказ от зова (Refusal of the Call).* Первоначально Бильбо колеблется и собирается отказаться от участия в походе. Он дважды уходит от гостей, смущённый предложением отправиться в длительное путешествие [1]. Страх перед неизведанным, опасения и сопротивление – естественные фазы путешествия героя, преодолеваемые только волевым решением.

● *Стадия 4. Встреча с наставником (Meeting the Mentor).* Наставником Бильбо становится маг Гэндальф, который ведет его через все трудности и испытания. Гэндальф предоставляет герою руководство, советы и поддержку, помогая пройти первые этапы пути. Наставник – фигура, необходимая для преодоления начальных страхов и входа в мир приключений [2].

● *Стадия 5. Пересечение порога (Crossing the Threshold).* Переход из безопасного мира в мир приключений осуществляется в момент, когда Бильбо покидает Шир и присоединяется к группе гномов. Он оставляет позади знакомые места и вступает в незнакомую, полную опасностей территорию [1]. Эту границу можно сравнить с порогом, за которым начинаются испытания и трансформации.

● *Стадия 6. Испытания, союзники и враги (Tests, Allies, Enemies).* Бильбо встречает различных союзников (гномов, лесных существ, Эльронда) и врагов (гоблины, пауки, драконы). Каждый враг или испытание готовит героя к будущим задачам, закаляя его волю и укрепляя мужество. Союзники поддерживают героя, подсказывая, как избежать опасностей и продвигаться дальше.

● *Стадия 7. Приближение к пещере (Approaching the Innermost Cave).* Кульминационным испытанием становится столкновение с драконом Смаугом. Пещера дракона символизирует встречу с наибольшей угрозой, где решается судьба миссии [4]. Эта фаза требует максимального напряжения сил и внутренней решимости.

● *Стадия 8. Возрождение и победа (Resurrection, Reward).* Получив украденные сокровища и избавившись от драконьего проклятия, Бильбо переживает внутреннее перерождение. Победа над драконом знаменует завершение испытаний и приобретение награды – знаний, храбрости и мудрости, полученных в путешествии.

● *Стадия 9. Возвращение домой (Return Home).* Завершается цикл путешествия возвращением героя в родной Шир. Бильбо приходит домой изменившимся человеком, готовым встретить новые вызовы. Путешествие закончилось, но внутренний рост продолжается, герой приобрел новое видение мира и понимание собственной силы [5].

Применение схемы «путешествие героя» Джозефа Кэмпбелла к сказочной повести Дж. Р.Р. Толкина «Хоббит, или Туда и обратно» выявило ряд преимуществ и недостатков данного подхода. Прежде всего, подобная модель позволяет достаточно наглядно раскрыть универсальные архетипические структуры, присутствующие в повествовании, что подтвердило принадлежность «Хоббита» к мифологическому типу рассказов. Соответствие ключевых этапов путешествия героя (отбытие из обыденного мира, вступление в мир приключений, испытания, возвращение домой) структуре повести Толкина дало возможность глубже понять внутренние мотивации и психологические трансформации, произошедшие с главным героем – хоббитом Бильбо Бэггинсом.

Однако существует и известное ограничение, касающееся эвристического потенциала данной теоретической рамки: схема Кэмпбелла действительно универсальна, и, следовательно, может показаться чрезмерно обобщённой, что потенциально сужает восприятие оригинальных особенностей произведения. Например, уникальная этнографическая и культурная среда Средиземья, детализированная география и философия Толкина остаются в тени. Дальнейшие исследования могли бы углубить этот подход, применяя концепцию Кэмпбелла как один из возможных инструментов анализа, но не единственный.

Преимущество схемы «путешествие героя» заключается в её доступности и наглядности, что делает её удобной для читателей и критиков разного уровня подготовки. Эта модель позволяет объединить произведения различных эпох и регионов, демонстрируя схожие паттерны, которые, вероятно, являются частью коллективного бессознательного человечества [5]. В этом смысле «Хоббит» представляет собой яркий пример синхронизации древней мифологии и современного эпоса [1].

Применение концепции Кэмпбелла открывает перспективы дальнейшего изучения творчества Толкина. Например, возможен анализ трилогии «Властелин колец» через призму концепции мономифа (единого универсального мифа), также предложенной Кэмпбеллом. Кроме того, можно изучать, как остальные персонажи толкиновского легендариума (Фродо, Арагорн или Леголас) вписываются в модель «путешествия героя», выявив возможные сходства и отличия с моделью Бильбо.

Важно отметить, что подход Кэмпбелла не исключает альтернативных точек зрения. Дополнение кэмпбелловской схемы психоаналитическими или структуралистскими подходами способно обогатить понимание творчества Толкина, предлагая многомерный взгляд на его наследие [4–5]. В частности, использование иных моделей, таких как теория Карла Юнга о коллективном бессознательном или Владимира Проппа о функциях сказочных персонажей, позволит создать богатый контрапункт, расширяя рамки возможного анализа.

Таким образом, использование модели «путешествие героя» Джозефа Кэмпбелла применительно к «Хоббиту» не только подчеркнуло универсализм и актуальность этой концепции, но и выявило потенциальные перспективы для дальнейших исследований, направленных на всестороннее осмысление творческого наследия Дж. Р.Р. Толкина и его места в общемировой литературе.

Литература

1. Гумерова А.Л. География сказки Дж. Р.Р. Толкина «Хоббит, или Туда и Обратно»: традиция и легенда // Новый филологический вестник. – 2025. – № 1(72). – С. 228–236. – DOI: 10.54770/20729316-2025-1-228. EDN KCLPRD.

2. Кэмпбелл Д. Мифы для жизни. – СПб. : Питер, 2023. – 384 с.

3. Кэмпбелл Д. Тысячеликий герой. – СПб. : Питер, 2018. – 352 с.

4. Чалабаева Л.В., Шевченко Я.Н. В лаборатории писателя: Дж. Р.Р. Толкин как учитель литературного мастерства // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2025. – С. 111–113. EDN UDMYYJ.

5. Шевченко Я.Н. Платон в Средиземье: мифологема кольца как объект этико-философской рефлексии в текстах Дж. Р.Р. Толкина // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2023. – С. 137–140. EDN BCVYXJ.

Информация об авторах:

Костенко Анастасия Владимировна – студентка I курса специальности «Сестринское дело», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, kostenkoa@rgsu.net

Приходько Татьяна Алексеевна – учитель английского языка, МАОУ СОШ № 6 города-курорта Анапа имени Героя Советского Союза Дмитрия Семеновича Калинина, legartatiana@gmail.com

СЕКЦИЯ 3.
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОМ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

УДК 811-11

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

О.В. Котлова

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные проблемы преподавания русского языка в старшей школе в контексте вызовов современного образования. Анализируется разрыв между теоретическими знаниями учащихся и их функциональной грамотностью, влияние доминирования тестовой системы на качество речевых навыков, а также противоречивое воздействие цифровой среды на языковую культуру школьников. В противовес существующим challenges, статья предлагает конкретные перспективные направления развития школьной лингводидактики. Среди них – смещение акцента на практическую стилистику и культуру речи, реализацию идей дифференцированного и контекстного обучения, а также грамотную интеграцию цифровых инструментов в учебный процесс. Материал адресован преподавателям-словесникам, методистам и всем специалистам, заинтересованным в развитии речевой и личностной компетенции современных старшеклассников.

Ключевые слова: преподавание русского языка, функциональная грамотность, языковое образование, культура речи, цифровизация обучения, коммуникативная компетенция, перспективные методики, старшая школа, подготовка к ЕГЭ.

*****

Русский язык как учебный предмет в старшей школе находится сегодня в эпицентре сложных и зачастую противоречивых процессов. С одной стороны, его статус как одного из ключевых элементов национальной идентичности и государственного экзамена не вызывает сомнений. С другой – педагоги-практики всё чаще сталкиваются с парадоксом: при формально высоком уровне сдачи ЕГЭ реальная речевая культура и функциональная грамотность многих выпускников оставляют желать лучшего. Эта ситуация заставляет нас, учителей, критически переосмыслить как теоретические основы, так и повседневную практику преподавания, чтобы не просто «натаскать» на тест, а воспитать грамотную, мыслящую и уверенную в своей речи личность. В данной статье предпринята попытка систематизировать ключевые проблемы и наметить конструктивные пути их решения.

1. Вызовы современности: диагностика проблем

Практика работы в старших классах позволяет выделить несколько системных проблем, тормозящих эффективное преподавание русского языка.

1.1 Разрыв между теорией и практикой, или «Синдром ЕГЭ»

Главный бич современного образования – гипертрофированная ориентация на итоговую аттестацию. Уроки русского языка в 10–11 классах зачастую превращаются в бесконечную череду тренировочных тестов. Ученик, блестяще расставляющий запятые в обезличенном предложении из КИМа, не может грамотно построить сложноподчиненное предложение в собственном эссе. Он знает правило, но не умеет применять его в живой, спонтанной или творческой речи. Это приводит к возникновению так называемой «функ-

циональной неграмотности» – неспособности использовать приобретенные знания для решения практических задач: написать убедительное заявление, составить резюме, аргументированно выступить на дискуссии, отредактировать собственный текст.

1.2 Кризис чтения и его последствия

Падение интереса к чтению, особенно классической и сложной художественной литературы, – это общемировой тренд, но для России он имеет катастрофические последствия. Именно чтение формирует «чувство языка», обогащает лексикон, демонстрирует синтаксическое разнообразие и учит понимать подтекст. Без чтения язык для ученика остается набором правил, а не живой, развивающейся системой. Речь современных подростков обедняется, упрощается, засоряется штампами и клише, заимствованными из интернет-сленга.

1.3 Цифровая среда: угроза или ресурс?

Влияние цифровизации неоднозначно. С одной стороны, мы наблюдаем:

● **Языковую небрежность:** в мессенджерах исчезает пунктуация, игнорируются правила орфографии, процветает культура «как слышится, так и пишется».

● **Клиповость мышления:** короткие форматы видео и постов не способствуют развитию навыка построения развернутых, логичных высказываний.

С другой стороны, та же цифровая среда предлагает беспрецедентные возможности: доступ к огромным библиотекам, онлайн-словарям, образовательным платформам, корпусу текстов. Задача учителя – не бороться с цифрой, а научить школьников использовать ее во благо своей речевой культуры.

1.4 Конфликт языковой нормы и узуса. Язык меняется стремительно. То, что еще вчера считалось недопустимым, сегодня проникает в речь носителей и даже в словари. Школьники, видя разницу между строгой нормой, которую требует учитель, и живой, изменчивой речью в медиа и общении, испытывают когнитивный диссонанс. Жесткое настаивание на устаревающих нормах без объяснения их исторической и стилистической обусловленности может порождать отторжение и формальное отношение к предмету.

2. Векторы развития: от проблем к перспективам

Преодоление обозначенных кризисов видится в переориентации учебного процесса с трансляции знаний на развитие компетенций.

2.1 Фундаментальный сдвиг: от правописания к культуре речи. Необходимо сместить акцент с простого воспроизводства орфографических и пунктуационных правил на формирование коммуникативной компетенции. Урок русского языка в старшей школе должен в большей степени быть уроком мыслить и говорить. Это предполагает:

● **Внедрение практической стилистики:** анализ текстов разных жанров (от научной статьи до поста в блоге), обучение созданию собственных текстов с учетом цели, адресата и ситуации общения.

● **Развитие риторических навыков:** организация дебатов, дискуссий, публичных выступлений на актуальные для подростков темы.

● **Проектную деятельность:** создание школьных газет, образовательных блогов, подкастов, видеороликов, где язык выступает не объектом изучения, а инструментом создания meaningful продукта.

2.2 Интеграция, а не противостояние, с цифровым миром. Вместо того чтобы запрещать смартфоны, следует научить использовать их как мощный лингвистический инструмент.

● **Цифровой этикет:** обсуждать правила грамотного и вежливого общения в сети.

● **Работа с цифровыми ресурсами:** учить проверять информацию, пользоваться онлайн-словарями и корпусами русского языка (например, НКРЯ), создавать ментальные карты для систематизации знаний.

● **Использование образовательных платформ и приложений:** интерактивные диктанты, тренажеры, квесты – все это может разнообразить урок и предоставить данные для индивидуальной траектории обучения.

2.3 Дифференциация и контекстное обучение. Ученик 11 класса должен видеть практическую пользу от уроков русского языка для своей будущей жизни.

● **Профилизация:** для гуманитариев – углубленный анализ художественных текстов и основы редакторской правки; для технарей – тренировка ясности, точности и логичности научного стиля; для будущих юристов – тонкости официально-делового стиля и аргументации.

● «**Погружение» в жанры:** не просто писать «сочинение», а создавать конкретные продукты: эссе для портфолио, мотивационное письмо, рецензию на фильм, пост для школьной группы в соцсетях.

2.4 Преодоление кризиса чтения через актуальность. Нельзя заставить полюбить классику, но можно показать ее связь с современностью.

● **Сопоставительный анализ:** сравнивать проблемы классических героев с вызовами XXI века.

● **Использование современных интерпретаций:** экранизации, театральные постановки, комиксы по мотивам произведений могут стать мостом к оригинальному тексту.

● **Свобода выбора:** предлагать для изучения не только программную классику, но и качественную современную литературу.

Преподавание русского языка в современной старшей школе переживает сложный, но неизбежный переход от знаниецентричной к деятельностной парадигме. Проблемы, порожденные цифровой эпохой, тестовым прессингом и изменением читательских привычек, являются серьезными, но не фатальными. Они задают нам, педагогам, новый вектор развития. Успех заключается в нашей готовности меняться: стать не транслятором норм, а навигатором в мире языка, помочь каждому ученику не просто выучить правила, а овладеть богатством русской речи как ключом к личностной и профессиональной самореализации. Будущее русского языка в школе – за уроками, на которых мы учим не только правилам, но и мыслить, творить и общаться.

Литература

1. Богданова О.Ю. Развитие мышления на уроках русского языка // Русский язык в школе. – 2021. – № 5. – С. 12–18.

2. Горбунькова А.В. Цифровые технологии в преподавании филологических дисциплин: вызовы и возможности // Педагогика. – 2022. – № 3. – С. 45–51.

3. Каспржак А.Г. Образование в эпоху клипового мышления // Вопросы образования. – 2020. – № 1. – С. 8–25.

4. Левушкина О.Н. Формирование лингвистической компетенции в условиях цифровой образовательной среды // Русская словесность. – 2019. – № 4. – С. 22–28.

5. Метлякова Е.Ю. Функциональная грамотность: от теории к школьной практике // Народное образование. – 2021. – № 6. – С. 102–108.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утвержден приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287).

7. Шмелёв А.Д. Русский язык и вызовы современности // Звезда. – 2018. – № 11. – С. 215–225.

8. Щурина Ю.В. Формирование культуры речевого общения у старшеклассников. – М. : Просвещение, 2020. – 189 с.

Информация об авторе:

Котлова Ольга Владимировна – учитель русского языка и литературы высшей категории, НЧОУ гимнзия «Росток» МО г.-к. Анапа.

УДК 81-11

СОВРЕМЕННЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКИ И ФОНЕТИКИ

В.А. Альбрехт, А.А. Павлова, О.О. Шакарова, В.Г. Хлыстова

Аннотация. В данной статье рассматриваются современные приложения для изучения фонетики и грамматики английского языка, которые становятся все более популярными среди учащихся и преподавателей. Цель исследования-оценить эффективность использования мобильных приложений в процессе обучения и выявить их влияние на усвоение языковых навыков. В работе проведен анализ ряда приложений: «English Grammar in Use & Test», «Preposition Master», «Phonetic», «AV Phonetics», с акцентом на их функциональные возможности, интерактивные элементы и подходы к обучению. Кроме того, в исследовании обсуждаются плюсы и минусы использования данных технологий для обучающихся. Результаты работы подчеркивают важность интеграции мобильных приложений в традиционное обучение, а также необходимость дальнейших исследований в этой области для оптимизации методов изучения английского языка.

Ключевые слова: английский язык, фонетика, грамматика, мобильные приложения, эффективность, интерактивность, интеграция.

*****

В условиях глобализации и интеграции мировых рынков, знание английского языка стало необходимым навыком для успешной коммуникации в различных сферах жизни. Английская грамматика и фонетика, как основы языка, играют ключевую роль в формировании правильной речи и понимания текста. Традиционные методы обучения, хотя и остаются важными, но часто не способны удовлетворить потребности современных студентов, которые ищут более гибкие и доступные пути изучения английского языка. С развитием технологий мобильные приложения стали популярным инструментом для изучения английского языка, включая его грамматические и фонетические аспекты. Различные приложения предлагают интерактивные задания, игровые элементы и персонализированные подходы, что делает процесс обучения более привлекательным и эффективным. Они позволяют пользователям учиться в удобное время и темпе, что является огромным плюсом в обучении. Целью данной работы является рассмотрение и анализ приложений для изучения английской грамматики и фонетики. Рассматриваются интерфейс, функциональные возможности и снабжение необходимым материалом.

Изучение английской грамматики посредством мобильных приложений представляется очень эффективным в современных реалиях, Бабиян Тамара Вартересовна и Маилова Светлана Гарегиновна в своей статье «Использование мобильных приложений при обучении лексике и грамматике на уроках английского языка в средней школе» [1], пишут о плюсах мобильных приложений для изучения английского языка:

1. «Интерактивность» – этот фактор предполагает наличие удобного интерфейса, оригинальной подачи и закрепления материала в приложении, все это в комплексе стимулирует учеников к обучению.

2. «Информационность» – этот элемент предполагает, что в приложениях представлено огромное количество необходимой информации, которая структурирована и представлена в интересном игровом формате.

3. «Персонализация образовательного процесса» – подбор материала под определенные запросы, возраст, цели и задачи изучения языка.

Современные мобильные приложения безусловно имеют огромное количество плюсов, поскольку они на практике показывают свою эффективность, но говоря о положительных качествах, нельзя не упомянуть об отрицательных сторонах данного способа изу-

чения. Турбина Екатерина Петровна в своей статье «Изучение иностранного языка с помощью мобильных устройств: преимущества и недостатки» [3], описывает минусы изучения английского языка через приложения:

1. «Отсутствие живого общения с преподавателем» – недостаточность личного общения с преподавателем, может стать барьером к изучению, особенно для начинающих учить грамматику английского языка, поскольку на начинающем этапе очень важна поддержка преподавателя.

2. «Отсутствие разговорной практики английского языка и сложность в отслеживании прогресса» – в современных приложениях по изучению грамматики и вправду отсутствует возможность практиковать свой английский с носителями или другими людьми, изучающими язык, поэтому прогресс отслеживать сложно. Но тем не менее, существуют отдельные приложения, созданные именно для разговорной практики английского языка, и в таком случае, приложения для грамматической и разговорной практик могут работать в комплексе.

3. «Низкая мотивация» – это является распространенной проблемой, поскольку не у всех учеников хватает самодисциплины для самостоятельных, частых занятий, именно это и становится очень частой причиной того, что люди не доводят свое обучение до конца и бросают начатое.

Проанализировав все вышеперечисленные минусы и плюсы, можно сделать вывод о том, что приложения для изучения английского языка представляют собой удобный и доступный инструмент, который может значительно облегчить процесс обучения. Их интерактивность и возможность персонализации делают занятия более увлекательными и эффективными. Однако важно учитывать и недостатки, такие как отсутствие живого общения с преподавателем и низкая мотивация. Для достижения наилучших результатов в обучении рекомендуется сочетать использование приложений с другими методами обучения, таким как занятия с преподавателем и практика общения, что поможет создать более комплексный и разнообразный подход к изучению языка.

Рассмотрим лучшие, по мнению авторов приложения для изучения английской грамматики:

1. *«English Grammar in Use & Test» / «Английская грамматика в использовании с тестами»* – приложение для изучения английской грамматики, основанное на одноименном учебном пособии Раймонда Мерфи. Данное приложение предоставляет огромный набор грамматической теории к изучению, вся информация прописана на английском языке. В приложении представлено 22 грамматических блока с разнообразными темами, от частей речи, времен, неправильных глаголов и герундия до более узких тем, таких как, пунктуация, синтаксис и квантификаторы. В каждом блоке представлено определенное грамматикой английского языка количество подтем, исключений и особенностей. Рассмотрим один из блоков с его темами. Блок «Punctuation-пунктуация», включает в себя такие темы, как – «Full stop – точка», «Comma – запятая», «Question Mark – вопросительный знак», «Exclamation mark – восклицательный знак», «Apostrophe – апостроф», «Quotation marks – знак кавычек», «Semi-colon – точка с запятой», «Colon – двоеточие», «Hyphen or Dash – дефис или тире», «Brackets and Parenthesis – круглые и квадратные скобки», «Capitalization rules – правила капитализации». Здесь можно увидеть достаточно обширную тематику, которая и вправду охватывает все правила пунктуации. Для каждой темы из определенного блока даны задания для отработки изученного материала, вопросы представлены как теоретические, так и практические. Данное приложение насыщено материалом и представляется перспективным и удобным для изучения грамматики английского языка.

2. *«Preposition Master» / «Мастер предлогов»* – данное приложение представляет собой игру, в которую можно играть как в одиночном режиме, так и с друзьями. Концепция игры заключается в том, что игроки должны вставлять правильные предлоги в предложения, и тот, кто сделает это правильнее и быстрее, выигрывает. В приложении можно выбрать уровень сложности игры, от начинающего, до уровня эксперта в предлогах. Самым сложным блоком уровней является блок «Proverbs-пословицы». Данная игра идеально подойдет для того, чтобы поупражняться в теме предлогов английского языка, посколь-

ку данная тема представляется на практике очень сложной, с большим количеством исключений, устойчивых выражений и особенностей. Данную игру, по мнению авторов, можно использовать на уроках английского языка в парной работе, чтобы ученики, соревнуясь между собой, повышали знания в данной тематике.

Рассмотрим лучшие, по мнению авторов приложения для изучения английской фонетики:

1. *«Phonetic» / «Фонетика»* – данное приложение направлено на упрощение изучения фонетики английского языка. В приложении представлены все гласные/согласные звуки, разделенные на их фонетические категории, например гласные разделены на короткие, долгие и дифтонги. Приложение представлено в интерактивной форме, нажав на тот, или иной звук, высветится его звучание, написание, а также пример слов с этим звуком и транскрипцией. Более того, в приложении представлены картинки, на основе которых мы можем увидеть, с помощью каких органов речи мы можем произносить тот или иной звук. Показано также видео от профессионального фонетиста по постановке правильного произношения и текст с описанием положения органов речи, для правильного произнесения звука. Также, в приложении представлена информация об ударениях в словах и предложениях, она разделена на 9 блоков. Объясняются случаи постановки ударения в словах с разным количеством слогов, а также приводятся тонограммы к каждому примеру. Данное приложение представлено полностью на английском языке, оно довольно эффективно для людей, начинающих учить фонетику английского языка, поскольку здесь представлена именно базовая информация теории английской фонетики.

2. *«AV Phonetics» / «Аудио*-визуальная фонетика» – это приложение, направленное на более профессиональное изучение фонетики английского языка, его можно скачать как на русском, так и на английском языке. На этой платформе представлен глоссарий с огромным количеством фонетических терминов о звуках. Например «латеральный аппроксимант», «лабио-дентальные», «фарингальные» и иные виды звуков. Также представлена международная фонетическая таблица артикуляторов для наглядного примера работы органов речи. Более того, представлена международная фонетическая таблица звуков английского языка, в соответствии с этой таблицей в приложении разбирается каждый звук по отдельности с использованием аудио и визуального контента. Также в блоке «Тон» объясняются разные виды тональностей английского языка с примерами. Данное приложение подойдет для тех, кто хочет более профессионально познакомится с фонетикой английского языка.

Анализ приведенных выше приложений для изучения английской грамматики и фонетики показал, что современные приложения предоставляют широкий спектр интерактивных инструментов, которые делают процесс обучения более увлекательным и эффективным. Все рассмотренные приложения бесплатны для скачивания и ими можно пользоваться, не покупая платных функций, что является немаловажным аспектом для многих обучающихся. Все приложения имеют отличную насыщенность материалом и красочный интерфейс, который заинтересует учеников. Данные приложения можно и нужно интегрировать в обучение в качестве дополнительных инструментов изучения английского языка, поскольку эффективность обучения также зависит от самодисциплины и регулярности занятий. Поэтому сочетание использования приложений с традиционными методами обучения, такими как занятия с преподавателем или чтение на английском языке, может дать наилучшие результаты.

Литература

1. Маилова С.Г., Бабиян Т.В. Использование мобильных приложений при обучении лексике и грамматике на уроках английского языка в средней школе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 2-1(89). – URL : https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mobilnyh-prilozheniy-pri-obuchenii-leksike-i-grammatike-na-urokah-angliyskogo-yazyka-v-sredney-shkole (дата обращения: 21.01).

2. Магомедова Х.Р. Обучение фонетике английского языкана средней ступени с использованием мобильных приложений // Мировая наука. – 2022. – № 5(62). – URL :

https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-fonetike-angliyskogo-yazyka-na-sredney-stupeni-s-ispolzovaniem-mobilnyh-prilozheniy (дата обращения: 22.01.2026).

3. Турбина Е.П. Изучение иностранного языка с помощью мобильных устройств: преимущества и недостатки // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 2. – URL : https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-inostrannogo-yazyka-s-pomoschyu-mobilnyh-ustroystv-preimuschestva-i-nedostatki (дата обращения: 21.01.2026).

Информация об авторах:

Альбрехт Виктория Андреевна – студентка 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык (английский)», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, ms.albrecht@vk.com

Павлова Алина Алексеевна – студентка 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык (английский)», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, alya.pavlova.2007@mail.ru

Шакарова Оксана Олеговна – студентка 2 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык (Английский)», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета.

Хлыстова Вероника Геннадьевна – доцент кафедры русской и зарубежной филологии, кандидат филологических наук, доцент, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, vg.khlystova@mpgu.su

УДК 811-1

СИНТЕЗ ЛУЧШИХ ТРАДИЦИЙ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДИК И ИННОВАЦИОННОЙ ПРАКТИКИ КАК ПЕРСПЕКТИВА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ю.В. Котлова

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные проблемы и перспективы преподавания русского языка в начальной школе в контексте современных вызовов образования. Автор, практикующий учитель начальных классов, анализирует такие ключевые трудности, как снижение интереса к чтению, функциональная неграмотность, влияние цифровой среды и разрыв между теорией и практикой. В статье предлагаются конкретные практико-ориентированные пути решения этих проблем через внедрение системного подхода к чтению, развитие функциональной грамотности, использование цифровых инструментов, игровых и здоровьесберегающих технологий. Материал статьи может быть полезен учителям начальных классов, методистам и студентам педагогических вузов.

Ключевые слова: русский язык в начальной школе, проблемы преподавания, перспективы развития, функциональная грамотность, читательская компетенция, цифровизация образования, игровые технологии, проектная деятельность, инклюзивное образование.

*****

Проблемы и перспективы теории и практики преподавания русского языка в современном языковом образовании. Русский язык как учебный предмет в начальной школе является не только основой грамотности, но и фундаментом всего дальнейшего обучения, развития личности и социальной адаптации ребенка. Однако современная образовательная парадигма, трансформация детского чтения и интенсивная цифровизация жизни предъявляют новые требования к теории и практике преподавания. Сегодня учитель

начальных классов сталкивается с вызовами, которые не были столь актуальны еще десятилетие назад. Снижение интереса к чтению, замена живого общения цифровым, клиповое мышление учащихся – все это требует пересмотра традиционных методов и поиска новых, эффективных подходов. В данной статье мы проанализируем основные проблемы и обозначим перспективные направления в преподавании русского языка, которые помогут не только сохранить, но и повысить качество языкового образования в начальном звене.

1. Основные проблемы в современной практике преподавания русского языка

1.1 Кризис детского чтения и его последствия. Одной из наиболее острых проблем является катастрофическое снижение интереса к чтению среди младших школьников. Многие дети приходят в первый класс, не имея опыта слушания и обсуждения книг в семье. Последствия этого кризиса многогранны:

- **Обеднение словарного запаса:** Дети не встречают в речи взрослых и в цифровом контенте разнообразную лексику, что приводит к трудностям в построении высказываний и понимании текстов.
- **Неразвитость речи:** Устная речь становится бедной, односложной, страдает грамматический строй.
- **Трудности с анализом и пониманием текста:** Ученикам сложно уловить главную мысль, проследить логику повествования, понять характеры героев. Это напрямую влияет на успеваемость не только по русскому языку, но и по другим предметам.

1.2 Функциональная неграмотность. Парадоксально, но ученик, успешно выполняющий грамматические задания, зачастую не может применить эти знания в жизни. Это явление известно, как функциональная неграмотность:

- **Неумение применять правила:** Знание правила не гарантирует его применения в самостоятельном письме.
- **Трудности создания связного текста:** Написание поздравительной открытки, короткого рассказа, электронного письма или объяснительной записки становится для многих детей непосильной задачей.
- **Отсутствие коммуникативных навыков:** Школьники испытывают трудности в ведении диалога, построении монолога, аргументации своего мнения.

1.3 Влияние цифровой среды. Цифровизация – это не только новые возможности, но и серьезные вызовы:

- **Клиповое мышление:** Привычка к коротким, ярким видеороликам и мемам приводит к тому, что детям сложно концентрироваться на объемных текстах и многоступенчатых инструкциях.
- **Языковая небрежность:** Коммуникация в мессенджерах с их упрощенной орфографией и пунктуацией (или полным ее отсутствием) формирует устойчивые привычки неграмотного письма.
- **Дефицит живого общения:** Замена реального диалога виртуальным лишает детей практики построения спонтанной, эмоционально окрашенной и грамматически правильной речи.

1.4 Разрыв между теорией и практикой. Зачастую урок русского языка превращается в цикл упражнений по отработке изолированного правила. При этом теряется главная цель – научиться использовать язык как инструмент мышления и общения. Ученики не видят связи между заученным правилом и своей собственной речью, письмом, чтением.

2. Перспективные направления и практические решения

2.1 Формирование читательской компетенции через системный подход
Борьба с кризисом чтения должна быть системной и начинаться с первого дня обучения в школе.

- **Уроки «вдумчивого чтения»:** Регулярное чтение и анализ не только программных произведений, но и современных детских книг, соответствующих интересам детей. Важно обсуждать характеры героев, мотивы их поступков, прогнозировать развитие сюжета.

● **Создание читательской среды:** Организация классной библиотеки, читательских клубов, встреч с детскими писателями, проектов «Книга недели», где дети рекомендуют друг другу прочитанное.

● **Театрализация и драматизация:** Инсценировка отрывков из произведений помогает глубоко проникнуть в текст и «прожить» его.

● **Сотрудничество с семьей:** Просветительская работа с родителями о важности семейного чтения, рекомендации списков литературы.

2.2 Развитие функциональной грамотности. Необходимо сместить акцент с простого заучивания правил на формирование умения применять язык в жизненных ситуациях.

● **Проектная деятельность:** Выполнение проектов, результатом которых является создание текста: «Пишем свою книгу сказок», «Создаем инструкцию по уходу за классным растением», «Готовим репортаж о школьном мероприятии».

● **Речевая практика:** Введение в урок риторических минуток, дискуссий на этические темы, игр «Как убедить родителей?», «Интервью с одноклассником».

● **Контекстное обучение:** Изучение орфографии и пунктуации на примере реальных текстов – от объявлений и рецептов до отрывков из художественных произведений.

2.3 Интеграция цифровых технологий как помощника, а не врага. Цифровую среду нужно не отвергать, а грамотно использовать в образовательных целях.

● **Образовательные платформы и приложения:** Использование интерактивных тренажеров (Учи.ру, ЯКласс) для отработки навыков в игровой форме.

● **Создание цифрового контента:** Развитие грамотности через ведение классного блога, создание презентаций, озвучивание мультфильмов, запись подкастов. Это мотивирует ребенка тщательно работать над текстом.

● **Критическое осмысление цифрового пространства:** Проведение уроков, на которых дети учатся анализировать язык рекламы, новостных заголовков, постов в соцсетях, отличать грамотную речь от неграмотной.

2.4 Реализация игрового и деятельностного подходов. Игра – естественная для младшего школьника деятельность. Она снимает стресс, повышает мотивацию и делает процесс обучения осмысленным.

● **Дидактические и ролевые игры:** «Редакция газеты» (правописание), «Суд над ошибкой» (пунктуация), лингвистические квесты.

● **Метод проблемного изложения:** Создание на уроке ситуации «языкового затруднения», которое дети должны разрешить самостоятельно, «открывая» для себя правило.

2.5 Учёт индивидуальных особенностей и инклюзивный подход. Современный класс неоднороден. Необходимо учитывать разные темпы обучения, особенности детей с ОВЗ, одарённых учеников.

● **Дифференциация заданий:** Предоставление выбора заданий разного уровня сложности.

● **Использование мнемотехник,** опорных схем, карточек для детей с трудностями в запоминании.

● **Здоровьесберегающие технологии:** Чередование видов деятельности, физкультминутки, упражнения для глаз и кистей рук для профилактики переутомления.

Преподавание русского языка в современной начальной школе – это динамичный, сложный, но чрезвычайно важный процесс. Проблемы, связанные с кризисом чтения, функциональной неграмотностью и влиянием цифровой среды, требуют от учителя не только высокого профессионализма, но и готовности к постоянному саморазвитию, гибкости и творческому подходу. Перспективы видятся в синтезе лучших традиций отечественной методики и инновационных практик: системного подхода к чтению, развития функциональной грамотности через проектную деятельность, разумной интеграции цифровых tools и реализации игровых технологий. Только так мы сможем воспитать не просто грамотного, но и мыслящего, творческого человека, свободно владеющего великим русским словом, способного к эффективной коммуникации в любых жизненных обстоятельствах.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). – М., 2021.
2. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М. : Просвещение, 1983.
3. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения. – М. : Русское слово, 2019.
4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М. : Наука, 1982.
5. Кубасова О.В. Развитие речевой деятельности младших школьников. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2018.
6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М. : Просвещение, 1969.
7. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие. – М. : Академия, 2020.
8. Нечаева Н.В. Обучение грамоте. – Самара : Издательский дом «Фёдоров», 2019.
9. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск : Пеленг, 1993.
10. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. – М. : Знание, 1991.

Информация об авторе:

Котлова Юлия Владимировна – учитель начальных классов, НЧОУ гимнзия «Росток» МО г.-к. Анапа.

УДК 372.881.161.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

А.А. Прокопова, В.С. Дудкина

Аннотация. Современная система образования претерпевает значительные преобразования, что и определяет актуальность данного исследования. В эпоху цифровой трансформации компетентность педагога заключается не только в глубоком знании предметной области, но и в уверенном использовании цифровых инструментов и онлайн-ресурсов, а также в умении эффективно интегрировать их в образовательный процесс. В данной статье рассматриваются различные образовательные платформы, предназначенные для создания цифровых материалов к урокам русского языка в школе, выделены их преимущества и недостатки.

Ключевые слова: цифровая трансформация, цифровое образование, цифровые инструменты, образовательная платформа, обучение русскому языку в школе, цифровые технологии.

*****

Использование компьютерных средств и облачных сервисов в образовательном процессе привело к широкому распространению понятия «цифровое образование» в школах. Цифровые инструменты способны значительно расширить возможности традиционного обучения и оценки успеваемости, а также способствовать более глубокому изучению материала [3].

Проведем анализ существующих платформ для разработки цифрового инструментария для школьного урока русского языка.

Цифровые ресурсы можно использовать на уроках русского языка для организации обучения, анализа текстов, создания интерактивных заданий, проверки усвоения учебного материала по предмету [1]. Такие ресурсы помогают:

– сделать уроки более динамичными – интерактивные задания, викторины, онлайн-игры стимулируют активное участие учащихся;

– получить доступ к широкому спектру материалов – с помощью интернета учащиеся и учителя могут работать с различными текстами, от классической литературы до современной публицистики;

– индивидуализировать обучение – цифровые технологии позволяют адаптировать образовательный процесс под потребности каждого ученика [2].

Рассмотрим несколько примеров использования образовательных платформ для разработки цифрового инструментария на урок русского языка.

1. Google Формы: инструмент образовательного оценивания.

В образовательном процессе Google Формы предоставляют учителям гибкий инструмент для оценивания знаний учащихся. Они позволяют разрабатывать тесты с различными типами вопросов: от выбора правильного ответа до развернутых письменных ответов [4]. Педагог имеет возможность как самостоятельно оценивать ответы, так и автоматизировать процесс проверки. Кроме того, учащимся может быть предоставлена информация об их результатах, включая количество набранных баллов и анализ допущенных ошибок.

Преимуществом Google Форм является возможность оперативного опроса всего класса, что существенно сокращает расход бумаги и времени, затрачиваемого на проверку работ. Доступ к тестам может быть осуществлен с различных устройств, включая компьютеры и смартфоны. Для повышения самостоятельности выполнения заданий можно использовать рандомизацию порядка вопросов. Сервис предоставляет возможности для анализа успеваемости как отдельных учеников, так и всего класса в целом, а также позволяет учителю оставлять комментарии к ответам учащихся. Следует отметить, что время, необходимое для проверки работ, значительно уменьшается. Созданные тесты в Google Формах можно использовать многократно. Недостатком является необходимость наличия Google-аккаунта для составления тестов учителем и выполнения теста учащимися.

2. Kahoot: платформа для интерактивных опросов.

Kahoot представляет собой платформу, позволяющую учителю создавать интерактивные тесты, викторины и опросы [5]. Для проведения опроса учитель входит в систему на сайте kahoot.com, отображает веб-сайт на экране, генерирует PIN-код для доступа к опросу и контролирует процесс регистрации учащихся, после чего активирует вопросы.

Учащиеся, используя свои смартфоны, заходят на сайт kahoot.it, вводят полученный PIN-код, указывают свои фамилию и имя и отвечают на вопросы с мобильных устройств. Результаты тестирования отображаются на экране в режиме реального времени как по каждому вопросу, так и по всему опросу в целом.

Важными особенностями работы с платформой Kahoot являются: использование личных смартфонов для участия; получение учителем обратной связи от учеников в процессе опроса; моментальное получение результатов тестирования; простота создания и проведения опросов для учителя; сохранение созданных тестов и результатов в системе; удобная процедура регистрации для учащихся.

Недостатком платформы является то, что интерфейс пользователя представлен на английском языке.

3. Wellemo – это платформа для разработки тестов, проведения опросов и изучения новой лексики. Язык интерфейса: русский. Пользователи могут создавать задания с разнообразными типами вопросов и выгружать полученные данные [6].

Разработка тестов. Тесты состоят из вопросов, на которые предлагаются варианты ответов. За каждый правильный ответ начисляются баллы, а по завершении теста отображается итоговый результат. Ключевые возможности: поддержка различных типов вопросов: единственный выбор, множественный выбор, ранжирование, открытый ответ; гибкая настройка параметров теста: определение количества вопросов, установка лимита времени, добавление формы обратной связи; размещение разработанного теста в общем каталоге.

Проведение опросов. В опросах можно использовать различные типы вопросов: выбор одного варианта, выбор нескольких вариантов, расстановка приоритетов, открытый ответ. Основные особенности: добавление вопросов в форму опроса; кастомизация внеш-

него вида опроса: выбор шрифта, цветовой схемы, добавление интерактивных элементов; экспорт информации.

Следует учитывать, что для доступа к отдельным функциям (например, для изменения дизайна тестов) может потребоваться оформление подписки.

Таким образом, удобнее и быстрее создавать тесты на платформе «Wellemo». Среди аналогичных русскоязычных платформ Wellemo выделяется своей простотой в использовании. При выборе платформы наше внимание было сосредоточено на таких характеристиках, как широта возможностей, интуитивно понятный интерфейс, взаимодействие с другими платформами и совместимость с мобильными устройствами.

Литература

1. Амелина Ю.М. Оптимизация образовательного процесса: интеграция цифровых образовательных технологий с применением научно-обоснованных методов преподавания / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. – М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. – С. 616–632.

2. Верещагина А.С., Кафарова К.З., Вассунова Ю.Ю. Цифровые инструменты для улучшения процесса обучения и оценки знаний // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1.

3. Стариченко Б.Е. Цифровизация образования: реалии и проблемы // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 16–26.

4. Google Forms [Электронный ресурс]. – URL : https://www.google.com/intx/ru/forms/about/ (дата обращения: 24.10.2025).

5. Kahoot [Электронный ресурс]. – URL : https://vkabinet.kz/obrazovanie/kahoot/?ysclid=mh52fl29l1637425538 (дата обращения: 24.10.2025).

6. Wellemo [Электронный ресурс]. – URL : https://wellemo.com/en/ (дата обращения: 24.10.2025).

Информация об авторах:

Прокопова Алина Александровна – студент 6 курса направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): русский язык и литература», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета.

Дудкина Виктория Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, dudkinav2012@yandex.ru

УДК 372.881.161.1

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА СПРАВОЧНИКА-ТРЕНАЖЁРА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ 5–6 КЛАССОВ ПО ЛЕКСИКЕ, ФРАЗЕОЛОГИИ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

В.А. Волкова, В.С. Дудкина

Аннотация. В статье рассматривается опыт разработки справочника-тренажёра как дополнительного учебного пособия для обучающихся 5-6 классов. Справочник-тренажёр разработан на основе Федеральной рабочей программы основного общего образования по русскому языку для 5–9 классов общеобразовательных учреждений и учебно-методического комплекта под редакцией Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова и Л.А. Тростенцовой.

Содержание статьи включает подробный перечень характеристик справочника-тренажёра, описание видов деятельности на разных этапах разработки, примеры упражнений в практической части пособия.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку, словарный запас, лексикология, фразеология, культура речи, учебное пособие.

*****

Обогащение словарного запаса обучающихся среднего звена является одной из приоритетных проблем методики преподавания русского языка. Внедрение цифрового общения с помощью мессенджеров и социальных сетей во все сферы жизни постепенно приводит к упрощению устной речи, популяризации сленга, замене слов с конкретным лексическим значением жаргонными сокращениями. Чтобы новые слова и выражения закреплялись в речи школьников, необходимо регулярно пользоваться словарями и справочниками, выполнять на уроках русского языка словарную работу. Грамотно составленный справочник-тренажёр по лексике, фразеологии и культуре речи позволит учителю русского языка выстроить систему работы над расширением словарного запаса обучающихся, обогащением устной и письменной речи выразительными средствами.

Разработка справочника-тренажёра проводилась в шесть этапов:

1. Определение общих характеристик учебного пособия, подбор методической литературы.
2. Проектирование структуры справочника-тренажёра.
3. Разработка содержания с учётом психовозрастных особенностей обучающихся, отбор языкового материала.
4. Оформление справочника-тренажёра посредством визуальных элементов: изображений, таблиц, схем.
5. Редактирование и корректирование текста.
6. Апробация справочника-тренажёра на уроках русского языка, анализ полученных результатов, сбор отзывов и советов по усовершенствованию.

На первом этапе мы определили общие характеристики справочника-тренажёра:

1) возрастные ограничения – 0+, целевая аудитория – обучающиеся 5–6 классов общеобразовательных учреждений;

2) содержание учебного материала соответствует ФГОС ООО;

3) единое стилевое оформление.

На втором этапе мы спроектировали содержание справочника-тренажёра на основе учебников русского языка под редакцией Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова и Л.А. Тростенцовой, включив в него основные темы по трём разделам: «Лексикология», «Фразеология» и «Изобразительно-выразительные средства языка» [3, 4]. Теоретический блок по каждой теме дополнен комплексом из 3–5 упражнений на отработку и закрепление материала.

На третьем этапе мы работали над форматом изложения информации, представленной в справочнике-тренажёре. В возрасте 11–12 лет у младших подростков происходят изменения в развитии познавательных психических процессов, среди которых – формирование произвольности внимания, переход от наглядно-образного мышления к абстрактному, от механического запоминания к смысловому. Однако темп деятельности в этот период замедлен, быстрое утомление ведёт к потере работоспособности [1]. Поэтому при составлении справочника-тренажёра важно использовать чёткие, конкретные формулировки с минимальным наличием контекста и низким уровнем синтаксической сложности.

В качестве языкового материала для текстов некоторых упражнений нами были выбраны фрагменты лирических стихотворений русских поэтов XIX–XX вв. из учебников по литературе для 5 и 6 классов под редакцией В.Я. Коровиной [2]. Это обусловлено тем, что чтение и анализ стихотворений не только обогащают словарный запас школьников, но также улучшают память и воображение, развивают эмоциональный интеллект, расширяют представление о языковых образах.

Для удобства восприятия информации при составлении справочника-тренажёра был соблюден ряд методических требований:

1. Все задания к упражнениям сформулированы во 2 лице единственного числа, используются глаголы повелительного наклонения («докажи…», «соотнеси…», «найди…» и т.д.)
2. После каждого фрагмента лирического произведения указан автор.
3. Языковой материал не превышает объема 5–7 предложений или 3–4 строф в рамках одного упражнения.
4. Каждое правило сопровождается понятным примером.

На четвёртом этапе мы работали над визуальным обликом справочника-тренажёра. Для каждого раздела была выбрана своя цветовая гамма оформления: «Лексикология» – зелёная, «Фразеология» – голубая, «Изобразительно-выразительные средства языка» – фиолетовая. Текстовая информация чередуется с графической, представленной в виде схем, таблиц, кластеров, QR-кодов и т.д. для более эффективного усвоения материала.

Примеры упражнений из справочника-тренажёра:

«Слово и его лексическое значение»

Прочитай французские слова, рядом запиши их русский аналог. Определи лексическое значение слов по толковому словарю.

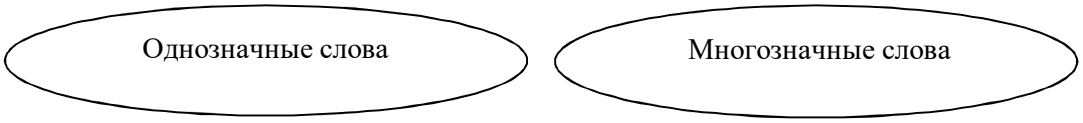
abatjour – … cavalier – …
pavillon – …. mascarade – …
garderobe – … lauréat – …

Приведи похожие примеры слов из других языков.

«Однозначные и многозначные слова»

Соедини стрелками существительные и группу, к которой они относятся.

молния, лента, кнопка, мюсли, четверг, номер, ландыш, шляпка, конь



Объясните, почему существительные первой группы имеют только одно значение?

«Антонимы»

Найди и устрани ошибки во фрагментах стихотворений, подбирая подходящие по смыслу антонимы.

Чёрная берёза
Под моим окном
Принакрылась снегом,
Точно золотом. (С. Есенин)

Подруга дней моих счастливых,
Голубка бодрая моя! (А. Пушкин)

Ночевала тучка золотая
На груди утёса-лилипута. (М. Лермонтов)

Таким образом, справочник-тренажёр может быть полезен как учителю для организации работы на уроке и во внеурочной деятельности, так и ученику при выполнении домашних и самостоятельных творческих заданий.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Пятое изд. (исп.). – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Коровина В.Я., Журавлёв В.П., Коровин В.И. Литература. 5 класс. Часть 1: учебник. 14-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2023. – 287 с.

3. Русский язык. 5 класс. Часть 1: учебник. 5-е изд., перераб / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова [и др.]. – М. : Просвещение, 2023. – 240 с.
4. Русский язык. 6 класс. Часть 1: учебник. 5-е изд., перераб. / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова [и др.]. – М. : Просвещение, 2023. – 245 с.

Информация об авторах:

Волкова Виктория Алексеевна – студент 6 курса направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): русский язык и литература», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета.

Дудкина Виктория Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, dudkinav2012@yandex.ru

УДК 372.881.1111.1

ПОНЯТИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО КОМПОНЕНТА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

А.А. Акопян, Ю.Н.Силка, У.Ю. Кротова

Аннотация. Данная статья посвящена изучению понятия интерактивности в обучении лексике. В работе исследуется термин «интерактивность» в современной методической науке, анализируются разные трактовки данного термина, а также различные точки зрения на роль интерактивного компонента в обучении в целом и лексике в частности.

Ключевые слова: интерактивность, компонент, лексика, обучение, цифровизация, образование.

*****

В эпоху цифровизации понятия «интерактивность» приобретает особую роль в жизни современного общества, в связи с этим существуют различные термины, связанные с этим понятием, например, «интерактивные методы обучения», «интерактивные формы обучения», «интерактивные технологии обучения», «интерактивные обучающиеся технологии».

Понятие интерактивности пришло в русский язык из английского: глагол interact- означает взаимодействовать, общаться, при котором взаимодействующие участники оказывают взаимное влияние друг на друга [2, с. 14] и изначально трактовалось как взаимоотношения учителя и ученика, однако с развитием информационных технологий понятие расширилось, включив в себя формы взаимодействия человека с информационной средой и ее компонентами.

В «Толковом словаре русского языка XX века» понятие «интерактивный» понимается как использование инструментов взаимодействия пользователя и компьютера. В контексте обучения это трактуется как внедрение оборудования для передачи информации в цифровом и аналоговом форматах (гаджеты, компьютеры, видеокамеры, графические планшеты), применение средств (линий-связи, серверов, коммутаров) для взаимодействия, обучающегося и преподавателя. [3, с. 169]

В «Словаре иностранных слов современного русского языка» понятие interactive понимается как «диалоговый», то есть система, в котором происходит прямое взаимодействие пользователя сети и живое общение с аудиторией. Здесь заложена очень важная позиция, заключающаяся в том, что происходит не только пассивная деятельность (просмотр видео), но и взаимодействие с обучающимся, например, обмен мнениями

В образовательной сфере сегодня существуют две основных концептуальные трактовки этого феномена. К первому явлению относится коммуникативно-деятельностная, которая фокусируется на совместную работу участников образовательного процесса и на характер общения. Второй феномен называется технологически-дидактическая, которая рассматривается интерактивность как свойство учебных инструментов и ресурсов, к ним относятся мультимедийные ресурсы, обучающие программные комплексы, онлайн стимуляторы и игры, интерактивные доски и панели. [3, с. 134]

Следует отметить, что до сих пор отсутствует единая понятийная система в сфере интерактивного обучения. Анализ актуальных научных работ показывает: термин «интерактивный» используется в более широком спектре педагогических категорий от методологических подходов до конкретных методик. При этом некоторые авторы не приводят четкую разницу между этими двумя понятиями, а используют их как взаимозаменяемыми. [2, с. 144]

Кандидат наук, А.В. Осин рассматривал интерактивность как одно из ключевых достоинств электронных учебных ресурсов, которые дают возможность пользователю активно взаимодействовать с материалом. Автор считал, что показатель интерактивности – это степень вовлеченности обучающегося в работе с электронными ресурсами, служащие важнейшим критерием оценки его качества.

Одним из ключевых особенностей А.В. Осин выделял, что взаимодействие человека с компьютером тоже носит интерактивный характер. Однако, данный режим работы не всегда связан с контентом, он иногда может ограничиваться базовыми операциями управления (запись, сохранение, считывание). [1, с.15]

Поэтому исследователь рассматривал интерактивный контент как электронный материал, допускающий операцию с его составными частями: вмешательство в протекающие процессы, манипуляция с процессами. Его принципиальным отличием от традиционных форм является замена словесных описаний на аудиовизуальные представления объектов, при этом моделируется типичная реакция на изменение условий и внешние воздействия, что делает обучение более практически-ориентированным и наглядным, в связи с этим он выделял критерии ранжирования. Одним из этих показателей является степень интерактивности, которая влияет на реализацию активно-деятельностных форм обучения.

Интерактивность также используется в педагогике. Рассмотрим термин «интерактивный» в педагогике, которая имеет сложную многослойную семантику и длительную эволюцию значения.

Одно из определений интерактивности принадлежит педагогу Е.В. Коротаевой, которая рассматривала «интерактивность» как способ организации познавательной деятельности, предполагающую совместную деятельность обучающегося и педагога.

Доктора педагогических наук О.Б. Воронкова, И.Г. Чугаева, В.И. Павленко и Л.Н. Вавилова делали акцент прежде всего на взаимодействии учителя и ученика. Затем внимание сместилось на ИКТ и техническое оснащение: интерактивные панели, системы-голосования, онлайн-инструменты. Это привело к тому, что «интерактивное обучение» стали связывать с технологическими средствами.

В Педагогическом энциклопедическом словаре доминирует унифицированная дефиниция интерактивного обучения под редакцией Б.М. Бим-Бада. Согласно ей, организация учебного процесса осуществляется через взаимодействие обучающегося с образовательной средой, которая выступает пространством формирования практического опыта. [4, с. 48]

Однако в научной среде сформировались и другие точки зрения, которые формировали противоположные тенденции. С.В. Чолака сводит сущность интерактивности исключительно к диалоговой форме обучения. По его мнению, такой формат позволяет стимулировать учебную активность через переживание успеха. Однако автор не учитывает, что диалоговая организация учебного процесса не гарантирует формирование интеллектуальной компетентности учащегося и достижение устойчивых образовательных результатов.

Классифицируя интерактивного обучения, можно выделить несколько концепций. Кандидат педагогических наук Г.С. Харсанова классифицирует интерактивные методы

обучения, опираясь на потенциал обучающихся. Автор выделяет методы с узким спектром возможностей, со средним спектром возможностей и с широким спектром.

В то же время Е.А. Голант выстраивал классификацию по степени вовлеченности учащихся в учебный процесс. Его типология включает игры для закрепления и систематизации пройденного, игры для освоения нового материала, игры для усвоения знаний.

А.Ю. Прилепо и О.А. Голубкова выделяет три группы, основывая свою классификацию на коммуникативные функции:

1. Психологическая группа интерактивных методов: коммуникативный тренинг, методы, направленные на развитие эмпатии, сенситивный тренинг.
2. Игровые методы: организационно-деятельностные игры, дидактические игры.
3. Дискуссионные методы: диалог, разбор и анализ реальных ситуаций, и групповая дискуссия.

С.С. Кашлев предложил все интерактивные технологии разделить на несколько групп: методы активизации мыслительной деятельности, методы организации рефлексивной деятельности, интегративные методы, которые включают игровую деятельность, методы организации обмена деятельности и методы, направленные на создание благоприятной среды и организации коммуникации для обучающихся.

Н.В. Матяш отмечал, что классификация интерактивных технологий носит условный характер. Автор утверждал, что они «взаимно протекают друг в друга». В качестве примера Н.В Матяш применял анализ конкретных ситуаций или тренинговые техники, поэтому исследователь указывал сложность разграничения этих методов. Автор приходит к выводу о разумности разделения трех ключевых методов интерактивных технологий: игровые методы, психологический тренинг и социально-психологический тренинг.

Ю.С. Арутюнов предлагает классифицировать интерактивное обучение на основании заданных моделей и наличие ролей. В этой группировке: выделяются имитационные и неимитационным. К неимитационным моделям относяться семинары, проблемные лекции, дискусии. Имитационные модели исследователь делит на: игровые и неигровые. По мнению Ю.С Арутюнова к игровым технологиям относят разыгрывание диалогов, игровое проектирование, деловые игры, разыгрывание ролей, а к неигровым: упражнения, где анализируются конкретные ситуации, просмотр видеороликов и обсуждение, кейсовые ситуации. [3, с. 11]

Основываясь на классификации Ю.С. Арутюнова, можно сделать вывод о том, что интерактивные технологии существуют двух видов: с использованием техники и интерактивные технологии без использования техники. Интерактивные технологии с использованием техники визуализируют и автоматизируют процесс изучения лексики. К ним относяться Wordwall, Quizlet, Kahhot, YouTube, RuTube. Одним из главных преимуществ являются: вовлеченность обучающихся в образовательный процесс, автоматическая проверка и аналитика результатов, и возможность самостоятельной работы вне класса.

К интерактивным технологиям без использования техники относяться: ролевые игры, мозговой штурм, работа в парах, семантические и ассоциативные игры. Данные способы работы помогают развивать критическое мышление во время дискуссий и развивать навыки живого общения

Таким образом, понятие интерактивного компонента широко используется в современной методической науке, имеет множество определений. Проведенный анализ позволил выделить основные смысловые составляющие интерактивности в обучении, к ним относятся: принцип двухстороннего взаимодействия, которая предполагает, что интерактивное обучение подразумевает под собой динамический обмен информацией и действиями. Это взаимодействие осуществляется между человеком и цифровыми образовательными инструментами или между субъектами обучения. Принцип реализации интерактивного подхода, которая опирается на современные цифровые решения: онлайн сервисы для обучения, системы интерактивного подхода и интерактивного опроса. И одним из самых важных принципов интерактивного обучения является практическая вовлеченность обучающихся, так как интерактивные методы помогают изменить пассивное восприятие информации на активную учебную деятельность.

Литература

1. Комарова Е.В. Формирование лексических навыков в процессе обучения иностранному языку // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL : http://human.snauka.ru/2015/02/9664 (дата обращения: 26.03.2025).

2. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся [Электронный ресурс] // Cyberleninka. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/v/klassifikatsiya-interaktivnyhmetodov-obucheniya-v-kontekste-samorealizatsii-lichnosti-uchaschihsya (дата обращения: 06.05.2025).

3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб. : Златоуст,1999. – 324 с.

4. Ахраменко Е.В. Использование игр при обучении иностранному языку // Молодой ученый. – 2018. – № 45. – С. 225–228.

Информация об авторе:

Акопян Ани Арменовна – студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета.

Кротова Ульяна Юрьевна – студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета.

Силка Юлия Николаевна – студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета.

УДК 372.881.161.1

ЭТАПЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «ЛЕКСИКА» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 6 КЛАССЕ

А.Д. Дегтяренко, В.С. Дудкина

Аннотация. В данной статье рассматриваются этапы и организация работы по использованию проектной технологии при изучении раздела «Лексика» в 6 классе. Проектную технологию использовать на уроках русского языка достаточно трудно, так как она требует времени на тщательную подготовку и проведение, а также отдельно уроков-проектов не существует в программе. При изучении раздела «Лексика» мало проектных заданий, и усваивать лексические понятия становится неинтересно. Чтобы мотивировать обучающихся на творческую самостоятельную деятельность, улучшить качество имеющихся знаний и расширить словарный запас, нужно организовывать небольшие проекты в качестве, например, повторения и закрепления темы.

Ключевые слова: проектная технология, лексика, эпитет, методы, групповая работа.

*****

Проектная деятельность – целенаправленная, в целом самостоятельная деятельность учащихся, осуществляемая под гибким руководством учителя направленная на решение творческой исследовательской личностно и социально значимой проблемы и на получение конкретного результата в виде материального и/или идеального продукта [3, с. 3].

По мнению М.В. Купрениной, метод проектов имеет следующие принципы: самодеятельность, сотрудничество детей и взрослых, учет возрастных и индивидуальных особенностей, деятельностный подход, актуализации позиции обучающегося, взаимосвязь обучения с окружающей средой [9].

Проанализировав программу по русскому языку, можно сделать вывод, что изучение лексики начинается еще начальной школе, но без ознакомления с особой терминологией, которая появляется только в 5 классе. В 6 классе лексические понятия добавляются, план лексического анализа расширяется, теперь больший упор делается на правильный выбор лексики в зависимости от условий и сферы ее употребления [8].

Опираясь на темы раздела «Лексика» в 6 классе, можно предложить перечень современных интересных проектов по русскому языку, которые возможно включить в работу:

1. Сравнение синонимов в разных стилях речи.
2. Профессионализмы в художественных произведениях.
3. Роль диалектизмов в жизни людей.
4. Неологизмы в эпоху научно-технического прогресса XX века.
5. Историзмы и архаизмы в лирических произведениях.
6. Антонимы в русских пословицах.
7. Оценка предмета с помощью эмоционально окрашенных слов.
8. Виды эпитетов в рассказах русских писателей.
9. Как отличить омонимы от многозначных слов?
10. Создание словаря фразеологизмов.

Проведение проектной деятельности по русскому языку – это эффективный метод развития универсальных учебных действий (УУД), углубления знаний, формирования исследовательских навыков и повышения мотивации учащихся.

Цель проектной деятельности:

- Развитие познавательной активности, самостоятельности и творческих способностей учащихся.
- Углубление и систематизация знаний по русскому языку.
- Формирование навыков исследовательской, поисковой и практической работы.
- Развитие коммуникативных компетенций и культуры речи.
- Воспитание интереса к русскому языку и его богатству.

Этапы работы над проектом.

I. Подготовительный этап

1. Определение целей и задач проекта: какие знания, умения и навыки должны быть сформированы или развиты у учащихся в ходе проекта.

2. Выбор темы проекта:

- Источники тем: Учебная программа по русскому языку, интересующие учащихся вопросы, актуальные языковые проблемы, краеведческие материалы.
- Критерии выбора: Актуальность, доступность источников информации, соответствие возрасту и уровню подготовки учащихся, возможность практического применения.
- Формы организации: Индивидуальные, парные, групповые (3-5 человек). Для групповых проектов важно распределение ролей.

3. Определение формата продукта проекта:

- Текстовые: Исследовательская работа, эссе, доклад, буклет, газета, словарь, сборник упражнений.
- Визуальные: Презентация, постер, инфографика, фотоколлаж, видеоролик, стенгазета.
- Игровые/Интерактивные: Настольная игра, викторина, квест, сценарий ролевой игры, веб-сайт, блог.
- Творческие: Рассказ, стихотворение, пьеса, сказка с использованием изучаемых языковых средств.

4. Планирование работы:

● Составление календарно-тематического плана с указанием этапов, сроков выполнения и ответственных.

● Определение необходимых ресурсов (учебники, словари, справочники, интернет, интервью и т.д.).

● Формирование критериев оценки (обсуждение с учащимися).

II. Исследовательский/Практический этап (Основной этап)

1. Сбор и анализ информации:

● Обучение учащихся работе с различными источниками (научная литература, словари, статьи, интернет-ресурсы, интервью, личные наблюдения).

● Навыки отбора, систематизации и критической оценки информации.

● Поощрение использования русскоязычных источников и материалов.

2. Выполнение практической части:

● Языковой анализ: Проведение лингвистических экспериментов, составление анкет, анализ текстов с точки зрения определенных языковых явлений.

● Творческая работа: Написание текстов, составление заданий, разработка игр.

● Соблюдение норм русского языка: Особое внимание уделять грамотности, стилистике, культуре речи на всех этапах работы.

3. Консультации и сопровождение учителя:

III. Презентационный этап

1. Подготовка к защите проекта:

● Оформление проектного продукта в соответствии с выбранным форматом (презентация, доклад, макет и т.д.).

● Обучение учащихся правилам публичного выступления: четкость изложения, логичность, эмоциональность, контакт с аудиторией, использование наглядных материалов.

● Репетиции защиты, отработка вопросов и ответов.

2. Защита проекта.

IV. Рефлексивный этап.

Проектная деятельность по русскому языку помогает учащимся не только усвоить академические знания, но и приобрести бесценный опыт самостоятельной исследовательской работы, который пригодится им в дальнейшей жизни и обучении.

Можно выделить общие методические рекомендации к проведению проектов по русскому языку:

1. Выбор вида (исследовательские – статья, фильм, презентация, доклад; творческие – стихотворение, сочинение, творческое мероприятие; ролево-игровые – игры-дебаты, информационные – брошюры, таблицы, графики, диаграммы, схемы; прикладные – справочник, словарь, пособие) и типа проекта (коллективный; групповой; парный; индивидуальный). [6, с. 4], [5].

2. Выбор продолжительности выполнения проекта и определение его места в учебном плане.

3. Составление плана работы по проекту (цели, задачи, методы) и распределение ролей между обучающимися.

4. Конкретизация способов оценивания работы (продукт) и контроль действий обучающихся в ходе выполнения проекта [6, с. 12].

Проект «Виды эпитетов в рассказах русских писателей» 6 класс.

1. Вид проекта: информационный. Тип: групповой.

2. Продолжительность: краткосрочный, 1 урок.

На тему «Изобразительно-выразительные средства языка» в календарно-тематическом планировании отведено 2 урока. Возможно построение работы таким образом: на первом уроке дети повторяют знакомые им понятия «эпитет», «сравнение», «метафора», «олицетворение» и «гипербола». Далее ко второму уроку по теме дети должны прочитать выбранный ими рассказ и на уроке представить свои результаты исследования [2].

3. План работы:

Цель: определить эпитеты и выявить их особенности в рассказах русских писателей.

Задачи:

– прочитать рассказ;
– собрать необходимый литературоведческий материал по данной теме,
– найти эпитеты в тексте рассказа и распределить их по видам,
– выявить роль эпитетов в тексте.

Методы: частично-поисковый, классификация, анализ литературы, работа с источниками Интернета, систематизация, контекстуальный анализ текста.

Обучающиеся делятся на 3 группы по 5–6 человек. Им предлагается 3 рассказа на выбор группе. Прочитав рассказ, распределяются роли:

Добытчик – читает из Интернет-источников о видах эпитетов и рассказывает другим.

Оформитель – записывает всю информацию в таблицу.

Исполнители – ищут эпитеты в тексте (3 человека распределить по одному виду).

Спикер – выступает перед классом с докладом о результатах проекта.

4. Контроль и оценивание работы производится прямо на уроке.

Выступление в конце урока каждой группы можно оценить по баллам:

1) качество оформления таблиц, аккуратность их заполнения 0–2;
2) информативность, верное заполнение 0–3;
3) уровень организации: речь, ответы на вопросы 0–2;
4) умение изложить материал в отведенное время 5–7 минут 0–2.

Таблица 1 – По рассказу «Бежин луг» И.С. Тургенева

Тема и идея рассказа		
Тема: взаимосвязь и гармония человека с природой. Идея: необходимо ценить жизнь во всех ее проявлениях и быть благодарным за то, что ты имеешь, даже если это деревенский ребенок, который работает и вынужден терпеть все тяготы своей судьбы.		
Вид	Черты эпитетов	Примеры эпитетов
Общеязыковые	(Украшающие) Это прилагательные со свободным значением, которые используются неоднократно с часто употребляемыми существительными как стилистически нейтральными, так и с ярко окрашенной лексикой. В одном случае могут быть в прямом значении, в другом – уже в переносном.	«холодные тени», «лёгкая пыль», «угрюмый туман», «играющие лучи», «неприятная, неподвижная сырость», «голубоватые полосы», «пустынное поле», «в застывающем воздухе», «страшная бездна», «лиловый туман»
Народно-поэтические	(Постоянные) Ограничены в употреблении главным словом. Имеют постоянное неизменное сочетание с определяемым словом. Произошли из УНТ. Черты: краткая форма, ударение стоит по-другому, инверсия.	«небо ясно», «облака лазурны», «жар силен», «лягушки махонькие»
Индивидуально-авторские	Обычно не воспроизводимы и не используются, кроме как в тексте данного автора. Возникают на основе необычных неповторимых смысловых ассоциаций, но со временем могут перейти к общеязыковым эпитетам.	«на смутно – ясном небе», «вихри – круговороты», «приветно-лучезарное солнце», «кроткий румянец зари», «жидкий ветерок», «божьи звездочки»
Роль эпитетов в рассказе		
Эпитеты используются в основном цветовые. Служат для изображения картин природы более ощутимыми, проявления ее полноправной жизни. Эпитеты здесь дают возможность читателю определить, какое время суток рисует автор и обозначают субъективное в данный момент свойство предмета, позволяют представить его таким, какой он есть.		

Таблица 2 – По сказу «Левша» Н.С. Лескова

Тема и идея рассказа		
Тема: мастерство русского народа. Идея: среди простого народа есть уникальные талантливые мастера, и желающие служить на благо России. Однако власть не ценит таких людей, оставляя их жить и умирать в тяжёлых условиях.		
Вид	Черты эпитетов	Примеры эпитетов
Общеязыковые	-//-	«ловкие руки», «оружейники искусные», «родная земля», «великий практик», «в ужасном секрете», «хитрых мастеров», «из любопытной публики», «важному лицу», «парадный кафтан», «большая образованность»
Народно-поэтические	-//-	«подъезд неописанный», «милостивое слово государево», «лицом темен», «персты тонкие», «преданья старины»
Индивидуально-авторские	-//-	«грабоватый нос», «досадная кушетка», «удивительная блоха», «мужественный старик», «косой левша», «свистовые казаки», «пожарный манер», «безотдышная работа», «пальцы куцапые», «брюшной завод»
Роль эпитетов в рассказе		
Эпитеты используются в основном для описания ярких образов героев и передачи отношения автора к умелому труду русского народа, а также некоторые прилагательные передают эмоциональное состояние персонажей.		

Таблица 3 – По рассказу «Васюткино озеро» В.П. Астафьева

Тема и идея рассказа		
Тема: 1) преемственность поколений, передача опыта и мудрости детям; 2) взросление через преодоление трудностей; 3) связь человека с природой. Идея: даже в самой трудной ситуации нельзя отчаиваться и сдаваться без борьбы. Человек – это часть природы, любя и понимая ее, можно выжить даже в таких суровых условиях как тайга.		
Вид	Черты эпитетов	Примеры эпитетов
Общеязыковые	-//-	«холодная изморозь», «упругие паруса», «коренастый, маленький мужичок», «старой взлохмаченной ели», «чуткий клюв», «по разлапистым веткам», «в унылой задумчивости», «хилые березки», «с замирающим сердцем», «беспомощной мухи», «страшные рассказы», «таинственный шорох», «аппетитный запах», «блудливые песцы», «бородатых елей и корявых лиственниц», «сонную тайгу», «в глухой, угрюмой тайге», «неподвижного зеленого моря», «ползучий тальник», «небольшое унылое озеро», «живыми струями», «редкие неподвижные облака», «худые мысли», «кровянистое небо», «далекие и таинственные звезды», «тягучую, унылую дремоту», «желтая бороздка леса», «тяжелым сном», «темно-красные листья», «жадными глотками», «счастливым смехом», «мохнатые тучи»
Народно-поэтические	-//-	«широка река», «горе гиркое» (укр.), «велика Родина»
Индивидуально-авторские	-//-	«сухого мха-бородача», «огромный корень-выворотень», «тайга молчаливая и равнодушная», «памятное озеро»
Роль эпитетов в рассказе		
Эпитеты показывают волнение главного героя рассказа – Васютки, его эмоции, которые он испытывает в экстремальной ситуации, оставшись наедине с природой. Также с помощью эпитетов автор более красочно изображает красоту родного края, выделяя некоторые особенности тайги.		

Таким образом, можно утверждать, что использование проектной технологии на уроках русского языка требует четкой и поэтапной организации работы. Внедрение проекта по изучению раздела «Лексика» помогает повысить интерес к изучаемому материалу, а также усвоение тем становится более интересным, понятия прочнее. Обучающимся необходимо предложить маршрут проекта, поставить цель и задачи, осуществлять контроль и оценку деятельности на всех этапах.

Литература

1. Астафьев В.П. Васютино озеро. – Режим доступа : https://azbyka.ru/fiction/vasjutkino-ozero-astafev/
2. Календарно-тематическое планирование по русскому языку на 2025–2026 учебный год. – Режим доступа : https://infourok.ru/kalendarno-tematicheskoe-planirovanie-po-russkomu-yazyku-6-klass-na-2025-2026-uchebnyj-god-8015505.html
3. Конюхова В.А. Метод проектов как технология личностно-ориентарованного образования на уроках литературы // Материалы научно-практического семинара. – М., 2006. – № 6. – С. 3–20.
4. Лесков Н.С. Левша. – Режим доступа : https://ilibrary.ru/text/986/p.1/index.html
5. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – М. : АРКТИ, 2017. – 80 с.
6. Ступницкая М.А. Материалы курса «новые педагогические технологии: организация и содержание проектной деятельности учащихся»: лекции 5–8. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2009.
7. Тургенев И.С. Бежин луг. – Режим доступа : https://ilibrary.ru/text/1204/p.8/index.html.
8. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Русский язык (для 5–9 классов). – Режим доступа : https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/06/01_frp_russkij-yazyk_5-9-klassy_18062025_itog-na-sajt.pdf
9. Фролова И.Е. Технология проектного обучения М.В. Купренина. – Режим доступа : https://multiurok.ru/files/tekhnologiia-proektnogo-obucheniia-m-v-kupenina.html

Информация об авторах:

Дегтяренко Алена Дмитриевна – студент 6 курса направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): русский язык и итература», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, aliona.dieghtiarienko.00@mail.ru

Дудкина Виктория Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, dudkinav2012@yandex.ru

УДК 372.881.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

И.И. Подлесний, Е.А. Кулькина

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу реализации практико-ориентированного подхода при обучении речевой деятельности на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе. Рассматриваются современные требования ФГОС, определяющие необходимость формирования у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, умений и готовности самостоятельного применения языка в реальных ситуациях для получения необходимой информации и саморазвития. Раскрываются сущность и основные принципы практико-ориентированного подхода – коммуникативность, ситуативность, проблемность, активная вовлечённость и личностная направленность. Анализируется понятие речевой деятельности и её структура, а также особенности

развития основных видов речевой деятельности на разных возрастных этапах. Описываются наиболее эффективные практико-ориентированные методы: проектная деятельность, ролевые и деловые игры, веб-квесты, кейс-метод, дебаты, интервью, цифровые и медиаформы, экскурсии. Подчеркивается, что данные методы повышают мотивацию, формируют устойчивые речевые навыки, создавая условия, приближенные к реальным ситуациям общения, помогают применять знания в процессе решения практических задач.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход; обучение иностранным языкам; речевая деятельность; аудирование; говорение; чтение; письмо; коммуникативная компетенция; практико-ориентированные методы обучения; проектная методика; ролевые игры; кейс-метод; веб-квест; дебаты; медиа-проекты.

*****

Актуальность практико-ориентированного подхода в обучении иностранным языкам определяется современными требованиями ФГОС, которые ориентируют школу на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, развитие самостоятельности обучающихся и их готовности использовать язык как средство получения информации и саморазвития [1]. Для достижения этих целей учебный процесс должен быть творческим, мотивирующим и направленным на решение практических задач, включающих проблемную компоненту, что делает применение практико-ориентированного подхода необходимым условием организации процесса обучения иностранным языкам.

Исследование посвящено анализу методов практико-ориентированного обучения речевой деятельности и разработке учебно-методических материалов, позволяющих активно применять такие методы в средней общеобразовательной школе. В рамках теоретической части были поставлены задачи: определить сущность и принципы практико-ориентированного подхода; рассмотреть понятие речевой деятельности и её компоненты; описать особенности восприятия и порождения речи учащимися разных возрастных групп; выделить наиболее эффективные практико-ориентированные методы обучения.

Практико-ориентированный подход предполагает обучение через активную деятельность, решение реальных задач и осознание практической ценности полученных знаний. Он основан на применении теории в условиях, приближённых к реальным ситуациям общения [10, с. 132]. Исследователи отмечают, что подход направлен на формирование востребованных умений и соединяет теоретическое содержание с практическим действием. Анализ ряда научных источников [6, 10] позволяет выделить ключевые принципы реализации практико-ориентированного подхода в процессе обучения иностранным языкам:

1. Коммуникативность – обучение строится вокруг ситуаций реального общения; значимую роль играют аутентичные задания и ролевые игры, обеспечивающие развитие различных видов речевой деятельности и межкультурной компетенции.

2. Ситуативность и проблемность – учебные задания ориентированы на решение поисковых и творческих задач, моделирующих будущие профессиональные контексты.

3. Активная вовлечённость – обучающиеся выступают участниками процесса; важна материально-техническая база, обеспечивающая доступ к аутентичным материалам и интерактивным средствам.

4. Личностная направленность – учёт опыта, интересов и индивидуальных возможностей обучающихся, поддержка их саморазвития и творческой активности.

Ключевым результатом применения практико-ориентированного подхода становится формирование практических умений, необходимых для решения реальных коммуникативных задач. Знания усваиваются через деятельность, где язык служит инструментом выполнения задач [6, с. 235]. Игры, проекты, моделирование ситуаций объединяют изучение языковых структур с реальными действиями, а роль преподавателя заключается в организации условий, при которых учащиеся становятся активными участниками обучения [10, с. 133].

В целом практико-ориентированный подход рассматривает знание как средство формирования умения действовать и обеспечивает связь обучения с жизненными и профессиональными ситуациями. Его базовые принципы – коммуникативность, проблемность, ситуативность и практическая направленность – создают условия для формирования устойчивых коммуникативных умений и делают практику центральным элементом учебного процесса.

Одной из задач исследования является изучение понятия речевой деятельности и её структуры в методике преподавания иностранных языков. В современной методике речевая деятельность понимается как основа формирования умений реального общения и рассматривается как целенаправленное коммуникативное взаимодействие, осуществляемое с помощью языка. В работах А.А. Леонтьева и И.А. Зимней подчёркивается, что речевая деятельность представляет собой особый вид человеческой активности, возникающий в ситуациях, требующих решения коммуникативных задач, и характеризующийся ситуативностью и осознанностью. Эти позиции отражают ключевую цель обучения – развитие коммуникативной компетенции, то есть способности использовать язык в реальной речевой практике [7, с. 63; 3, с. 28–29].

Традиционно содержание речевой деятельности описывают через четыре её основных компонента: аудирование, чтение, говорение и письмо. Аудирование и чтение относятся к рецептивным видам речевой деятельности, так как они связаны с восприятием устной и письменной речи; говорение и письмо – к продуктивным, поскольку они направлены на создание высказываний. Такое деление определяет методические задачи, но исследователи подчёркивают их тесную взаимосвязь: в реальном общении рецепция и продукция речи функционируют как единая система.

Каждый вид имеет свою специфику. Аудирование предполагает понимание звучащей речи и требует формирования стратегий восприятия из-за сложности аутентичных материалов. Чтение способствует расширению словарного запаса и пониманию культурного контекста, но требует владения языковыми средствами и навыками анализа. Говорение связано с построением устных высказываний и зависит от произносительных, лексико-грамматических навыков и коммуникативных стратегий. Письмо обеспечивает графическую форму высказывания, требует от учащихся умения планировать текст и владеть языковыми средствами связности.

Эффективное обучение иностранному языку требует согласованного развития аудирования, говорения, чтения и письма с учетом возрастных особенностей обучающихся. В начальной школе обучение основано на игре и наглядности: младшие школьники осваивают язык через подражание, песни, ролевые ситуации и простые речевые модели, что повышает вовлечённость и упрощает запоминание. Аудирование строится на коротких диалогах и аудиовизуальных материалах с их поэтапным прослушиванием. На этом же этапе закладываются навыки чтения – работа с алфавитом, техникой чтения и короткими текстами. Устная речь развивается через элементарные реплики и интонационные модели, письменная – через освоение графики и орфографии слов.

В среднем звене возрастные особенности – рост самостоятельности, развитие критического мышления и ориентация на общение – позволяют сделать процесс обучения более разносторонним и многоаспектным. Подростки лучше воспринимают устную речь, поэтому используются короткие фильмы, песни и аутентичные диалоги, а также стратегии прогнозирования и повторного прослушивания [5, с. 624]. Чтение становится аналитическим: учащиеся работают с объёмными текстами социально-культурной тематики, выполняют задания на поиск и анализ информации. Словарная база позволяет развивать говорение через диалоги, ролевые игры и мини-дебаты, что соответствует коммуникативным потребностям этого возраста [4, с. 119–121]. Письменные задания включают составление рассказов, писем и сообщений и направлены на формирование умений создавать связные тексты.

В старшей школе учащиеся проявляют высокий уровень автономности. Используются сложные аутентичные материалы, интегрирующие разные виды речевой деятельности. Для аудирования применяются новости, интервью и выступления, после прослушивания которых следует обсуждение или выполнение письменных аналитических заданий. Чтение приобретает исследовательский характер: старшеклассники анализируют структуру и стиль публицистических, художественных и научно-популярных текстов. Говорение развивается через дискуссии, деловые игры и проектные презентации, что делает речь аргументированной и гибкой. Важное место занимает письмо – эссе, рецензии, аналитические тексты, требующие продуманной структуры и точных средств выражения [2, с. 194].

Таким образом, учет возрастных особенностей учащихся определяет характерные черты методики на разных этапах обучения, что способствует формированию полноценных навыков восприятия и порождения иноязычной речи.

Современные методисты подчёркивают необходимость связывать изучение языка с реальными коммуникативными ситуациями. Практико-ориентированный подход предполагает, что учащиеся сразу используют язык в действии, моделируя живое общение в повседневных ситуациях, применяют знания и умения в процессе решения практических задач. Это повышает мотивацию и делает знания более устойчивыми. Анализ научных работ Ю.М. Куприхиной, Е.О. Розовой, Т.В. Рябовой, С.Г. Торосян, Г.М. Чудайкиной и других исследователей показал, что к ключевым практико-ориентированным методам относятся: проекты, игры, веб-квесты, кейс-метод, дебаты, интервью и экскурсии.

Проектная деятельность формирует потребность использовать язык на практике, поскольку общение интегрируется в работу, например, над газетой, роликом или сайтом. Исследования показывают её значительное влияние на речевую активность и развитие коммуникативной компетенции [8, с. 162]. Ролевые и деловые игры моделируют реальные ситуации общения – покупки, интервью, телефонные разговоры – и помогают применять язык для практических целей.

Цифровые форматы (видео, подкасты, интерактивные задания, веб-квесты) дают доступ к аутентичной речи и создают условия для исследовательской деятельности. Кейс-метод объединяет анализ проблемной ситуации, обсуждение решений и формулировку выводов, что способствует развитию аргументации и мотивации [9]. Дебаты формируют навыки аргументированного высказывания и задействуют все виды речевой деятельности. Интервью создаёт модель реальной коммуникации и укрепляет навык диалога. Экскурсии обеспечивают естественные речевые ситуации, повышают интерес и помогают обучающимся научиться свободнее высказываться. Медиа-проекты (блоги, видео, подкасты) расширяют практику общения и переносят её в цифровую среду.

На основе проведенного теоретического исследования сделаем следующие выводы:

1. Практико-ориентированный подход предполагает обучение через активную деятельность, решение реальных задач и осознание практической ценности полученных знаний. Он нацелен на формирование иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся путем применения языковых моделей в условиях, приближенных к реальным ситуациям общения. Ключевыми принципами реализации практико-ориентированного подхода в процессе обучения иностранным языкам являются: коммуникативность, проблемность, ситуативность, активная вовлеченность обучающихся в практическую деятельность, личностная направленность.

2. Эффективное обучение иностранному языку требует системного развития всех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения и письма) с учетом возрастных особенностей обучающихся: в начальной школе доминируют игровые и интонационные формы, в среднем звене – коммуникативная направленность и аналитическая работа, в старшей школе – проектная деятельность, исследовательские задания и опора на аутентичные материалы. Учёт этих факторов позволяет формировать полноценные навыки восприятия и порождения иноязычной речи.

3. К ключевым практико-ориентированным методам относятся: проекты, игры, веб-квесты, кейс-метод, дебаты, интервью и экскурсии. Практико-ориентированные методы делают уроки динамичными и приближенными к реальному языковому опыту. Они активизируют устную речь, повышают мотивацию и помогают применять знания в процессе решения практических задач.

Вышеизложенные теоретические положения служат основой для разработки комплекса учебно-методических материалов, направленных на активное использование практико-ориентированных методов на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе.

Литература

1. ФГОС Среднее общее образование; п. 9.3 Иностранные языки: введен Приказом Минобрнауки России от 31.12.2015 № 1578. – URL : https://fgos.ru/fgos/fgos-soo (дата обращения: 18.11.2025).

2. Адельшина Н.А. Развитие письменной компетенции школьников на старшем этапе обучения иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 10-1(76).

3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.

4. Калачникова Р.С. Особенности обучения говорению на английском языке учеников 8–9 классов // Державинский форум. – 2020. – Т. 4. – № 15. – С. 119–125.

5. Козлова Ю.Д. Языковая компетенция учащихся средней школы на уроках иностранного языка // Вестник науки. – 2024. – Т. 1. – № 11 (80). – С. 622–627.

6. Конистерова Е.А., Улитина К.А., Калинина Е.В. Практико-ориентированный метод обучения иностранным языкам как средство совершенствования языкового образовательного пространства неязыкового вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 3. – С. 230–237.

7. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М. : Смысл, 2017. – 287 с.

8. Розова Е.О. Использование проектной методики при обучении иностранному языку // Lingua mobilis. – 2012. – № 1(34). – С. 162–167.

9. Рябова Т.В., Торосян С.Г. Кейс-метод как эффективное средство обучения иностранному языку // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2022. – № 11(76).

10. Чикилева Л.С. Практико-ориентированное обучение иностранному языку как предиктор профессиональной успешности выпускников // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2023. – № S1.

Информация об авторах:

Подлесний Иван Игоревич – студент 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык (английский)», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, Ivanpodles@yandex.ru

Кулькина Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, elena.kulkina1@mail.ru

УДК 81-11

РОЛЬ ВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

П.Р. Мосоян

Аннотация. В статье рассматривается роль визуальных средств обучения в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Обосновывается необходимость интеграции визуальных элементов (иллюстраций, схем, видеоматериалов, инфографики, аутентичных изображений) в образовательный процесс как средства повышения мотивации и эффективности усвоения языкового материала. Автор анализи-

рует психолингвистические и методические аспекты восприятия визуальной информации, а также выделяет основные проблемы и ограничения при использовании визуальных ресурсов. В завершение предложены практические рекомендации по их эффективному применению в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: визуальные средства, иноязычная коммуникативная компетенция, обучение иностранным языкам, визуализация, мотивация, цифровые технологии.

*****

Современная методика преподавания иностранных языков стремительно развивается в контексте цифровизация образования и изменения когнитивных стилей восприятия информации у студентов. Визуальная культура становится неотъемлемой частью коммуникации: изображение, видео и графика выступают не просто иллюстрацией, а самостоятельным средством смыслопостроения и познания. В этой связи использование визуальных средств в обучении иностранному языку приобретает особую значимость.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции – это сложный процесс, включающий овладение языковыми, речевыми, социокультурными и стратегическими навыками. Для эффективного усвоения этих компонентов необходимо обеспечить многоканальное восприятие информации. Визуальные средства, дополняя вербальные и аудиальные стимулы, способствуют активизации памяти, повышению концентрации внимания и формированию устойчивых ассоциативных связей [1].

Цель данной статьи – определить значение визуальных средств в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов, выявить существующие проблемы их использования и предложить рекомендации по повышению эффективности визуализации учебного процесса.

Под визуальными средствами понимаются все виды графической и видеоматериальной поддержки учебного процесса: изображения, схемы, таблицы, комиксы, видеоролики, презентации, инфографика, а также цифровые ресурсы визуального типа (интерактивные карты, виртуальные туры, мультимедийные платформы). Их основная функция – облегчить восприятие и усвоение новой информации за счёт зрительных каналов [2].

Как отмечают современные исследователи (Е.А. Маслыко, Н.Д. Гальскова, H. Gardner), визуальные средства формируют у студентов способность к интеграции вербальных и невербальных компонентов речи. Визуальный образ помогает понять контекст, оттенки значения, культурные реалии, а также способствует закреплению лексики и грамматических структур в долговременной памяти [4].

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции предполагает развитие всех аспектов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. Визуальные средства оказывают влияние на каждый из этих компонентов.

При обучении аудированию визуальная поддержка (видеофрагменты, субтитры, визуальные подсказки) облегчает понимание смысла высказывания, снижает когнитивную нагрузку и способствует формированию навыков интерпретации интонации и мимики.

В говорении использование изображений и видеосюжетов стимулирует речевую активность, позволяет моделировать реальные коммуникативные ситуации. Например, работа с картинками побуждает студентов к описанию, сравнению, аргументации, что способствует развитию спонтанной речи.

В чтении и письме визуальные средства способствуют лучшему пониманию структуры текста, смысловых связей, что особенно актуально при работе с аутентичными материалами. Таким образом, визуализация учебного процесса создает условия для интеграции языковой и когнитивной деятельности, что в конечном итоге повышает качество коммуникативной подготовки студентов.

С точки зрения психолингвистики, визуальное восприятие является одним из ключевых факторов формирования устойчивых языковых ассоциаций. Визуальные стимулы активизируют оба полушария мозга, что усиливает процессы запоминания и осмысления.

Современные студенты, принадлежащие к «поколению визуалов», особенно восприимчивы к наглядной информации, что делает визуальные средства мощным инструментом педагогического воздействия [3].

При регулярном использовании визуальных материалов студенты проявляют более высокий интерес к предмету, лучше запоминают лексический материал и демонстрируют уверенность в речевых ситуациях.

Несмотря на очевидные преимущества, использование визуальных средств сопровождается рядом проблем. Во-первых, наблюдается поверхностное восприятие материала: учащиеся нередко фокусируются на форме изображения, не вникая в его смысловую составляющую. Во-вторых, недостаток методически продуманных ресурсов приводит к хаотичному включению визуальных элементов без учета целей урока.

Кроме того, перегрузка визуальной информации снижает концентрацию внимания и вызывает утомление. Многие преподаватели также сталкиваются с трудностями технического характера – отсутствием оборудования, программного обеспечения или навыков создания визуальных материалов.

Основная проблема заключается в несистемном подходе к использованию визуальных средств обучения иностранным языкам. В большинстве случаев преподаватели применяют их как вспомогательный элемент, не интегрируя в структуру формирования коммуникативных навыков. Отсутствие четких методических рекомендаций по отбору и дозировке визуального контента снижает эффективность педагогического воздействия.

Кроме того, часто игнорируются когнитивные особенности студентов, различия в их визуальной и вербальной восприимчивости. Это приводит к неравномерным результатам усвоения материала и препятствует развитию целостной иноязычной коммуникативной компетенции.

Решение обозначенных проблем требует системного подхода, охватывающего методические и организационные аспекты обучения. Прежде всего, необходима методическая систематизация использования визуальных средств. Следует разработать рекомендации, определяющие этапы и способы включения визуальных элементов в процесс формирования языковых умений. Это позволит сделать применение визуальных материалов осмысленным и целенаправленным, исключив избыточность и случайность.

Важным направлением является создание преподавателями собственных визуальных ресурсов. Готовые материалы не всегда соответствуют задачам курса, поэтому авторская адаптация становится приоритетом. Современные инструменты – Canva, Genially, Piktochart – позволяют создавать наглядные и интерактивные материалы, полностью соответствующие уровню студентов и тематике занятий, что повышает их мотивацию и интерес к изучению языка.

Необходимо также активнее интегрировать визуальные и интерактивные технологии. Использование виртуальной и дополненной реальности, мультимедийных платформ и интерактивных презентаций способствует вовлечению студентов и развитию критического мышления. Такие технологии создают условия для моделирования реальных коммуникативных ситуаций и практического применения языка.

Особое значение имеет повышение визуальной грамотности преподавателей. Многие педагоги используют визуальные материалы интуитивно, не учитывая когнитивную нагрузку и принципы визуального восприятия. Включение курсов по визуальной педагогике в программы повышения квалификации позволит повысить качество их работы и эффективность визуализации учебного процесса.

Наконец, важно обеспечить регулярную оценку эффективности применения визуальных средств. Для этого необходимо использовать наблюдение, тестирование и анализ речевой активности студентов. Такая диагностика поможет определить наиболее действенные формы визуализации и скорректировать методику обучения.

Реализация этих мер позволит сформировать целостную систему использования визуальных средств как полноценного инструмента развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Таким образом, использование визуальных средств в обучении иностранному языку является неотъемлемым компонентом современной методики. Они выполняют функции не только иллюстрации, но и смысловой поддержки, когнитивной активации и мотивации студентов. Визуальные материалы помогают формировать более прочные ассоциативные связи, обеспечивают осознанное усвоение языковых структур и способствуют развитию всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Однако эффективность визуальных средств напрямую зависит от методического подхода, дозировки информации и профессиональной подготовки преподавателя. На наш взгляд, только осознанная интеграция визуальных технологий в образовательный процесс позволит достичь высокого уровня коммуникативной подготовки и сформировать у студентов способность свободно использовать иностранный язык в реальных ситуациях общения.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М. : Академия, 2019. – 254 с.

2. Маслыко Е.А. Методика преподавания иностранных языков в высшей школе. – Минск : Вышэйшая школа, 2020. – 312 с.

3. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. – М. : Высшая школа, 2018. – 280 с.

4. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 2011. – 440 p. – URL : https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1398131

Информация об авторе:

Мосоян Полина Робертовна – студент 4 курса, направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование: Иностранный язык», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, polina.mosoyan@bk.ru

УДК 81-11

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

У.Ю. Кротова, В.Г. Хлыстова

Аннотация: Современное образование все больше опирается на электронные технологии, и одной из самых перспективных областей технологического сопровождения образовательного процесса является использование искусственного интеллекта (ИИ). В преподавании иностранных языков ИИ открывает новые возможности для повышения эффективности обучения, индивидуализации подходов и автоматизации рутинных процессов. В данной статье будут рассмотрены лингвометодические аспекты применения искусственного интеллекта, его потенциал в образовательной практике, а также вызовы и перспективы его внедрения в систему образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект, иностранный язык, грамматический навык, обучающиеся.

*****

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что современный мир переживает эпоху стремительного развития технологий, и искусственный интеллект (ИИ) становится неотъемлемой частью различных сфер жизни, включая образование. В контексте изучения иностранных языков роль ИИ проявляется не только в автоматизации процессов, но и в создании более эффективных и персонализированных методик обучения грамматике.

Примеры применения искусственного интеллекта на занятиях по иностранному языку при формировании грамматических навыков (рис. 1).

Распознавание речи ученика	Например, в приложении Duolingo алгоритм анализирует грамматические конструкции, лексику, произношение слов и в случае ошибок показывает правильный вариант.
Автоматическая генерация визуала	Преподаватель ведёт лекцию, а искусственный интеллект одновременно с лекцией автоматически генерирует визуал по соответствующей теме – объяснение терминов, инфографику, иллюстрации.
Создание персонализированных учебных планов и материалов	Приложения на основе искусственного интеллекта создают учебные планы и материалы, учитывая уровень и потребности каждого учащегося.
Использование чат-ботов	Виртуальные помощники и чат-боты, созданные с использованием искусственного интеллекта, помогают ученикам в обучении иностранному языку. Они могут отвечать на вопросы, предлагать упражнения и игры, а также разрабатывать различные языковые задания.

Рисунок 1 – Примеры применения искусственного интеллекта на занятиях по иностранному языку

Грамматический навык – «автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи» [1]. Данный навык позволяет сосредоточиться на содержании сообщения, а не на форме высказывания, что делает речь беглой, точной и адекватной.

Одним из главных инструментов применения ИИ в изучении грамматики являются интерактивные платформы и приложения. Такие программы, как Duolingo, Babbel и Rosetta Stone используют алгоритмы машинного обучения для анализа ответов пользователей и предоставления персонализированных заданий.

Duolingo предлагает интерактивные упражнения, основанные на игровом принципе, что облегчает запоминание грамматических структур через повторение и контекстуальные задания. Babbel акцентирует внимание на практическом применении языка в реальных ситуациях, что способствует более глубокому пониманию грамматики.

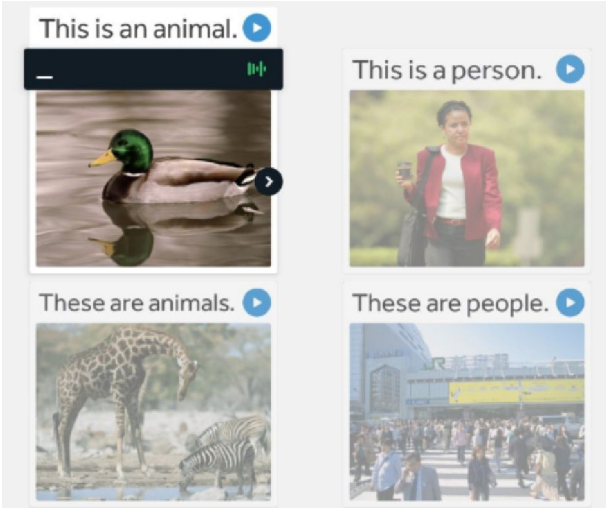


Рисунок 2 – Приложение Duolingo

Rosetta Stone использует метод полного погружения, где грамматические правила изучаются через практическое взаимодействие, а не формальные объяснения.

Эти платформы обеспечивают обратную связь, что позволяет обучающимся корректировать свои ошибки в реальном времени и укреплять усвоенные знания.

ИИ способен адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности обучающегося. На основе анализа ошибок и скорости усвоения материала создается персональный учебный маршрут. На уроках иностранного языка данная возможность представляется особенно эффективной, так как каждый ученик может иметь различные трудности с определенными аспектами грамматики.

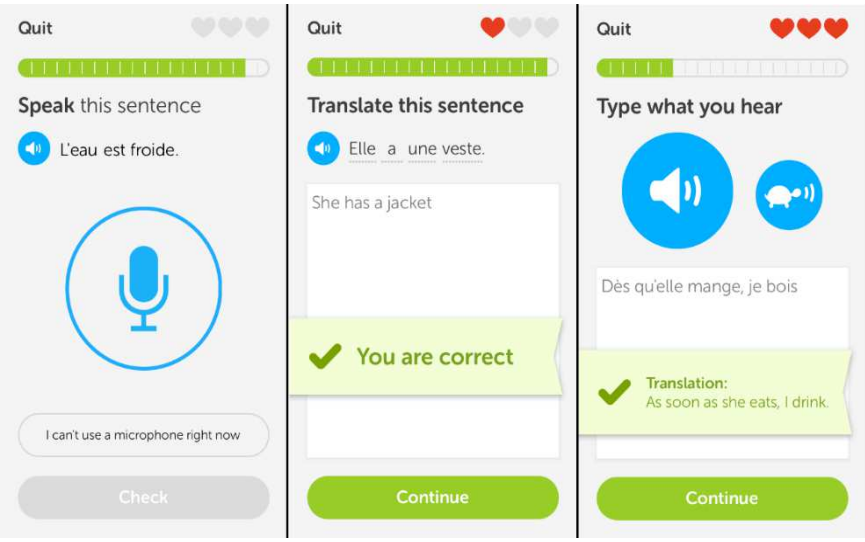


Рисунок 3 – Программа Rosetta Stone

Адаптивное обучение – метод, при котором образовательные материалы и сами учебные процессы настраиваются в реальном времени в зависимости от потребностей, уровня знаний и стиля обучения каждого студента. В основе этого подхода лежат данные, собранные из взаимодействий учащихся с учебными материалами и технологическими платформами.

Duolingo, Lingvist и Busuu – одни из тех приложений, которые предлагают интерактивные грамматические задания, адаптирующиеся под каждого пользователя. Они активно анализируют прогресс обучающихся и обучают на базе их текущих знаний и навыков. Если обучающийся испытывает сложности с определённой грамматической конструкцией, система предложит ему дополнительные упражнения, направленные на закрепление этого материала. Каждое занятие становится максимально эффективным и соответствует текущему уровню знаний учащегося.

Автоматические системы исправления дают возможность мгновенно выявлять и исправлять ошибки в письменных и устных упражнениях. Это создает условия для самостоятельного обучения, так как ученик может сразу увидеть, где он допустил ошибку и как её исправить. Технологии, такие как обработка естественного языка (NLP), позволяют системам точно анализировать тексты, фиксируя даже незначительные грамматические недоработки.

С развитием технологий искусственного интеллекта и машинного обучения пределы автоматизированной проверки и обратной связи будут расширяться. Будущие системы станут ещё более точными и смогут учитывать контекстные и идиоматические особенности языка, что сделает процесс обучения ещё более эффективным.

Важным инструментом становятся чат-боты, которые могут моделировать разговоры на изучаемом языке. Эти программы не только помогают учащимся отрабатывать грамматические конструкции в разговорной практике, но и учат использовать их в контексте реальных ситуаций. Взаимодействие с чат-ботами помогает снять языковые барьеры и повысить уверенность в использовании иностранного языка [2].

You are given a dialogue between two characters from the "Harry Potter" universe. Some of the lines are missing, and you need to complete them using the Present Perfect or Present Perfect Continuous tenses. Focus on how the actions are connected to the past and how they influence the present situation.

Example Dialogue:

Character 1 (Harry): "I can't believe it! The Marauder's Map has disappeared again!"

Character 2 (Hermione): "What? How long _____ (you/look) for it?"

Character 1 (Harry): "I _____ (search) for it since breakfast. I _____ (check) all the usual places, but it's nowhere to be found."

Character 2 (Hermione): "Well, maybe someone _____ (take) it. Have you asked Ron if he _____ (see) it?"

Character 1 (Harry): "No, I _____ (not/ask) him yet. I _____ (be) too busy trying to find it myself."

Character 2 (Hermione): "You _____ (waste) too much time! Let's go and ask him now."



Рисунок 4 – Индивидуальный бланк обучающегося к упражнению

Рассмотрим возможности применения искусственного интеллекта в обучении грамматике на занятиях по иностранному языку в средней щколе.

Упражнение было создано при помощи ресурса OneGPT_bot. Полученный от нейросети текст упражнения потребовал доработки. Итоговый индивидуальный бланк учащегося, содержащий полный текст упражнения, представлен на рисунке 4. Результат выполнения упражнения – отработка темы Present Tenses в контексте фильмов и книг «Гарри Поттер».

Выполняя данное упражнение, обучающиеся должны не только завершить незаконченные фразы, но и понять, как действия передаются через временные формы и какие последствия они имеют для текущей ситуации в диалоге.

Тип упражнения – языковой.

Вид работы – индивидуальная работа студентов, где они должны завершить незаконченный диалог между персонажами, используя правильные временные формы (Present Perfect и Present Perfect Continuous).

Время – 10 минут.

Цель – упражнение способствует закреплению знаний о временных формах Present Perfect и Present Perfect Continuous, а также акцентирует внимание на их использовании в контексте, чтобы показать связь действий с настоящим.

Чат-боты работают круглосуточно, что позволяет обучающимся практиковать язык в любое удобное для них время. Это особенно важно для учеников с плотным графиком занятий как урочных, так и внеурочных, которые могут находить время для обучения в вечерние часы или выходные дни.

Они адаптируются к уровню знаний пользователя, предлагая упражнения, соответствующие их навыкам. Это позволяет индивидуализировать процесс обучения и обеспечивать более эффективное усвоение материала.

Множество образовательных платформ уже интегрировали чат-ботов в свои программы. Например, Chatbot от BBC Learning English, который предлагает длинные диало-

ги и вопросы на основе изучаемого материала, предоставляя мгновенную обратную связь и пояснения.

Таким образом, применение искусственного интеллекта в изучении иностранного языка открывает новые горизонты для эффективного формирования грамматических навыков. С помощью адаптивного обучения, интерактивных приложений и автоматической обратной связи, ИИ помогает персонализировать процесс изучения и сделать его более увлекательным и продуктивным. В будущем можно ожидать еще более широкого интегрирования ИИ в образовательные процессы, что будет способствовать повышению уровня владения иностранными языками у учащихся по всему миру.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб. : «Златоуст», 1999. – 472 с.

2. Integration of Chatbots inAdditional Language Education: A Systematic Review / A.I. Cislowska [et al.] // European Journal of Educational Research. – 2024. – Vol. 13. – Issue-4-october-2024. – P. 1607–1625.

Информация об авторах:

Кротова Ульяна Юрьевна – студент 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык (английский)», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, 56krotova56@gmail.com

Хлыстова Вероника Геннадьевна – канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, vg.khlystova@mpgu.su

УДК 37.014.3:81:791.43

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЛЬТФИЛЬМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.Ю. Закрыничная

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению дидактического потенциала мультфильмов при обучении иностранным языкам в средней общеобразовательной школе. Поставленные в исследовании вопросы опираются на результаты работ многих учёных и педагогов, среди которых такие, как В.А. Сухомлинский, И.П. Павлова, Л.И. Божович.

Мультфильмы – это тот материал, благодаря которому обучающиеся погружаются в языковую среду, с помощью сочетания аудио сопровождения и визуального ряда. Погружение в языковую среду – это обязательное условие для любого, кто изучает иностранный язык. Анимационные видео улучшают запоминание лексики и грамматический конструкций, а также развивают аудирование и говорение.

Однако использование мультфильмов в процессе обучения требует осознанного подхода, учёта уровня языка и интересов обучающихся, соблюдения целей обучения; таким образом соблюдается баланс между образовательной и развлекательной функциями и улучшает эффективность.

Ключевые слова: дидактический потенциал, мультфильмы, аудиовизуальные средства, мотивация учащихся, цифровые образовательные ресурсы, коммуникативная компетенция, межкультурное обучение.

*****

Обучение иностранному языку в средней общеобразовательной школе нацелено на формирование и развитие личности обучающегося, обладающей «иноязычной коммуникативной компетенцией, необходимой для успешной социализации и самореализации» (ФГОС). Поскольку социокультурная компетенция становится ключевой в иноязычном образовании, мультфильмы выступают дидактическим средством, они выполняют функцию мультимодальной подачи языка, сочетая звук, сюжет и изображение, чем повышают мотивацию обучающихся и способствуют пониманию культурных особенностей стран изучаемого языка.

Работа с цифровыми образовательными ресурсами позволяет не только повышать мотивацию и интерес обучающихся, но и развивает навыки восприятия аутентичной речи и интонации, легче понимать и запоминать лексику, благодаря визуальному контексту, тренировать аудирование и улучшать произношение через повтор и дубляж, практиковать говорение через пересказ или инсценировки.

Кроме того, стоит отметить ещё одно преимущество использования мультфильмов в учебном процессе – они вовлекают обучающихся в познавательную деятельность и способствуют формированию самостоятельного и продуктивного изучения иностранного языка.

Наше исследование направлено на обоснование эффективности мультфильмов при формировании языковой компетенции обучающихся средней общеобразовательной школы на уроках английского языка.

В рамках данного исследования мы изложим результаты выполнения следующих задач:

1. Изучить роль мультфильмов в обучении иностранным языкам.
2. Определить их влияние на мотивацию школьников.
3. Оценить эффективность аудиовизуальных средств как дидактического материала.
4. Изучить особенности мультфильмов, затрудняющие процесс понимания их обучающимися.
5. Обозначить преимущества мультфильмов в процессе развития речевых навыков.

Обратимся к понятию «дидактический материал» как к одному из базовых понятий нашего исследования. Дидактический материал – это совокупность ресурсов и средств, которые облегчают процесс обучения и повышают его эффективность. К дидактическим материалам относятся печатные и раздаточные пособия, визуальные (наглядные) и аудиовизуальные средства, игровые и интерактивные материалы. По мнению В.А. Сухомлинского, дидактический материал должен быть доступным, разнообразным, красочным и мотивирующим, чтобы стимулировать самостоятельную работу и творческое мышление обучающихся.

Таким образом, аудиовизуальные материалы имеют дидактический потенциал, так как они соответствуют всем критериям и характеристикам педагогического ресурса, а именно обеспечивают эффективное усвоение знаний и развитие компетенций обучающихся.

Рассмотрим, каким образом мультфильмы оказывают влияние на мотивацию учеников. В.А. Сухомлинский считал, что учебная мотивация – это любовь к ребёнку, уважение его личности и интересов, организация учебной деятельности как живого поиска, полезной и красивой работы. Л.И. Божович выделяла два вида учебной мотивации:

1. Познавательная (связанная с содержанием и выполнением).
2. Социальная (связанная с различными взаимодействиями с людьми).

Опираясь на идеи Л.И. Божович, можно с уверенностью утверждать, что мультфильмы – это ресурс для овладения вниманием и повышения мотивации учеников, так как аудиовизуальные средства формируют ориентировку, включают эмоционально-образную сферу, активируют воображение и игровую деятельность, поддерживают интересы учеников, демонстрируют мотивы и их последствия, погружают в языковую среду и культуру изучаемого языка и поддерживают развитие интереса.

Рассмотрим эффективность аудиовизуальных средств при обучении иностранному языку. Данный критерий способствует достижению учебных целей, а именно усвоению

знаний, развитию умений, формированию устойчивых учебных навыков при оптимальных затратах времени и ресурсов.

Основные критерии эффективности:

1. Соответствие целям и содержанию урока
2. Когнитивная результативность
3. Повышение интереса, вовлеченности
4. Стимуляция мышления, воображения и творческих начинаний
5. Практическая применимость
6. Техническое и методическое удобство
7. Социальная и этическая уместность

Наибольшую результативность дают короткие и структурированные аудиовизуальные фрагменты, с чёткими акцентами на ключевых идеях, интерактивными заданиями и последующей рефлексией. Недостаточно продуманные или уместные материалы могут снижать интерес, внимание и отвлекать от поставленной задачи.

Рассмотрим особенности мультфильмов, которые способны вызвать трудности в процессе иноязычного обучения и предложим вариант решения данной проблемы:

1. Быстрый темп и частая смена кадров.

Мешает обучающимся удержать и переработать информацию, а также перегружает внимание.

Чтобы избежать данную трудность предлагаем использовать короткие фрагменты и паузы для обсуждения.

2. Большое количество деталей и спецэффектов.

Отвлекает от ключевых моментов, увеличивает когнитивную нагрузку.

Необходимо выбирать простые сцены и акцентировать внимание на ключевых моментах.

3. Несоответствие учебной цели, развлекательный уклон.

Мешает, так как дети акцентируют внимание на эффектах картинки, вместо усвоения материала.

Во избежание данной трудности необходимо использовать только ролевантные эпизоды и дополнительно ставить учебные задачи.

4. Неполнота или искажение научных/исторических/культурных фактов.

Формирует ошибочные убеждения и знания.

Необходимо тщательнее подбирать материал, также осуждать погрешности, давать корректировку и реальные примеры.

5. Отсутствие интерактивности, пассивный формат.

Низкая вовлеченность и поверхностное запоминание.

Необходимо задавать вопросы, провоцировать активные обсуждения на этапе просмотра мультфильма.

Указанная выше проблематика связана не с жанром мультфильма, а с подбором, соответствием возрастной группе и методическим использованием учителем аудиовизуальных ресурсов. Педагогу необходимо заранее оценивать соответствие материала учебным целям, планировать задания на все этапы просмотра мультфильма, корректировать возможные неточности и внимательно подбирать материал, проверять его на соответствие возрастной группе и уровню знания языка класса. Учитывая все аспекты работы с мультфильмами, учитель добьётся того, что данный материал станет вспомогательным, а не тормозящим фактором.

Литература

1. Богуславский М. Василий Александрович Сухомлинский: цели и смыслы воспитания. – М. : Народное образование, 2008.

2. Mayer R.E. & Moreno R. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning // Educational Psychologist. – 2003. – № 38(1). – P. 43–52. – Практические приёмы оформления аудиовизуального материала для обучения.

3. Павлова И.П. Как сделать аутентичный текст доступным для студентов // Вестник МГЛУ. – Вып. 14 (725). Серия Педагогические науки. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. – С. 152–167.

4. ФГОС Основное общее образование; п. 11.3 Иностранный язык. Второй иностранный язык: введен Приказом Минобрнауки России от 31.12.2015 № 1577. – URL : https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo (дата обращения: 18.11.2025).

Информация об авторе:

Закрыничная Анна Юрьевна – студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета.

УДК 372.881.161.1

ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЛИТЕРАТУРЫ ЧЕРЕЗ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 11 КЛАССЕ

И.А. Плотникова

Аннотация. Данная статья посвящена методике изучения произведений литературы через социокультурный контекст, так как анализ художественного произведения является важнейшим компонентом гуманитарного образования школьников старших классов.

Ключевые слова: социокультурный контекст, анализ произведения.

*****

Термин «контекст» широко применяется в различных научных дисциплинах, обладая как общим, так и более конкретным значением. В широком смысле под «контекстом» понимается среда или пространство, в котором существует определённый объект. В то же время, в узком толковании он определяется как «фрагмент действительности, находящий отражение в информации».

Изучение произведений литературы через социокультурный контекст – это фундаментальный подход, который позволяет глубже понять смысл, авторский замысел и значимость любого текста. Этот метод предполагает анализ литературного произведения не изолированно, а во взаимосвязи с общественными, историческими, политическими, экономическими, философскими и культурными условиями той эпохи и того общества, в которых оно было создано.

Дальнейшее рассмотрение будет основываться на узком определении термина «контекст», а также на соответствующих работах философов, лингвистов и литературоведов.

Социокультурный контекст на уроках литературы – это совокупность исторических, социальных, культурных, политических, экономических и повседневных условий, в которых было создано литературное произведение и которые оказали влияние на его содержание, форму и восприятие. Изучение литературы через этот контекст позволяет глубже понять смысл текста, мотивы героев и замысел автора.

Изучение литературы через социокультурный контекст делает текст «живым», многомерным и актуальным, позволяя увидеть его не просто как набор слов, а как отпечаток человеческого духа, формировавшегося в конкретных исторических и культурных условиях.

Вот основные аспекты, которые включает социокультурный контекст и почему он важен на уроках литературы:

1. Исторический фон:

● Значение: помогает понять, в какую эпоху жил и творил автор, какие исторические события происходили в тот период (войны, революции, реформы), и как они отразились в произведении.

● Пример: Изучение «Войны и мира» Л.Н. Толстого невозможно без понимания Отечественной войны 1812 года и особенностей русского общества того времени.

2. Социальные отношения и структуры:

● Значение: позволяет анализировать классовое деление, социальные нормы, обычаи, традиции, положение различных групп населения (дворянство, крестьянство, интеллигенция, женщины) в обществе, описанном в произведении.

● Пример: в произведениях Н.В. Гоголя («Мертвые души») или А.Н. Островского («Гроза») раскрываются особенности помещичьего быта, крепостного права, купеческого уклада, предрассудков и норм поведения.

3. Культурные и духовные ценности:

● Значение: включает в себя доминирующие идеи, философские течения, религиозные взгляды, этические нормы, эстетические представления эпохи. Это помогает понять, какие идеалы или пороки высмеивал, или утверждал автор.

● Пример: роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» тесно связан с этическими и религиозными вопросами, с идеями нигилизма и христианского смирения, которые были актуальны в России XIX века.

4. Политическая ситуация:

● Значение: анализ формы правления, политических режимов, идеологий и цензуры, влиявших на автора и его творчество.

● Пример: Множество произведений русской литературы XIX века (например, «Горе от ума» А.С. Грибоедова) содержат критику самодержавия, бюрократии и крепостничества, отражая общественно-политические настроения.

5. Экономические условия:

● Значение: понимание того, как экономические факторы (например, развитие капитализма, обнищание населения, расслоение общества) влияли на жизнь персонажей и сюжетные линии.

● Пример: в пьесах А.П. Чехова, таких как «Вишневый сад», ярко показаны изменения в экономике России на рубеже XIX–XX веков, упадок дворянских усадеб и появление новой буржуазии.

Почему это важно для учеников 11 класса:

● Глубокое понимание текста: позволяет не просто «прочитать» произведение, но и «расшифровать» его, уловить скрытые смыслы, аллюзии и символы.

● Развитие критического мышления: учит анализировать, сопоставлять, делать выводы, видеть связь между литературой и жизнью общества.

● Формирование исторического и культурного кругозора: расширяет знания учеников об истории, культуре и менталитете разных эпох.

● Развитие эмпатии: помогает понять мотивы и чувства персонажей, которые могли жить в совершенно других условиях, отличных от современных.

● Актуализация классики: позволяет увидеть, как проблемы, поднятые в классических произведениях, могут быть актуальны и в современном мире, несмотря на смену декораций.

Изучение социокультурного контекста делает уроки литературы более живыми, интересными и осмысленными, помогая ученикам не только воспринимать литературу как искусство, но и как отражение человеческой истории и опыта.

Основополагающим для изучения литературного произведения является контекстный принцип.

Контекст – это связь произведения с внешними ему фактами как литературными, текстовыми, так и внехудожественными, внетекстовыми (биография, мировоззрение, психология

писателя, черты его эпохи, культурная традиция, которой он причастен). Целостный анализ предполагает рассмотрение произведения как в широком, так и в узком контекстах.

Узкий контекст – это контекст творчества, контекст какого-либо временного периода, контекст тематического, проблемного или жанрового цикла произведений.

Широкий контекст – это контекст социально-культурной среды, к которой причастен автор, литературные традиции, которым он следует, либо противостоит. Под широким контекстом понимается и совокупность восходящих к архаике мифопоэтических универсалий (архетипов). Контекстуальное изучение произведения не может быть исчерпывающе полным, оно избирательно и составляет сопровождение имманентного рассмотрения произведения, связано с текстово – смысловой конкретикой.

Проблема использования оригинальных текстов и текстов перевода литературных произведений в процессе изучения зарубежной литературы на современном этапе развития методики преподавания этого предмета является одной из наиболее актуальных, поскольку от её эффективного решения во многом зависит обеспечение реализации учебно-воспитательных возможностей зарубежной литературы, позитивное её влияние на формирование гуманистического мировоззрения, духовного мира школьников, формирование и развитие читательских умений и навыков обучающихся.

Изучение литературных произведений требует, прежде всего, их рассмотрения как феномена словесного искусства, как уникального художественного образа, сформированного по законам литературы. При этом одним из ключевых подходов к анализу текста должен быть культурологический.

Почему это важно для изучения литературы:

- Раскрытие глубинных смыслов: Многие аллюзии, символы, мотивы и поведенческие паттерны персонажей становятся понятными только при знании их социокультурных корней.
- Понимание авторского замысла: Автор всегда является частью своего времени, и его произведение неизбежно отражает его взгляды на мир, его реакцию на актуальные проблемы общества. Контекст помогает реконструировать это видение.
- Предотвращение анахронизмов: Анализ в контексте позволяет избежать ошибочного проецирования современных ценностей и представлений на произведения прошлых эпох.
- Восприятие произведения как «диалога культур»: Литература через социокультурный контекст позволяет нам вступить в диалог с прошлым, понять другие мировоззрения и культуры, обогащая наше собственное видение мира.
- Осознание воздействия литературы на общество: Контекст помогает оценить, как произведение было воспринято современниками, какую роль оно сыграло в формировании общественного мнения или изменении культурных парадигм.

Например, использование культурологического анализа контекста произведения применяется при анализе суждений героев (следует обращать внимание на то, какая речь использована, использован ли фольклор, какое это имеет значение именно для данной культуры). Без культурологического анализа контекста невозможно полное понимание «скрытых» идей.

При условиях правильного использования приобщение различных форм контекста становится эффективным фактором формирования у школьников позитивной учебной мотивации, позитивного отношения к литературному произведению как к признанному источнику приобретения морально-эстетического опыта.

Контекстное изучение литературного произведения в средних и старших классах может быть эффективным, только если процесс усвоения этого произведения будет максимально учитывать особенности возрастного и литературного развития школьников. Учитель должен строить этот процесс на основе глубокого осмысления основных психолого-педагогических характеристик учащихся, специфических черт их литературного развития и эффективного использования этих базовых закономерностей.

Включение социокультурного контекста в процесс изучения литературных произведений в 11 классе способствует не только углубленному пониманию художественного текста, но и развитию критического мышления обучающихся. Литература как явление отражает социальные, исторические и культурные реалии эпохи, в которой создано произведение, а также специфические особенности мировоззрения его автора [1].

Для достижения цели комплексного анализа художественного произведения на основе социокультурной среды рекомендуется использовать междисциплинарный подход, включающий знакомство учеников с историческим материалом, культурой быта, обычаями, нравственными ценностями эпохи, мировоззрением писателей и современников, общественно-политической ситуацией в обществе, изменениями в экономике и законодательстве.

Задачей учителя является создание условий для восприятия учащимися произведений русской литературы не изолированно от исторических процессов, а именно как части общей культурной ткани определённого периода развития русского общества. Для реализации данной методологической стратегии учитель должен применять интерактивные формы работы, стимулирующие самостоятельное исследование материала учениками, вовлекающие их в процесс осмысления социальных явлений и моральных вопросов, поднимаемых авторами.

Таким образом, работа с социокультурным контекстом позволяет установить причинно-следственные связи между содержанием, формой литературного текста и исторической действительностью, что способствует формированию у старшеклассников комплексного и системного подхода к анализу художественной литературы.

Применение социокультурного подхода в изучении произведений русской классической литературы позволяет раскрыть перед учащимися богатство творческого наследия отечественных писателей, показать связь истории и литературы, повысить интерес к искусству слова и создать условия для становления полноценной культурной идентичности молодого поколения россиян. Осознание особенностей жизни разных поколений позволяет лучше понять современное общество и занять активную позицию в современном культурно-историческом процессе.

Литература

1. Гетмановская Е.В. Литература в средней и высшей школе: развитие и преемственность, 2017. – 25 с.

2. Калашников В.Г. Контекстный подход к литературоведению: Достоевский и психоанализ // Образование и наука. – 2016. – № 8. – С. 24–31.

Информация об авторе:

Плотникова Ирина Александровна – студент 6 курса направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): русский язык и литература», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета.

УДК 81'272

ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ НА БАЛКАНАХ: СОВРЕМЕННЫЕ КОЛЛИЗИИ И ДИЛЕММЫ

А.Р. Алёхин, А.А. Бережнова, Л.В. Чалабаева

Аннотация. Настоящее исследование посвящено комплексному анализу языковой ситуации на Балканах, осложнённой историческими коллизиями и влиянием современных геополитических реалий. Обзор региональных процессов показывает напряжённость, вызванную столкновениями идентичностей, борьбой за статус языков и конфликтами в поликультурной среде. Теоретико-методологическую базу исследования составили работы

по макролингвополитологии, выполненные в рамках петербургской школы, занимающейся проблемами языкового измерения мировой политики (Н.В. Ковалевская, И.В. Чернов, Я.Н. Шевченко), что позволило авторам статьи детально рассмотреть вопросы языковой политики и коммуникаций в регионе. Основные положения статьи включают выявление и классификацию языковых и культурных рисков, рассмотрение возможных путей решения проблем, связанных с многоязычием и этническими различиями, а также обсуждение перспектив гармонизации отношений в регионе. Статья рассчитана на специалистов по социолингвистике, этнополитологии и регионоведению, интересующихся проблемами сосуществования языков и культур в нестабильных регионах мира.

Ключевые слова: языковая ситуация, малые языки, языковые конфликты, социолингвистика, Балканский регион, языковое измерение мировой политики, политическая социология языка.

*****

Балканы – регион, славящийся своим богатым культурным и этническим многообразием, но одновременно страдающий от острых разногласий и конфликтов, вызванных историческими причинами [3] и нынешним состоянием международных отношений [4]. Многочисленные политические, экономические и военные потрясения последних десятилетий оставили глубокий след на состоянии языков и культур, проживающих в данном регионе [7].

Исторически Балканы представляли собой зону соприкосновения различных народов, говорящих на языках славянской, романской, греческой, турецкой групп [2], что неизбежно сопровождалось конфликтами и соперничеством [5]. Сегодня задача осознания и разрешения языковых вопросов приобрела особую остроту в контексте глобализации и миграции населения, затрагивающей все слои общества [3].

Проблематика языковой ситуации на Балканах включает целый спектр трудностей, связанных с определением статуса отдельных языков и диалектов, регулированием официальных языков в многонациональных государствах, решением споров о территориальной принадлежности территорий и объектов культурного наследия [6]. Таким образом, актуальным вопросом становится разработка адекватной языковой политики, учитывающей права и интересы всех жителей региона [1].

Цель данной статьи – выявить основные аспекты и тенденции развития языковой ситуации на Балканах, предложить возможные варианты решения имеющихся проблем и спрогнозировать будущее развитие регионального языкознания и коммуникационной инфраструктуры.

Задачи исследования состоят в следующем:

– определение характера и динамики изменений в языковой картине региона;

– классификация видов и типов языковых конфликтов, наблюдающихся на территории Балкан;

– анализ законодательных актов и нормативных документов, регламентирующих использование языков в государственных учреждениях и общественных сферах;

– формулировка предложений по укреплению единства и стабильности региона на основе принципа равноправия и уважительного отношения ко всем участникам коммуникативных процессов.

Прежде чем перейти к обсуждению результатов проведённого нами исследования отметим, что понимание природы языковых процессов на Балканах важно не только для научного сообщества, но и для политиков и дипломатов, а также правозащитников и активистов гражданского общества, которые работают в направлении урегулирования межъязыковых конфликтов и улучшения взаимопонимания между народами.

Языковая ситуация на Балканах отличается крайней неоднородностью и подвижностью [3–4]. За последнее десятилетие произошло резкое изменение численности носителей отдельных языков вследствие миграционных процессов, смены режимов правления и войн. Особенно остро стоят вопросы соотношения сербохорватского языка, состоящего из трёх признанных вариантов (хорватского, боснийского и сербского), и македонского язы-

ка, чей статус оспаривался соседней Грецией [7]. Наряду с этими крупными государственными языками существуют малые языки, находящиеся под угрозой исчезновения [3], такие как цыганский, албанский, болгарский, румынский и др.

Другим важным фактором является политическая ориентация властей отдельных республик. В ряде случаев наблюдаются попытки искусственно разделить единый язык на два-три близких варианта путём бюрократических ухищрений и попыток узаконить право каждой нации иметь собственный государственный язык [2]. Примером может служить ситуация с черногорским языком, официально введённым в Черногории лишь недавно и воспринимаемым большинством серборумынских лингвистов как диалект сербского языка [6].

Одним из наиболее серьёзных проявлений кризиса стала деградация билингвизма и трилингвизма, ранее широко распространённых в регионе [3]. Население постепенно утрачивает навыки владения несколькими языками, предпочитая пользоваться родным языком и государственным официальным языком. Это усугубляет разделение регионов и обостряет конфликты между ними [4].

Конфликты, возникающие в регионе, можно подразделить на несколько типов:

- *Этнические конфликты:* споры о правах отдельных этнических групп, их праве владеть собственными школами, радио- и телеканалами, выходящими на родном языке. Например, недовольство албанцев отсутствием достаточных возможностей учиться на своём языке в Косово.
- *Политические конфликты:* борьба за контроль над территорией, сопровождающаяся изменением официального статуса языков. Один из ярких примеров – кризис Македонии, связанный с требованием Греции признать македонский язык как отдельный язык, отличный от греческого.
- *Социальные конфликты*: отсутствие равных возможностей для носителей малых языков, ущемление их прав на трудоустройство, получение образования и медицинское обслуживание. Примером служит ситуация с ромскими меньшинствами, чьё владение собственным языком часто воспринимается негативно работодателями и администрацией.
- *Коммуникационные конфликты:* трудности взаимопонимания между жителями соседних районов и городов, вызванные разрывом единой коммуникативной зоны. Яркий пример – ситуация в Боснии и Герцеговине, где жители одной общины испытывают значительные трудности в общении с жителями другого района из-за недостаточного владения местными диалектами.

Выделенные типы конфликтов указывают на сложную картину региона, нуждающегося в постоянном внимании со стороны учёных и практических работников. Решение этих проблем требует принятия срочных мер по защите прав всех жителей региона независимо от их происхождения и родного языка.

Анализ действующего законодательства и нормативных документов позволяет выделить ряд положений, которые могли бы способствовать снижению напряжения и стабилизации обстановки в регионе:

- *Установление чётких критериев признания языков официальными.* Необходимо разработать критерии признания языков, основанные на объективных показателях, таких как численность носителей, география проживания, традиция использования языка в публичной сфере и государственные гарантии защиты прав меньшинств.
- *Создание единого института поддержки малых языков.* Для предотвращения утраты языков, находящихся под угрозой исчезновения, целесообразно создать специализированный институт, занимающийся защитой и сохранением исчезающих языков. Такой институт мог бы проводить регулярный мониторинг, разрабатывать учебные пособия и программы поддержки коренных языков.
- *Укрепление правового статуса двуязычия и многоязычия.* Государственным органам следовало бы поощрять применение двуязычного образования и развивать программу дополнительного обучения вторым языкам, таким как английский, русский, немецкий и французский, для обеспечения мобильности и профессиональной карьеры граждан.
- *Регулирование юридических гарантий защиты прав лиц, пользующихся родным языком.* Следует ввести специальные законы, защищающие права граждан на обучение и

трудовую занятость на родном языке, предусмотреть наказание за дискриминацию по признаку языка и обеспечить поддержку языков малочисленных общин.

● *Повышение доступности информации на родных языках в публичном секторе.* Все учреждения и организации, работающие с населением, обязаны обеспечивать возможность обслуживания клиентов на их родном языке, предоставляя услуги на всех уровнях государственной администрации.

● *Организация регулярных мероприятий по повышению осведомлённости о богатствах и особенностях языков региона.* Проводимые национальные праздники, конференции и ярмарки языков могли бы привлекать внимание общественности к вопросам охраны языков и воспитания уважения к различным культурам и языкам.

Принятие вышеуказанных мер, как нам представляется, сможет способствовать нормализации ситуации и уменьшению количества конфликтов, стабилизировать обстановку и создать условия для мирного сосуществования всех этнических групп, живущих на территории Балканского полуострова.

Литература

1. Гудалов Н.Н., Чернов И.В. Роль языка в реалистической традиции изучения международных отношений // Полития: Анализ. Хроника. Прогноз (Журнал политической философии и социологии политики). – 2020. – № 2(97). – С. 54–66. – DOI: 10.30570/2078-5089-2020-97-2-54-66. EDN TZXXDD.

2. Гуторов В.А. Европейский союз на лингвополитическом перекрестке: современные коллизии и дилеммы // Политическая наука. – 2017. – № 2. – С. 200–214. EDN ZAFKYF.

3. Марусенко М.А. Эволюция мировой системы языков в эпоху постмодернизма: языковые последствия глобализации. – М. : ВКН, 2015. – 494 с. EDN YKUHCP.

4. Шевченко Я.Н. Геополитика языка Жана Лапонса: очень краткое введение // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2023. – С. 140–143. EDN HFELOK.

5. Шевченко Я.Н., Либерио К.Р., Олянин Е.Е. Лингвофонии Евразии в институциональном аспекте: от международной организации Франкофонии к международной организации по русскому языку // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом-Юг», 2024. – С. 138–141. EDN OBEVCT.

6. Chernov I., Ivannikov I., Gudalov N. From Geopolitics to Linguopolitics: Studying the Language Factor in International Relations (A Pre-history) // Proceedings of Topical Issues in International Political Geography. – Switzerland : SPRINGER, 2021. – P. 407–415. – DOI: 10.1007/978-3-030-78690-8_35. EDN EISBCM.

7. Kovalevskaya N.V. Linguistic Dimension of International Relations: Course Syllabus: For international non-degree students. – Berlin : Golden Mile GmbH, 2014. – 30 p. EDN ULIPTB.

Информация об авторах:

Алёхин Артём Романович – студент 1 курса специальности «Туризм и гостеприимство», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, art_228_14@mail.ru

Бережнова Ангелина Алексеевна – студентка 1 курса специальности «Туризм и гостеприимство», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, lina.berezhnova@internet.ru

Чалабаева Людмила Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, chalabaevalv@rgsu.net

УДК 372.882

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КВИЗА «ТУРГЕНИЕВ» НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ В 6 КЛАССЕ

В.Н. Голикова

Аннотация. Данная статья посвящена изучению роли квиза в повышении мотивации на уроках литературы в 6 классе. В статье отмечены важные аспекты и особенности применения квиза в качестве формы работы на уроке литературы в 6 классе, а также алгоритм создания квиза. На основе разработанного квиза проведено исследование в 6 классе, которое путем опроса обучающихся определяет уровень влияния квиза на мотивацию шестиклассников.

Ключевые слова: квиз, викторина, тур, бланк с ответами, учебная мотивация, клиповое мышление.

*****

На современном этапе обучения литературе в школе, важнейшей задачей педагога является создание условий формирования учебной мотивации у современных обучающихся 6 класса. Педагог находится в непрерывном поиске новых форм деятельности на уроках литературы, которые будут оказывать позитивное влияние на учебную мотивацию шестиклассников в процессе изучения литературы, а также приведет к формированию читательской самостоятельности, расширению и закреплению получаемых на уроках литературы знаний. В процессе грамотно подобранной формы урока литературы, обучающиеся показывают больший потенциал в учебе, дисциплинированность, ответственность, любознательность, творческие способности, у них повышается работоспособность и расширяется кругозор, а также с помощью определенных форм деятельности на уроке, педагог может скорректировать взаимоотношения обучающихся.

Необходимо отметить, что учебная мотивация – это сложная система внутренних (личностно значимых мотивов, например, получение удовольствия в процессе учебной деятельности) и внешних стимулов (например, похвала и хорошие оценки), оказывающих побудительное влияния на обучающихся в процессе освоения новых знаний и развития собственных способностей [2]. Учитывая необходимые аспекты учебной мотивации, такие как интерес к учебному предмету, поддержка преподавателя, достижения целей и игровые технологии, одной из самых удобных форм проведения урока литературы является квиз. Квиз – это соревновательная командная игра, где участники соревнуются в эрудиции, логике и наблюдательности. Русский аналог слова квиз – это викторина. Квиз отличается от викторины тем, что вопросы подаются разнообразно и живо, в то время как викторина строится на сухих, формальных вопросах [1]. Квиз дает возможность преподавателю преподнести учебный материал в наиболее привлекательном виде, используя красочные иллюстрации, аудио и видео материалы, поставить четкие учебные цели, обеспечивая направленность усилий обучающихся, поддерживать обратную связь и поощрения обучающихся в процессе проведения урока, при этом создать игровой элемент проведения урока, что повышает эмоциональную вовлеченность и снижает стресс от восприятия сложных материалов, а также квиз позволяет преподавателю построить урок как в индивидуальной форме, проверив знания каждого ученика так и в групповой работе с учениками, корректируя взаимоотношения обучающихся [5].

В сравнении от иной игровой формы проведения урока литературы – квеста (квест – это познавательная командная тематическая игра с элементами поиска, направленная на выполнение разных познавательных задач), квиз имеет упрощенную форму организации урока. Преимущество квиза является то, что он может быть использован как в групповой, так и в индивидуальной форме работы с обучающимися на уроке литературы, в качестве не только инструмента для закрепления и проверки полученных знаний, но и для получения новых знаний. Структура квиза состоит из нескольких тематических туров, объединенных общей идеей

или формой подачи вопросов и материала по литературе. Каждый тур квиза оценивается отдельно, следовательно, для каждого тура необходимо подготовить бланки ответов для подсчета баллов. Количество баллов в туре может отличаться в зависимости от сложности вопросов. На каждом этапе необходимо давать ребятам возможность проверить свои ответы в процессе проведения игры. При этом, для поддержания интереса, педагогу важно не озвучивать полученное в ходе тура количество баллов. Итоги должны быть озвучены в конце игры [3].

Исследование было проведено на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 6 муниципального образования город-курорт Анапа имени Героя Советского Союза Дмитрия Семеновича Калинина. В исследовании приняли участие обучающиеся 6 «Б» класса, которые прошли диагностику отношения к учению и к учебным предметам Г.Н. Казанцевой, выполнили задание по методике «Заверши предложение» (М.В. Матюхина), прошли опрос «Выбор способа деятельности» (модифицированный; по Н.Б. Шумаковой) до и после литературного квиза «ТурГениев».

Для вовлечения в ход занятия был разработан тур 1 включи мозг «Детективы», который состоит из 5 вопросов. В данном туре, обучающимся необходимо посмотреть на фото и методом исключения вычислить преступника, определив где изображены писатели и поэты. Во время подсчета баллов за первый тур, ребята узнают правильные ответы. За каждый правильный ответ в туре, команда получает по 1 баллу. Максимальное количество баллов за тур 5.

Тур 2 кардио для мозга «Угадай кто!». Каждый вопрос данного тура начинается со слова «Кто…?» и состоит из 6 вопросов. За каждый правильный ответ, ребята получают 1 балл. Максимальное количество баллов в туре – 6. В данном туре ребятам необходимо выбрать правильный ответ и записать его в бланк (указать букву правильного ответа или сам правильный ответ). Когда ребята ответят на все 6 вопросов, капитан команды должен сдать бланк преподавателю для подсчета баллов. После этого, ребята знакомятся с правильными ответами

Тур 3 включи мозг «Факты из жизни» посвящён фактам из биографии русского писателя И.С. Тургенева. Данный тур состоит из 5 вопросов, где обучающиеся получают 1 балл за каждый правильный ответ. Обучающиеся должны выбрать правильный ответ и записать в бланк. Максимальное количество баллов в туре – 5. После того, как ребята ответили на все вопросы тура «Факты из жизни», капитан каждой команды должен сдать бланк ответов преподавателю. После чего, им станут известны правильные ответы.

Тур 4 включи мозг «Потерянные слова» посвящён знаменитым цитатам Тургенева Ивана Сергеевича. Тур «Потерянные слова» состоит из трех вопросов. За каждый правильный ответ команда получает 5 баллов. Ребятам необходимо выбрать верное продолжение цитат, записав правильные ответы в бланк, после чего сдать его преподавателю для подсчета баллов. После того, как все бланки сданы, преподаватель показывает ребятам правильные ответы. Максимальное количество баллов в туре – 15.

Тур 5 включи мозг «Потерянный чемодан» посвященный произведению И.С. Тургенева «Муму». Данный тур включает в себя 3 вопроса, каждый из которого может принести команде по 1 баллу. Обучающиеся должны определить, какому герою из произведения «Муму» принадлежит чемодан. В этом туре, обучающиеся должны вспомнить и написать имена героев произведения и сдать бланки для подсчетов баллов. Затем, преподаватель показывает на экране правильные ответы.

Следующий тур 6 не ломай мозг «Ремонт фактов», который состоит из 5 вопросов. За каждый правильный ответ в 6 туре, обучающиеся получают по 1 баллу. Максимальное количество баллов за тур – 5. Все вопросы тура основаны на содержании текста произведения «Муму». Обучающиеся должны выбрать один ответ из трех и выписать его бланк ответов, который необходимо сдать преподавателю по завершению тура. Как только все бланки будут сданы, преподаватель показывает правильные ответы.

Тур 7 «Напиши кто…» построен на образах героев произведения «Муму». В данном туре 3 вопроса. За каждый правильный ответ обучающиеся получают по 1 баллу. В

данном туре, обучающимся необходимо выбрать один, наиболее подходящих, из трех образов. В бланке обучающиеся должны указать цифру под которой находиться верный ответ на вопрос. После того, как капитаны команд сдали ответы преподавателю для подсчета баллов, они узнают верные ответы. Максимальное количество баллов за тур – 3.

Завершающий тур 8 мозговая разминка «Знай наших» основана на знаниях русского фольклора. Завершающий тур состоит из 5 вопросов, каждый из которых может принести команде по 1 баллу. Обучающиеся должны выбрать ответ из трех предложенных.

Записав ответы в бланк, капитаны команд сдают бланки ответов преподавателю для проверки. После того, как все бланки сданы, ребята узнают правильные ответы.

После завершающего тура, преподаватель суммирует баллы, заработанные каждой командой в процессе всего квеста и озвучивает результаты командам.

В завершении урока, ребята вновь прошли диагностику Г.Н. Казанцевой. По итогам двух опросов были сделаны выводы, что квест повышает учебную мотивацию обучающихся 6 класса в среднем на 10 %, развивает любознательность и интерес к литературе, повышает речевую культуру.

Литература

1. Груздова О.Г., Согласова Т.А. Применение квиз-технологии в образовании // Вестник Пензенского государственного университета. – 2022. – № 3(51). – С. 13–19.

2. Гуломова М.Г. Применение инновационных технологий на уроках русского языка и литературы // Русский язык и литература в современном мире. – 2025. – № 1. – С. 113–117.

3. Плаксина И.В., Дрозд К.В. Инновационные педагогические технологии: учебно-методическое пособие. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. – 388 с.

4. Мергенбаева С.Р., Зикирова Ш.Г., Хамидова Ш.Б. Пути формирования учебной мотивации на уроках русского языка // Интерактивная наука. – 2022. – № 3(68). – С. 47.

Информация об авторе:

Голикова Виктория Николаевна – студент 6 курса направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): русский язык и литература», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, главный библиотекарь отдела обслуживания Центральной библиотеки, МБУК «Анапская ЦБС», viktoria.golikova.00@mail.ru

УДК 372.882

РОЛЬ СБОРНИКА ЗАДАНИЙ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СРАВНИТЕЛЬНОМУ АНАЛИЗУ ПРИ РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ В 11 КЛАССЕ

Ю.В. Маркелова

Аннотация. В статье рассматривается роль сборников заданий для самостоятельного обучения сравнительному анализу художественных произведений в 11 классе. Акцент делается на методологическом значении сравнительного анализа как инструмента развития критического мышления у старшеклассников, а также на особенностях его реализации через систематизированные задания различного уровня сложности. Представлены результаты диагностического обследования уровня овладения навыками сравнительного анализа у обучающихся и разработана структура сборника заданий, способствующая последовательному и комплексному усвоению методов литературного анализа. Практическая значимость работы заключается в повышении эффективности формирования ключевых компетенций по анализу художественных текстов и развитии критического мышления у старшеклассников.

Ключевые слова: сравнительный анализ, художественные произведения, самостоятельное обучение, учебные сборники, критическое мышление, аналитические навыки, диагностика, методика преподавания литературы, интертекстуальность.

*****

Буслаев Ф.И. писал: «Основательное изучение родного языка раскрывает все нравственные силы учащегося. Дает ему истинно гуманическое образование, а вместе и свое собственное, народное» [2]. Умение анализировать художественные произведения на уроках литературы является важной составляющей формирования аналитического мышления у старшеклассников. Сравнительный анализ дает возможность более глубоко понять характерные особенности авторских методов, тематические сходства и отличия, также это умение способствует развитию навыков критического мышления. В условиях формирования у старшеклассников критического мышления и аналитических навыков сравнительный анализ выступает как эффективный инструмент углубленного изучения литературы. Расширение методов анализа помогает раскрыть художественные особенности различных авторов, понять их идеи и концепции в контексте историко-культурных реалий.

Интенсивное использование в учебном процессе специально разработанных сборников заданий для самостоятельного анализа способствует систематизации и дифференциации методов работы с художественным материалом. Особенно актуально обучение сравнительному анализу, который является сложной и важной частью литературоведческой компетенции. В данной статье рассматривается ценность и роль таких сборников, их потенциал в формировании у обучающихся ключевых навыков работы с художественными текстами в 11 классе и их влияние на современное преподавание литературы.

Сравнительный анализ как вид работы с текстом в 11 классе – это методический приём, направленный на изучение и сравнение двух или более текстов (или частей текста) с целью выявления их сходств и различий. Этот вид работы помогает развивать критическое мышление, умение аргументированно выражать свои мысли и лучше понимать содержание и структуру текста. Сравнительный анализ обладает рядом особенностей, которые требуют от обучающихся повышенной концентрации и аналитических навыков.

В первую очередь, это связано с тем, что учащиеся должны уметь выделять ключевые элементы для сравнения – такие как тема, композиция, стилистика и смысловые мотивы. Одной из сложностей является необходимость оперировать понятийным аппаратом литературоведения, чтобы корректно формулировать выводы и аргументировать их текстовыми примерами. Кроме того, в старших классах часто предлагается сравнение произведений разных эпох или литературных направлений, что требует знания историко-культурного контекста.

Еще одной особенностью является развитие умения видеть межтекстовые связи и интертекстуальность, что не всегда легко младшим школьникам. Для успешного сопоставительного анализа важно формировать критическое мышление, способность замечать как сходства, так и различия, не упуская нюансов. Зачастую обучающиеся сталкиваются с трудностью систематизации большого объема информации и выстраивания логичной, стройной аргументации. В процессе работы особенно актуально развитие навыков эссеистического письма, поскольку результаты анализа часто оформляются в виде развернутого текста [6].

Нельзя не отметить, что сопоставительный анализ способствует не только закреплению знания литературных терминов и авторских стилей, но и стимулирует личностное осмысление текстов, формируя более глубокое восприятие художественного материала [3].

Современная практика показывает, что систематическая самостоятельная работа с помощью специальных сборников способствует формированию таких компетенций, как умение выявлять художественные средства, смысловые слои текста, проводить параллели и сравнения между произведениями. Такие задания вызывают активное мышление, стимулируют использование межпредметных связей, расширяют знания о литературных направлениях, эпохах, стилях [4].

Конкретных авторов, которые разрабатывали диагностический материал, направленный на сравнение художественных текстов в 11 классе, выделить трудно, так как такие тесты часто создаются коллективами педагогов и методистов. Однако есть известные педагоги и методисты, которые занимались разработкой диагностических материалов и тестов по литературе и анализу художественных текстов.

С.А. Зинин является автором учебных пособий и методических рекомендаций по литературе, а также составителем диагностических материалов, направленных на оценку аналитических навыков у старшеклассников, также идея сравнения текстов плодотворно разработана в методике преподавания литературы, накоплен богатый материал по использованию сравнительного анализа текстов художественных произведений в трудах О.Ю. Богдановой, С.А. Леоновой, В.Ф. Чертковой [1].

На основе материалов и диагностик указанных выше авторов нами была разработана диагностика, направленная на определение уровня овладения умением сравнительного анализа у обучающихся 11 класса. Диагностика включает в себя вопросы закрытого и открытого типа. Вопросы закрытого типа позволяют проверить базовые знания теории литературы, а также способность ориентироваться в особенностях средств языковой выразительности. Вопросы открытого типа направлены на развитие аналитического мышления, умение аргументировать и структурировать сравнение, а также работать с собственными выводами. Диагностика проводилась со всеми обучающимися (20 респондентов) в онлайн формате через Яндекс.формы. Высокий уровень был выявлен у 5 обучающихся (25 %). Данные обучающиеся положительно ответили на большую часть вопросов. Средний уровень познавательной активности показали 11 человек (55 %). У обучающихся со средним уровнем наряду с правильными ответами, были и неправильные. Низкий уровень познавательной активности был выявлен у 4 обучающихся (20 %). Данные обучающиеся неправильно ответили на большую часть вопросов.

Данная методика выявила преобладающий средний уровень овладения умением сравнительного анализа художественных произведений у обучающихся 11 класса, который включает в себя умение анализировать художественные тексты, различая темы, идеи, стилистические особенности и приемы авторов.

Опираясь на полученные результаты, нами был разработан сборник заданий для самостоятельного обучения сравнительному анализу при работе с художественными произведениями в 11 классе, который основывался на материале романа-эпопеи «Тихий Дон» М. Шолохова и романа-эпопеи «Унесенные ветром» М. Митчелл. Сборник имеет особую структуру: он включает задания разного уровня сложности: 5 заданий базового уровня, 8 заданий повышенного уровня и 7 заданий повышенного уровня. Ученик самостоятельно, переходя от одного задания к другому, повышает уровень сложности. Такая работа помогает ученикам освоить последовательный подход к анализу – от первичного восприятия текста к глубокому сравнению произведений [5].

Сборник включает в себя такие заданий, как задания на выявление тематических сходств и различий, характеристику стилистических особенностей, сравнение образов – все это позволяет формировать у школьников критическое мышление и развивать навыки интерпретации. Работа по сборнику способствует развитию умений определять значимые отличия и сходства, выявлять художественные и идейные особенности.

После того, как обучающиеся выполнили все задания из сборника, мы повторно провели диагностическую работу, которая показала следующие изменения. Высокий уровень был выявлен у 9 обучающихся (45 %). Данные обучающиеся положительно ответили на большую часть вопросов. Средний уровень познавательной активности показали 8 человек (40 %). У обучающихся со средним уровнем наряду с правильными ответами, были и неправильные. Низкий уровень познавательной активности был выявлен у 3 обучающихся (15 %). Данные обучающиеся неправильно ответили на большую часть вопросов.

Данная методика выявила преобладающий высокий уровень овладения умением сравнительного анализа художественных произведений у обучающихся 11 класса.

Таким образом, ключевым преимуществом сборников является их структурированность и дифференцированный подход. Такой инструмент помогает сделать обучение литературе более осознанным, интересным и результативным. Такой методический инструмент способствует подготовке учащихся к дальнейшей учебе, к профессиональной деятельности и формированию полноценных граждан, умеющих критически воспринимать и интерпретировать художественные ценности современного мира.

Литература

1. Богданова О.Ю., Леонова С.А., Чертова В.Ф. Методика преподавания литературы. – М. : Академ А, 1999.
2. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. – М. : Юрайт, 2025.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М. : Наука, 1981.
4. Дюришин Д. Теория сравнительного изучения литературы. – М. : Прогресс, 1979.
5. Мейлах Б.С. (1982). О стратегии комплексного изучения художественного творчества // Художественное творчество. – 1982. – С. 12–26.
6. Пересветова Е.В. Сопоставительный анализ художественных текстов на уроках русского языка. – М. : Просвещение, 2006.

Информация об авторе:

Маркелова Юлия Васильевна – студент 6 курса направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): русский язык и литература», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета.

УДК 372.882

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ АНАЛИЗЕ ТЕКСТА

В.Д. Лобунцова

Аннотация. Данная статья посвящена применению интерактивных технологий при анализе текста на уроках литературы в 9 классе. При анкетировании обучающихся была выявлена проблема в низкой мотивации учеников 9-го класса к анализу художественного текста в связи со встречающимися на пути трудностями. С целью повышения интереса и познавательной активности обучающихся была разработана и применена система интерактивных упражнений. Повторное анкетирование показало значительное увеличение числа заинтересованных учеников, повышение осознанности и глубины анализа текста. Интерактивные технологии эффективно повысили мотивацию и качество анализа текста, способствуя формированию устойчивых навыков работы с литературой у подростков.

Ключевые слова: интерактивные технологии, система упражнений, 9 класс, анализ текста.

*****

На сегодняшний день нет необходимости убеждать преподавателей в важности разработки и внедрения педагогическую практику более совершенных методик обучения, обеспечивающих повышение качества учебного процесса, способствующих активизации познавательной деятельности обучающихся, развитие их умственных способностей. Внедрение интерактивных форм обучения одно из важнейших направлений улучшения подготовки, обучающихся на уроках русского языка и литературы [1, с. 134].

Интерактивный («inter» – взаимный, «act» – действовать) означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Интерактивные методы ориентированы на широкое взаимодействие обучающихся не только с учителем, но и друг с другом в процессе обучения. Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности обучающихся на достижение целей урока. Учитель также разрабатывает план урока из интерактивных упражнений и заданий, в ходе выполнения которых обучающийся изучает материал [3, с. 87].

Интерактивные технологии играют ключевую роль в обучении девятиклассников анализу художественного текста, поскольку способствуют повышению интереса и вовлечённости обучающихся. Благодаря таким технологиям школьники получают возможность непосредственно взаимодействовать с материалом, исследовать персонажей и сюжеты в нестандартных формах, формируя способность глубокого погружения в художественный мир. Это особенно важно на этапе изучения сложных классических произведений, таких как романы Достоевского, Гончарова или Тургенева, когда традиционные методы могут показаться недостаточно привлекательными. Применение интерактивных подходов развивает критическое мышление, умение рассуждать и аргументировать свою точку зрения, делая процесс познания литературы активным и увлекательным [2, с. 119].

С целью выявления уровня сформированности навыков анализа текста у девятиклассников, определения трудностей, возникающих при восприятии и понимании литературных произведений, а также оценке готовности обучающихся самостоятельно осмысливать и трактовать изучаемые тексты, было проведено анкетирование. Вопросы помогли выявить отношение обучающихся 9 класса к чтению, степень понимания содержания произведений, умение выделять главную идею, воспринимать стилистические приемы и пользоваться дополнительными ресурсами.

Оказалось, что 10 % обучающихся способны самостоятельно разобраться в структуре текста, выявить его ключевые идеи и изобразительно-выразительные средства; 48 % испытывают небольшие затруднения при самостоятельном разборе текста, однако имеют потенциал для успешного освоения необходимых навыков при условии дополнительной поддержки педагогов; 42 % девятиклассников испытывают значительные трудности при анализе текста, многие из них теряют интерес к литературе и считают предмет излишне сложным и непривлекательным.

После анализа полученных данных, стало очевидным, что значительная часть школьников (почти половина класса) испытывает серьезные проблемы при попытке самостоятельно проанализировать текст, определить его основную идею и стиль изложения. Многие школьники сталкиваются с затруднениями при попытках выделить выразительные средства, встречающиеся в произведениях, либо вовсе игнорируют подобные элементы. Недостаточная внимательность и нежелание погружаться вглубь текста становятся частыми причинами неудовлетворительных итоговых показателей.

Именно поэтому нами была разработана система упражнений для обучения анализа текста, а также методические рекомендации по их применению. Данная система упражнений должна стимулировать интерес школьников к анализу художественного произведения и одновременно соответствовать современным образовательным стандартам. Рассмотрим примеры разработки серии заданий для уроков литературы в 9-м классе, ориентированных на углубленное изучение произведений русской классики.

Первое упражнение из представленных относится к анализу психологического портрета персонажа через социальные медиа. Девятиклассникам предлагается представить себя создателями социальной страницы любого героя художественного произведения, подумать о том, что бы герой писал в социальных сетях, какие посты отражали бы его мысли и чувства, как бы он заполнил информацию о себе.

Рекомендации по применению:

1. Предложить девятиклассникам попробовать проанализировать характер персонажа. Для этого необходимо выбрать ключевые сцены, раскрывающие его внутренний мир, определить его черты характера, основные мотивы поведения.

2. Рекомендовать использовать форматы популярных социальных сетей, в которых хорошо ориентируются девятиклассники.

3. После выполнения задания организовать обсуждение, чтобы обучающиеся задумались о том, как изменилось их восприятие персонажа и так далее.

А также упражнение можно совершенствовать по своему усмотрению. Например, при изучении Фонвизина «Недоросль» можно предложить обучающимся создать социальную страницу самой усадьбы Простаковых, наполнив её комментариями членов семьи и гостей. Девятиклассникам нужно будет поразмышлять какие посты могли бы появиться от имени Простаковой, Скотининой и самого Митрофана.

Ещё одно упражнение направлено на создание современной интерпретации классического сюжета. Обучающимся предлагается переписать эпизод из изучаемого произведения, представляя его в современной городской среде, подобрать детали окружающей среды, речи героев, адаптировать сюжет к современному обществу.

Рекомендации по применению:

1. Помочь обучающимся выбирать эпизод. Взять значимый фрагмент из произведения (например, сцену знакомства Татьяны Лариной и Евгения Онегина).

2. Предложить варианты адаптации ситуации к сегодняшним реалиям:

– Вместо бала – вечеринка в ночном клубе или онлайн-знакомства.

– Речь героев меняется согласно стилистическим особенностям современного общения.

3. После выполнения задания организовать обсуждение, чтобы обучающиеся задумались о том, почему именно этот эпизод важен для понимания развития героя, изменилось ли их понимание героини Татьяны, помещенной в современную среду.

Также отличными упражнениями могут послужить творческие задания. Такие, как нарисовать обложку книги, иллюстрирующую главную идею произведения или даже создать серию иллюстраций (возможно комикса). Например, при изучении «Медного всадника» можно предложить с помощью серии иллюстраций показать Петербург глазами маленького чиновника Емельяна. Ещё одним из творческих упражнений при изучении художественного произведения в 9 классе является задача разработать бренд персонажа. На примере произведения А.П. Чехова «Человек в футляре» девятиклассники могут разработать фирменный стиль для бренда чехлов и придумать название с логотипом, отталкиваясь от произведения, персонажа, его образа жизни.

После применения в 9 классе интерактивных упражнений при анализе текста обучающиеся ответили на несколько вопросов:

Стало ли для вас интереснее анализировать текст и персонажей после выполнения данных упражнений?

– да (30 чел., 97 %)
– нет (1 чел., 3 %)

Помогло ли применение данных упражнений повысить ваш интерес к литературе?

– Да (28 чел., 90 %)
– Частично (3 чел., 10 %)
– нет (0 чел.)

Чувствуете ли вы, что ваши навыки анализа текста улучшились?

– да (26 чел., 84 %)
– возможно (5 чел., 16 %)
– нет (0 чел.)

Хотели бы вы продолжать занятия с использованием аналогичных упражнений?

– да (31 чел., 100 %)

В результате применения интерактивных методов доля учеников с высоким уровнем познавательной активности увеличилась почти втрое (с 10 % до 39 %), тогда как количество детей с низким уровнем сократилось вдвое (с 42 % до 16 %).

Большее число обучающихся активно участвовали в занятиях, старались определять ключевые идеи и выразительные средства текста. Большинство девятиклассников

отметили повышение интереса к литературе и улучшение собственных навыков анализа текста, что подтверждает эффективность интерактивных упражнений в повышении качества образования и увеличении вовлеченности обучающихся в учебный процесс.

Литература

1. Волков Д.Б. Проблема интеграции традиционных и инновационных методов обучения в современной школе // Образование и наука. – 2021. – № 3. – С. 134–139.

2. Краснова Г.М. Инновационные методики в обучении русскому языку и литературе // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. – 2020. – № 1. – С. 119–124.

3. Корепанова И.С. Современные интерактивные технологии в преподавании русской литературы // Вестник Московского университета культуры и искусств. – 2016. – № 3. – С. 87–92.

Информация об авторе:

Лобунцова Валерия Денисовна – студент 6 курса направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): русский язык и литература», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, ведущий библиотекарь Муниципального бюджетного учреждения культуры «Анапская централизованная библиотечная система» муниципального образования город-курорт Анапа, bitinmyheart@gmail.com

УДК 81'272

ГЕОПОЛИТИКА РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МЕНЯЮЩЕГОСЯ МИРА: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Н.П. Аракелян, А.Д. Белавский

Аннотация. Данное исследование ставит своей целью рассмотрение институциональных аспектов функционирования русского языка в условиях глобальных изменений, происходящих в современном мире. Русскоязычное пространство претерпевает существенные трансформации, связанные с процессами глобализации, регионализации и цифровизации. Важно учитывать, что русскоязычные сообщества находятся в постоянной конкуренции с другими языками и культурами, что оказывает влияние на положение русского языка как важного элемента культурной и геополитической идентификации. Авторы акцентируют внимание на проблемах и вызовах, встающих перед русским языком в контексте современных геополитических процессов. Рассматривается роль институтов и организаций, ответственных за защиту и развитие русского языка, отмечается необходимость выработки эффективной стратегии по поддержке русскоязычных сообществ за пределами России.

Ключевые слова: русский язык, геополитика языка, институциональный подход, Русский Мир, Институт Пушкина, Россотрудничество, Послы русского языка в мире.

*****

Русскоязычная среда продолжает оставаться важнейшим элементом культурного и политического ландшафта современной России и всего евразийского континента [2–4; 6; 8]. Геополитическое значение русского языка связано с его статусом как средства коммуникации, культурного обмена и социального капитала для десятков миллионов людей, живущих не только в пределах Российской Федерации, но и за её пределами [4].

Несмотря на существенное снижение роли русского языка в последние годы [1; 6], он сохраняет своё значение как средство объединения русскоязычных сообществ, разбросанных по всей планете. Этому способствует ряд институциональных факторов, таких как поддержка российских диаспор, работа образовательных центров, организация культурных мероприятий и поддержка массовых коммуникаций на русском языке [5].

Вместе с тем существует ряд вызовов и угроз, которые ставят под сомнение устойчивость русскоязычного пространства. Политические перемены в бывших советских республиках, падение престижа русского языка, увеличение роли альтернативных языков и появление новых конкурентов создают реальную угрозу единству русскоязычного пространства [1].

Цель данной статьи – рассмотреть институциональный аспект внешней языковой политики России, выявить слабые и сильные стороны действующей политики и предложить меры по её совершенствованию.

Задача исследования – обосновать необходимость выработки комплексной стратегии поддержки русского языка и культурного наследия, сохранившегося за пределами России.

Выводы статьи призваны содействовать развитию эффективного инструментария поддержки русского языка и русского культурного пространства в условиях глобализации и усиления конкуренции между национальными языками и культурами.

Рассмотрим последовательно ключевые институты, вовлечённые в реализацию внешней языковой политики России. Данные организации выполняют важные функции по поддержанию и распространению русского языка, способствуя укреплению позиций России на международной арене и созданию необходимых условий для жизнедеятельности русскоязычных сообществ за рубежом.

Каждый из этих институтов осуществляет свою деятельность в тесном сотрудничестве друг с другом, выполняя возложенные на них обязанности и достигая поставленных целей. Их работа направлена на обеспечение устойчивого функционирования русскоязычного пространства и сохранение целостности русского языка как важнейшего компонента российской национальной идентичности.

Министерство иностранных дел Российской Федерации (МИД РФ) играет центральную роль в обеспечении представительства интересов России за рубежом, включая вопросы, касающиеся русского языка и русскоязычных сообществ [4]. Одной из приоритетных задач МИД РФ является защита прав и интересов соотечественников, проживающих за пределами России, что подразумевает заботу о сохранении их языковой и культурной идентичности.

МИД РФ реализует ряд программ и мероприятий, направленных на поддержку русского языка в разных странах. Одним из таких направлений является содействие открытию отделений Института Пушкина и российских центров науки и культуры (РЦНК), предоставление визовых льгот представителям русского языка и культуры, участие в организации международных конференций и форумах, посвящённых вопросам русского языка и культуры. Помимо этого, министерство активно поддерживает российские общественные организации и ассоциации, действующие за рубежом, оказывая помощь в проведении мероприятий, касающихся русского языка и культуры.

Эффективность деятельности МИД РФ в продвижении русского языка проявляется в увеличении числа желающих изучать русский язык за рубежом, росте популярности русскоязычных культурных продуктов и повышении интереса к русской культуре и образованию [2]. Ключевыми приоритетами министерства являются развитие партнёрских отношений с правительственными организациями и неправительственными организациями зарубежных стран, улучшение информированности о возможностях изучения русского языка и русского культурного наследия, укрепление российско-иностранных культурных связей [6].

Россотрудничество является ключевым институтом, ответственным за организацию и проведение мероприятий, направленных на поддержку русского языка и русской культуры за рубежом [10]. Организация занимается широким спектром деятельности, включая открытие российских центров науки и культуры (РЦНК), организацию курсов русского языка, проведение культурных мероприятий и оказание помощи русскоязычным сообществам.

Основными функциями Россотрудничества являются [4]:

– организация образовательного процесса, включая проведение курсов русского языка, подготовку учителей и публикацию учебно-методических материалов;

– реализация культурных программ, таких как выставки, театральные постановки, музыкальные выступления и творческие встречи;

– оказание организационно-технической поддержки российским некоммерческим организациям и ассоциациям, ведущим просветительскую и культурную деятельность за рубежом;

– создание и сопровождение онлайн-ресурсов, позволяющих пользователям получать информацию о русском языке и культуре дистанционно.

Деятельность Россотрудничества приносит значительную пользу русскоязычному населению за рубежом, увеличивая число желающих изучать русский язык и повышать свою квалификацию. Регулярные мероприятия, организуемые центрами Россотрудничества, способствуют формированию положительного образа России и её культуры, что положительно сказывается на восприятии россиян за рубежом [2].

Эффективность работы Россотрудничества выражается в стабильном росте числа учащихся на курсах русского языка, участии в международных проектах и программах, а также в признании его вклада в развитие русскоязычного пространства за пределами России.

Институт Пушкина активно участвует в продвижении русского языка за рубежом [5; 7], одной из ключевых инициатив которого является международная волонтёрская программа «Послы русского языка в мире» [9–10].

Эта программа создана для подготовки высококвалифицированных добровольцев, владеющих русским языком и готовых поделиться своими знаниями и любовью к русскому языку с людьми из разных уголков планеты. Волонтёры проходят специальный отбор и тренинг, осваивая методики преподавания русского языка и культуры, приобретая навыки планирования уроков и проведения внеклассных мероприятий. Затем они отправляются в зарубежные регионы, где проводят занятия, участвуют в культурных мероприятиях и поддерживают русскоязычные сообщества [10].

Программа даёт возможность будущим педагогам русского языка приобрести уникальный опыт преподавания и общения с иностранцами, обогатить свои профессиональные компетенции и познакомиться с иностранным менталитетом [9]. В свою очередь, участники из зарубежных стран получают возможность ближе познакомиться с русской культурой, освоить основы русского языка и почувствовать гостеприимство русской души.

Результатом программы является укрепление позиций русского языка как средства международного общения, распространение российской культуры и установление доверительных отношений между Россией и другими странами. Институт Пушкина продолжает активно развивать данную инициативу, привлекая всё большее количество участников и наращивая потенциал русской культуры и языка в международном пространстве [7].

Фонд «Русский мир» активно поддерживает инициативы, направленные на популяризацию русского языка и культуры за рубежом [5]. Основными направлениями его деятельности являются финансирование образовательных программ, организация конкурсов и фестивалей, выпуск учебной литературы и грантовые программы для учёных и преподавателей. Благодаря деятельности фонда возрастает интерес к русскому языку и увеличивается число русскоязычных сообществ за пределами России.

Проведённый анализ показал, что существующие институты успешно справляются с задачей поддержки русского языка за рубежом, однако требуют дальнейшей координации и систематизации усилий. Основным направлением оптимизации институционально-

го обеспечения внешней языковой политики России должно стать создание интегрированной информационно-коммуникационной платформы, объединяющей все ведомства и организации, участвующие в реализации этой политики [8]. Такая мера позволит минимизировать дублирование усилий, эффективнее распределять ресурсы и достигать большего результата в деле популяризации русского языка и культуры.

Литература

1. Аракелян Н.П., Шевченко Я.Н. Русофобия: старый идеологический миф в новом геостратегическом контексте // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом-Юг», 2024. – С. 159–161. EDN KOTJND.

2. Данилов В.Д., Шевченко Я.Н. Русский язык на постсоветском пространстве глазами молодых исследователей из России и Киргизии: апология прагматизма и новые возможности для диалога культур // Международные отношения. – 2020. – № 3. – С. 54–66. – DOI: 10.7256/2454-0641.2020.3.30020. EDN YJEWSM.

3. Россия в глобальном мире: новые вызовы и возможности. – СПб. : ООО «Скифия-принт», 2016. – 303 с. EDN VZFWOH.

4. Шевченко Я.Н. Внешняя языковая политика России в условиях цифровизации международных отношений: институциональный аспект // Языковое образование в меняющемся мире. – Краснодар : ООО «Издательский Дом-Юг», 2023. – С. 44–46. EDN VEYBPB.

5. Шевченко Я.Н. Внешняя языковая политика Российской Федерации на современном этапе (на примере деятельности Института Пушкина) // Вестник молодых ученых-международников. – 2019. – № 2(8). – С. 117–125. EDN NORBQP.

6. Шевченко Я.Н. Законы Лапонса и внешняя языковая политика России и Японии // Межкультурный диалог в современном мире. – СПб. : Скифия-Принт, 2019. – С. 124–130. EDN KTEWTQ.

7. Шевченко Я.Н. Институт Пушкина как основной проводник мягкой силы Российской Федерации // Общественная дипломатия глазами студента-международника. – СПб. : Скифия-принт, 2019. – С. 78–83. EDN ZBHGYH.

8. Шевченко Я.Н., Либерио К.Р., Олянин Е.Е. Лингвофонии Евразии в институциональном аспекте: от международной организации Франкофонии к международной организации по русскому языку // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом-Юг», 2024. – С. 138–141. EDN OBEVCT.

9. Шевченко Я.Н. Программа «Послы русского языка в мире» – интеллектуальное волонтёрство в аспекте глоттополитики // Россия в глобальном мире: новые вызовы и возможности. – СПб. : ООО «Скифия-принт», 2019. – С. 248–257. EDN CKPWDI.

10. Шевченко Я.Н. Программа «Послы русского языка в мире» и внешняя языковая политика Российской Федерации // Азимут научных исследований: экономика и управление. – 2019. – Т. 8. – № 1(26). – С. 58–61. – DOI: 10.26140/anie-2019-0801-0010. EDN ZBIYEP.

Информация об авторах:

Аракелян Надежда Павловна – учитель русского языка и литературы, МАОУ СОШ № 6 города-курорта Анапа имени Героя Советского Союза Дмитрия Семёновича Калинина, nadezhda_arakelyan@mail.ru

Белавский Александр Денисович – студент I курса направления подготовки бакалавриата «Юриспруденция», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, alexsandriysd@mail.ru

УДК 141.3

ОТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА К ЯЗЫКОВЫМ ИГРАМ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ФИЛОСОФИИ ЯЗЫКА ЛЮДВИГА ВИТГЕНШТЕЙНА И ДЖОНА УИЛКИНСА

М.А. Лаврека, С.И. Люшенко, Я.Н. Шевченко

Аннотация. Настоящая исследовательская статья посвящена сравнительному анализу философии языка Джона Уилкинса (1614–1672) и Людвига Витгенштейна (1889–1951). Авторы показывают в диахронической перспективе, как представления о языке трансформировались от попыток Дж. Уилкинса создать универсальный классификатор, подчиняющий язык строгой логике и порядку, к концепции языковых игр позднего Витгенштейна, где значение проявляется в контексте конкретных действий и соглашений. Исследуется смена акцента с абстрактной систематизации на динамичность и контекстуальность языка, отражающую культурную и социальную вариативность. Выводом статьи становится идея о принципиальном отказе современной философии языка от поиска универсалий и признании неопределённости и множественности языковых практик.

Ключевые слова: Джон Уилкинс, Людвиг Витгенштейн, языковая картина мира, языковые игры, философия языка, сравнительный анализ, история философии

*****

Современная философия языка – одна из центральных областей как аналитической, так и континентальной философии. В ней исследуются природа значения, связь языка с мышлением и реальностью, а также социальные и прагматические аспекты коммуникации. Два мыслителя, разделённые столетием, но объединённые стремлением понять суть языка, – Джон Уилкинс и Людвиг Витгенштейн – предлагают совершенно разные, но одинаково значимые подходы. Уилкинс, в своей грандиозной попытке создать универсальный «философский язык» XVII века, искал логическую структуру мира, отражённую в символах. Витгенштейн же, пройдя путь от ранних своих размышлений о языковой картине мира [2] к более поздней концепции «языковых игр» [3], показал, что значение языка коренится в его многообразном употреблении в жизни.

Настоящая статья, выполненная в русле идей сравнительной философии языка, ставит своей целью провести детальный компаративный анализ взглядов этих двух философов на язык, опираясь на их ключевые лингвофилософские труды.

Как справедливо отмечает Б. Дж. Шапиро в своей биографии английского философа [5], ключевым трудом Джона Уилкинса является «Опыт о подлинной символике и философском языке» (*англ. An Essay Towards a Real Character, and a Philosophical Language*, 1668). Центральная идея Уилкинса заключалась в том, что существует объективная, логическая структура реальности, которая может быть выявлена путём систематической классификации всех понятий. Его «философский язык» был призван стать точным зеркалом этой структуры [1].

Сформулируем по возможности кратко основные постулаты философии языка ДжонаУилкинса:

- *Реализм.* Мир познаваем и имеет внутреннюю логическую структуру.
- *Дескриптивизм.* Значение слова – это его точное описание (дескрипция) понятия, которое оно представляет.
- *Иерархичность.* Знания могут быть упорядочены по принципу «род-вид», от общего к частному.
- *Символизм.* Для каждого понятия должен быть создан уникальный, однозначный символ (слово), который по своей структуре отражал бы его место в системе.

Дж. Уилкинс стремился создать «реальный характер» – систему, где символы напрямую соответствовали бы понятиям, исключая двусмысленность и ошибки естественных языков [1]. Его проект был амбициозной попыткой построить язык, основанный на логике, а не на произвольных конвенциях.

Получив самое общее представление о концептуальных подходах к языку, которых придерживался Дж. Уилкинс, рассмотрим далее эволюцию взглядов на язык Людвига Витгенштейна, которые, как известно, претерпели значительную трансформацию в течение жизни этого австрийско-британского философа [4].

Так, идеи раннего Витгенштейна изложены в основном в его «Логико-философском трактате» (*Tractatus Logico-Philosophicus*, 1921) [2]. В нём Витгенштейн, как и Уилкинс, придерживается идеи о связи языка с реальностью, но в несколько иной форме, нежели его предшественник. Он предлагает «картинную теорию» языка: предложения являются логическими картинами фактов. Смысл предложения заключается в его способности изображать возможное положение дел. Язык ограничен теми положениями дел, которые он может изобразить. Всё, что находится за пределами этих возможностей (этика, эстетика, мистика), по его мнению, принадлежит к категории «о чём нельзя говорить, о том следует молчать» [2].

В достаточной степени очевидно, что ранний Витгенштейн разделяет с Уилкинсом идею о логической структуре, связывающей язык и мир. Оба стремятся к ясности и исключению двусмысленности, однако, если Уилкинс строит язык на основе классификации понятий [1], то ранний Витгенштейн фокусируется на логической форме предложения как инструмента изображения [4].

Философская мысль позднего Витгенштейна нашла своё наиболее яркое воплощение в его «Философских исследованиях» (*Philosophical Investigations*, 1953) [3]. В этом труде Витгенштейн кардинально пересматривает свои ранние идеи. Он отвергает «картинную теорию» и предлагает концепцию «значения как употребления» [3].

Более того, теперь, на новом витке развития своей философии языка, Витгенштейн утверждает, что слова и предложения приобретают смысл не благодаря их соответствию некой внешней реальности или логической структуре, а благодаря тому, как они используются в конкретных контекстах – в «языковых играх». Эти игры суть формы жизни, в которые вплетены язык и действия [3].

Поздний Витгенштейн последовательно отвергает идею универсального, логически строгого языка. Он подчёркивает многообразие, гибкость и контекстуальность естественных языков. То, что является смыслом в одной языковой игре, может быть бессмысленным в другой.

Отсюда проистекает и ещё одно отличие позднего Витгенштейна от Уилкинса, который стремился чётко разделить «осмысленные» (логические, научные) и «бессмысленные» (метафизические, этические) высказывания. Так, в «Философских исследованиях» Витгенштейн показывает, как даже, казалось бы, «бессмысленные» высказывания могут функционировать и иметь значение в определённых языковых играх [3].

Сравнение взглядов Джона Уилкинса и Людвига Витгенштейна (см. *Таблицу 1*) демонстрирует драматическую эволюцию в понимании языка. Уилкинс, с его стремлением к абсолютной рациональности и точности, представляет собой вершину идеи языка как «картины мира» или логической системы. Его проект, хоть и не реализованный, подчёркивает непреходящее желание человечества найти идеальный инструмент для познания, тогда как Витгенштейн, особенно в своих поздних работах, отходит от этой модели. Он показывает, что значение не находится где-то «вне» языка, в идеальных формах или логических структурах, а рождается в процессе его живого, многообразного и зачастую неформального употребления.

«Языковые игры» Витгенштейна – это признание того, что язык не является монолитной системой, а представляет собой скорее совокупность подвижных, социальных практик.

Таблица 1 – Сравнительный анализ философии языка Дж. Уилкинса и позднего Л. Витгенштейна

Аспект	Джон Уилкинс («Опыт...»)	Людвиг Витгенштейн («Философские исследования»)
Основная идея	Язык как отражение логической структуры мира (дескриптивизм)	Значение как употребление в «языковых играх» (прагматизм)
Природа значения	Определение понятия через классификацию и дескрипцию	Определение смысла через контекст и функцию в деятельности
Цель языка	Точное, однозначное познание и коммуникация; преодоление ошибок естественных языков	Осуществление коммуникации, выражение намерений, участие в «формах жизни»
Отношение к реальности	Язык должен точно «картировать» объективную реальность	Язык не «картирует» реальность, а вплетён в нашу деятельность, связанную с ней
Универсальность	Стремление к созданию универсального, логического языка	Подчёркивание разнообразия, контекстуальности и множественности языковых игр
Контекст	Классификация понятий, построение системы	Контекст «формы жизни», человеческой деятельности
Символизм	Создание искусственных, логически обоснованных символов	Анализ естественных языковых выражений и их употребления
Роль ошибок / двусмысленности	Следует избегать, устраняя их логической структурой	Являются частью естественного языка, преодолеваются в конкретных контекстах

Таким образом, если Уилкинс искал «одно истинное» значение и структуру, то Витгенштейн открыл богатство смыслов, порождаемых самим процессом человеческого общения. Оба мыслителя, каждый по-своему, внесли неоценимый вклад в развитие философии языка, показав, насколько сложна и многогранна связь между словом, мыслью и миром.

Литература

1. Борхес Х.Л. Аналитический язык Джона Уилкинса // Собрание сочинений: в 4 т. – Т. 2. Новые расследования: произведения 1942–1969 гг. – СПб., 2000. – С. 416–421.

2. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. 2-е изд., испр. и доп. – М. : Канон+, 2008. – 288 с. (Памятники философской мысли). EDN VCZBLK.

3. Витгенштейн Л. Философские исследования // Философские работы. Часть I. / Пер. М.С. Козловой и Ю.А. Асеева. – М. : Гнозис, 1994. – С. 75–320.

4. Л. Витгенштейн: pro et contra: личность и наследие Л. Витгенштейна в оценках российских исследователей: антология. 2-е изд. – СПб. : РХГА, 2019. – 1055 с. (Русский Путь: pro et contra). EDN MQGCYT.

5. Shapiro B.J. John Wilkins. 1614–1672: An Intellectual Biography. – Berkeley and Los Angeles, 1969. – 344 p.

Информация об авторах:

Лаврека Мирон Алексеевич – студент II курса специальности «Информационные системы и программирование», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, mron30168@gmail.com

Люшенко София Игоревна – студентка II курса специальности «Юриспруденция», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, sofia_luishenko@mail.ru

Шевченко Ян Николаевич – старший преподаватель, филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, shevchenkoian@rgsu.net

УДК 81'26

ИСЛАНДСКИЙ ЯЗЫК В АСПЕКТЕ СОЦИОЛИНГВИСТИКИ: ОЧЕНЬ КРАТКОЕ ВВЕДЕНИЕ

А.А. Калинина, И.В. Мусиенко

Аннотация. Статья посвящена языковой ситуации в Исландии на современном этапе, а также актуальным вопросам языкового планирования и языковой политики применительно к статусу исландского языка в изменившейся парадигме международной среды. Авторы исследования проводят комплексный анализ состояния исландского языка (в синхронии) с особым акцентом на последствия глобализации, миграции и технологических изменений на языковую политику страны в целом. В статье рассмотрены вопросы защиты исландского языка как национального достояния, а также возможные механизмы сохранения его уникальности и аутентичности в условиях стремительного распространения англо-американского языка и международной интеграции. Исследуются меры, предпринимаемые властями Исландии для поддержания и популяризации исландского языка, такие как государственные программы, законодательные инициативы и общественные кампании. Особое внимание авторы статьи уделяют влиянию цифровизации и Интернета на языковую ситуацию в современной Исландии, а также возможностям исландского языка конкурировать с международными языками в образовательных и культурных процессах. Авторы аргументирует необходимость разработки инновационных подходов к языковому планированию, которые обеспечат сохранность и жизнеспособность исландского языка в ближайшие десятилетия. Статья адресована специалистам в области социолингвистики и политической социологии языка, а также всем, кто интересуется вопросами сохранения малых языков в условиях культурной глобализации.

Ключевые слова: исландский язык, политическая социология языка, языковая политика, языковое планирование, культурная глобализация, языковой пуризм, малые языки.

*****

Современная языковая ситуация в Исландии представляет собой сложный и многоуровневый феномен, связанный с уникальностью исландского языка, его исторической ролью в сохранении национальной идентичности и положением в условиях глобализации [1–3; 5]. Несмотря на то, что население Исландии составляет немногим более 360 тыс. человек, исландский язык сохранился в неизменённом виде с XIII века, став предметом гордости и символом национального единства [8].

Однако современная реальность предъявляет исландскому языку серьёзные вызовы [2–7; 10]. Глобализация, международная интеграция, массовый приток туристов и мигрантов, развитие цифровых технологий – всё это создаёт угрозу ассимиляции исландского языка и его вытеснения международным английским языком. Перед страной стоит задача разработать эффективную языковую политику, направленную на защиту и развитие национального языка, который, являясь государственным, подлежит охране и поддержке на государственном уровне.

Актуальность исследования определяется необходимостью понимания актуальных проблем языковой ситуации в Исландии, выработки эффективных мер языкового планирования и координации усилий властей, общественности и научных институтов. Практическая значимость работы заключается в возможности применения полученного опыта для анализа аналогичных ситуаций в других регионах с малыми языками, сталкивающимися с теми же угрозами и вызовами.

Цель данной статьи – рассмотреть текущее состояние исландского языка, выявить проблемы и перспективы его развития, а также предложить возможные пути решения актуальных задач языковой политики в условиях ускоряющейся глобализации и цифрового перехода.

Государственная языковая политика Исландии в первой четверти XXI века нацелена на сохранение и развитие исландского языка в условиях глобализации и распространения английского языка [1–3]. Государство предпринимает комплекс мер, основанных на законодательных актах и программах, направленных на поддержку языка на всех уровнях.

Основным координатором языковой политики является Государственный институт исландского языка (Íslensk málstofa), учреждённый в 2011 году [5]. Этот институт занимается разработкой рекомендаций по нормализации языка, поддержкой двуязычных публикаций, защитой языкового наследия и продвижением исландского языка в Интернете и СМИ. Другой важный орган – Консультационный совет по исландскому языку (Íslenska ráðagerð), состоящий из представителей государственных ведомств, научных учреждений и гражданских организаций, консультирующий правительство по вопросам языковой политики [3].

Следует отметить успешные инициативы, такие как Закон о статусе исландского языка (№ 61/2011), обязывающий государство защищать и развивать язык, а также официальная программа «Samtala íslensku» («Говорим по-исландски»), нацеленная на привлечение населения к активному использованию языка [2]. Однако сохраняется ряд проблем, связанных с ограниченным бюджетом, недостаточностью финансирования исследований и слабостью мер контроля за исполнением закона о языке. Несмотря на эти трудности, в целом институциональная инфраструктура Исландии позволяет сохранять высокий уровень языковой лояльности и устойчивости исландского языка в сравнении с большинством малых языков мира [6].

В целом современная языковая ситуация в Исландии определяется несколькими ключевыми факторами, которые оказывают существенное влияние на государственную языковую политику и развитие исландского языка.

- *Культурно-языковая глобализация [6; 9].* Глобализация привела к повсеместному распространению английского языка как международного стандарта общения. В Исландии это проявляется в туристической индустрии, бизнесе, образовании и средствах массовой информации. Большинство исландцев свободно владеют английским языком, что повышает риск снижения престижа исландского языка и его замены в повседневном общении. Несмотря на государственную поддержку, молодёжь всё чаще предпочитает англоязычные фильмы, телевидение и интернет-ресурсы, что угрожает сохранению аутентичности исландского языка. Государство предпринимает усилия по противодействию глобализации, разрабатывая программы по пропаганде исландского языка, повышению его престижа и внедрению в цифровые технологии. Одним из шагов стало создание специализированного портала «Íslenskar tungumál» («Исландские языки»), где публикуются статьи, учебные материалы и словарь исландских слов, переведённых на английский язык [9]. Тем не менее, проблема остаётся актуальной и требует дальнейших усилий по интеграции исландского языка в глобализированный мир.
- *Миграционные процессы.* Массовая миграция и увеличение численности иммигрантов также влияют на языковую ситуацию в Исландии [4]. Многие иммигранты прибывают из Восточной Европы, Азии и Африки, и большинство из них предпочитают учить английский язык, считая его более полезным для интеграции и трудоустройства. Власти пытаются повысить престиж исландского языка среди мигрантов, организуя бесплатные курсы и культурные мероприятия, но пока эти меры недостаточны для полной интеграции. Дополнительной проблемой является низкая доступность образовательных ресурсов на исландском языке для мигрантов, что затрудняет их социализацию и адаптацию [10]. Программа «Íslenskur framboð á tölvum» («Исландский язык на компьютерах») помогает облегчить этот процесс, предлагая электронные курсы исландского языка для начинающих. Однако остаётся открытым вопрос о необходимости разработки специальных образовательных программ, адаптированных к различным этническим группам и возрастным категориям.
- *Технологические изменения.* Цифровая революция и быстрый прогресс технологий вносят существенные изменения в языковую ситуацию Исландии [7; 10]. Онлайн-переводчики, автоматические сервисы распознавания речи и машинный перевод меняют привычки пользователей, снижая потребность в владении исландским языком на доста-

точном уровне. Кроме того, технология автоматически генерирует субтитры и переводит тексты, уменьшая мотивацию к изучению исландского языка. Один из ответов на эти вызовы – инициатива «Óðabrjótur» («Возвращение к слову»), запущенная Министерством образования, науки и культуры Исландии [8]. Эта программа поощряет использование исландского языка в интернете и цифровых ресурсах, а также способствует увеличению количества высококачественных электронных словарей и сервисов автоматической обработки исландского языка. Несмотря на положительные результаты, проблема технологической адаптации исландского языка остается актуальной и требует дальнейшего исследования и разработки инновационных решений.

Таким образом, современная языковая ситуация в Исландии подвергается воздействию комплекса факторов, среди которых наибольшее влияние оказывают глобализация, миграция и технологические изменения. Глобализация, сопровождающаяся широким распространением английского языка, ставит перед исландским языком серьёзные вызовы, угрожая снижению его статуса и вытеснением из повседневного общения. Увеличение численности мигрантов, большая часть которых предпочитает английский язык, усугубляет проблему интеграции исландского языка в мультикультурное общество. Технологическая революция и быстрое развитие цифровых платформ усложняют ситуацию, облегчая использование автоматизированных переводчиков и сервисов распознавания речи, что уменьшает потребность в глубоком изучении исландского языка.

Тем не менее, несмотря на эти трудности, исландский язык сохраняет сильные позиции благодаря государственным программам, законодательству и инициативе самих жителей. Ключевую роль в обеспечении конкурентоспособности исландского языка играет активная позиция правительства и общественного сектора. Активно применяются различные меры, такие как государственные субсидии на развитие электронных ресурсов на исландском языке, программы по обучению исландскому языку мигрантов и местные кампании по популяризации языка среди населения.

Наиболее заметным вызовом для исландского языка на современном этапе является влияние цифровизации и Интернета. Автоматические переводчики, субтитры и прочие технологии снижают мотивацию к изучению исландского языка, особенно среди молодежи. В этой связи государству необходимо уделять большее внимание созданию качественных электронных ресурсов, продвижению исландского языка в цифровых средах и разработке нормативных актов, регулирующих использование исландского языка в интернет-пространстве.

Необходимо отметить, что потенциал исландского языка в конкуренции с международными языками остается значительным. Высокий уровень образования, ориентация на качественные образовательные стандарты и активный интерес к национальной культуре способствуют сохранению языкового капитала. Тем не менее, требуются новые подходы к языковому планированию, включающие цифровую модернизацию языка, создание доступной инфраструктуры для обучения и информирования, улучшение взаимодействия с международными организациями и органами ЕС.

В заключение следует подчеркнуть, что сохранение исландского языка требует не только правительственных усилий, но и активного участия гражданского общества, бизнес-сообщества и научного сообщества. Комплексный подход, предусматривающий интеграцию традиционных и инновационных методов, обеспечит жизнеспособность исландского языка и его устойчивость в ближайшие десятилетия.

Литература

1. Дрягина Д. Языковая политика Исландии как отражение идентичности // Collegium Linguisticum-2023. – М. : МГЛУ, 2023. – С. 571–577. EDN ABPFZI.

2. Котова Е.Г. К вопросу о сохранении самобытности исландского языка // Современные вызовы и их влияние на развитие науки и образования: анализ и практические решения. – Уфа : ООО «Аэтерна», 2025. – С. 154–166. EDN QLMADK.

3. Кучерова И.А. «Школа памяти для людей»: государственная политика сохранения исландского языка // Языковая политика, конфликты и согласие. – М. : Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН, 2017. – С. 121–161. EDN YRWAEX.

4. Мухамадеев Д.В., Шевченко Я.Н. Войны торгово-экономические и санкционные: попытка теоретического размежевания в свете науки о международных отношениях // Мировая политика. – 2020. – № 1. – С. 12–22. – DOI: 10.25136/2409-8671.2020.1.29072. EDN NEMOED.

5. Нагорная А.В. Современная Исландия: языковой пуризм в эпоху глобализации (Научно-аналитический обзор) // Языковая ситуация в Европе начала XXI века: Сборник обзоров. – М. : ИНИОН РАН, 2015. – С. 146–157. EDN WXWMAF.

6. Шевченко Я.Н. Геополитика языка Жана Лапонса: очень краткое введение // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2023. – С. 140–143. EDN HFELOK.

7. Шевченко Я.Н. Цифровой суверенитет Европы в контексте политики глобального управления данными // Политическая наука. – 2021. – № 3. – С. 251–270. – DOI: 10.31249/poln/2021.03.11. EDN KKJNHQ.

8. Hauksdótti A. Language and the development of national identity: Icelander's attitudes to Danish in turbulent times // KULT 11: Made in Denmark. – Madison, 2013. – P. 65–94.

9. Kristiansen T., Sandøy H. Introduction: The linguistic consequences of globalization: The Nordic laboratory // International journal of the sociology of language. – B.; N.Y., 2010. – № 204. – P. 1–7.

10. Kovalevskaia N.V., Tikhotskaia M.A., Shevchenko Ya.N. “Digital geopolitics” in the regional context: certain challenges and prospects of the European Union on the path towards information sovereignty // Sententia. European Journal of Humanities and Social Sciences. – 2022. – No. 1. – P. 32–44. – DOI: 10.25136/1339-3057.2022.1.37196. EDN YSEYUU.

Информация об авторах:

Калинина Анна Александровна – студентка II курса специальности «Экономика и бухгалтерский учёт», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, kalininaa@rgsu.net

Мусиенко Ирина Викторовна – учитель английского языка первой категории, МАОУ СОШ № 6 города-курорта Анапа имени Героя Советского Союза Дмитрия Семеновича Калинина, pearl_sid@mail.ru

УДК 141.3

СЛОВО КАК ДЕЙСТВИЕ: ТРЁХУРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ РЕЧЕВОГО АКТА В ФИЛОСОФИИ ЯЗЫКА ДЖОНА ОСТИНА

Н.В. Жадан, Я.Н. Шевченко

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу трёхуровневой модели речевого акта, предложенной британским философом Джоном Л. Остином (1911–1960). Основное внимание уделено структуре речевого акта, состоящего из локутивного, иллокутивного и перлокутивного уровней. Локутивный акт определяется как осуществление акта означивания, иллокутивный – как выражение коммуникативного намерения, а перлокутивный – как достижение желаемого эффекта на слушателя. Авторы статьи исследуют теоретические основания концепции Остина, акцентируя внимание на её новаторском характере, связанном с переносом акцента с референциальной функции языка на его прагматические свойства. Анализируются ключевые аспекты теории речевого акта, такие как классификации иллокутивных актов и принципы их классификации. В заключительной части статьи

авторы отмечают влияние теории Остина на развитие современной философии языка, подчёркивая её значимость для лингвистики, семиотики и социологии. Сделан вывод о том, что трёхуровневая модель речевого акта составляет фундаментальную основу современной прагмалингвистики и не теряет своей актуальности для исследований в области коммуникации и языка.

Ключевые слова: Джон Остин, философия языка, теория речевого акта, перформативные высказывания, аналитическая философия, философия обыденного языка.

*****

Философия языка традиционно концентрировалась на изучении референциальных свойств языка, однако британскому философу Джону Лэнгшо Остину (1911–1960) удалось кардинально переосмыслить роль языка в коммуникации, предложив концепцию трёхуровневого речевого акта [3]. В центре внимания Остина оказалось не просто обозначение и передача мыслей, а сама деятельность говорящего, осуществляемая посредством языка.

Разработанная Остином модель включает три составляющих речевого акта: локутивную (означивание), иллокутивную (выражение намерения) и перлокутивную (производство эффекта на слушателя) [3]. Этот подход открыл новые перспективы для изучения языка, переключив внимание со статичной референции на динамичный прагматический аспект речевого действия [1].

Цель настоящей статьи – проанализировать и осмыслить трёхуровневую модель речевого акта Остина, выявить её ключевые аспекты и продемонстрировать её значение для современной философии языка и смежных областей. Первый раздел статьи будет посвящён раскрытию содержания и структуры модели, второй – примерам её применения в лингвистике и социологии, третий – итогам и оценкам её значимости для науки о языке и коммуникации.

Трёхуровневая модель речевого акта, предложенная Джоном Остином, устанавливает чёткое различие между тремя видами актов, которые совершаются говорящим в процессе коммуникации. Модель включает следующие компоненты [2]:

- *Локутивный акт* представляет собой элементарное высказывание, выражаемое в словесной форме. Он связан с производством знаков и выражением мыслей, причём каждое высказывание считается успешным, если оно корректно выполнено с точки зрения грамматики и правил употребления языка. В рамках локутивного акта устанавливается денотативная связь между словом и объектом, описывающим внешний мир.
- *Иллокутивный акт* характеризует намерение говорящего, выраженное в высказывании. Говорящий не просто произносит слова, но и стремится осуществить определенное действие посредством языка, например, спросить, приказать, пообещать, похвалить и т.п. Остин выделяет несколько типов иллокутивных актов: директивы, комиссивы, декларативы, ассерторики и экспрессивы [3].
- *Перлокутивный акт* определяет воздействие, оказываемое высказыванием на слушателя. Он реализуется только в том случае, если слушатель определенным образом отреагировал на сообщение. Перлокутивные эффекты могут включать убеждение, принуждение, одобрение, неприятие и другие виды реакций. Главное условие успешности перлокутивного акта – реакция слушателя, соответствующая намерению говорящего.

Как справедливо отмечает П.Н. Барышников, трёхуровневая модель речевого акта позволяет провести чёткое различие между физическим актом произнесения слов, намерением говорящего и воздействием, оказываемым на слушателя. Эта модель предоставляет полезный инструмент для анализа и понимания процессов, происходящих в актах коммуникации, а также даёт основание для дальнейшего изучения механизмов языковой деятельности [1].

Модель речевого акта нашла широкое применение в лингвистике, где она стала основой для изучения прагматических аспектов языка [2]. Учёные используют её для анализа различных типов речевых актов, таких как запросы, команды, обещания и утверждения.

В качестве примера рассмотрим ситуацию, когда учитель просит ученика подойти к доске. Физически учитель произносит фразу («Подойди к доске!»), что представляет собой локутивный акт. Одновременно учитель намерен добиться того, чтобы ученик выполнил это действие, что является иллокутивным актом. Если ученик действительно подошёл к доске, это значит, что состоялся перлокутивный акт, и учитель добился желаемого эффекта.

В социологии модель речевого акта применяется для анализа социальных взаимодействий и механизмов власти [2]. Исследователи используют её для объяснения того, как язык функционирует в повседневных и институциональных ситуациях. Например, руководитель предприятия объявляет сотрудникам о предстоящем увольнении. В локутивном плане он произносит слова, в иллокутивном – намеревается произвести действие увольнения, а в перлокутивном – ожидает реакции сотрудников (страх, возмущение, апатия). Если сотрудники реагируют ожидаемым образом, значит, перлокутивный акт выполнен успешно.

Психологи применяют модель речевого акта для изучения процессов восприятия и обработки сообщений [2]. Они обращают внимание на то, как различные типы речевых актов влияют на мышление и поведение людей. Предположим, что врач, диагностируя пациента, озвучивает диагноз («У Вас обнаружен диабет»). Локутивно врач произносит слова, иллокутивно – констатирует заболевание, а перлокутивно – производит психологический эффект, который может варьироваться от тревоги до спокойствия в зависимости от восприятия пациентом диагноза.

На этом этапе мы можем предварительно заключить, что трёхуровневая модель речевого акта Остина получила широкое распространение в различных дисциплинах, предоставляя эффективный инструмент для анализа языковых актов и их влияния на социальные и психологические процессы.

Иными словами, трёхуровневая модель речевого акта, предложенная Джоном Остином, оказала значительное влияние на развитие философии языка и смежных дисциплин. Её основные заслуги заключаются в следующем:

- *Новый подход к анализу языка.* Предыдущие теории языка сосредоточивались на референциальных функциях, то есть на связи слов с предметами и явлениями внешнего мира. Остин обратил внимание на прагматический аспект языка, показав, что речь не просто отражает реальность, но и воздействует на неё. Таким образом, модель Остина перевернула традиционное представление о языке [1], сделав акцент на действиях, совершаемых посредством речи.
- *Концептуализация коммуникативных актов.* Моделируя речевой акт как состоящий из трёх компонентов (локутивного, иллокутивного и перлокутивного), Остин указал на сложность и многоплановость акта коммуникации. Ранее учёные оперировали понятием «предложение», но Остин ввёл категорию «речь-действие» [3], что позволило рассматривать высказывания не только как передачу информации, но и как активные действия, изменяющие мир.
- *Влияние на другие дисциплины.* Модель Остина получила широкое распространение в лингвистике, социологии, психологии и других областях гуманитарных наук. В лингвистике она помогла уточнить природу и функции речевых актов, в социологии – объяснить механизмы власти и влияния, в психологии – понять процессы восприятия и реагирования на речь [2].
- *Критика и развитие модели.* Некоторые критики отмечали, что модель Остина недостаточно полно отражает сложность речевых актов, указывая на её ограниченность в отношении невербальных сигналов и контекстуальных нюансов [1]. Однако её ценность заключается в том, что она дала старт развитию целого направления исследований – прагмалингвистики, став основой для дальнейших исследований и усовершенствований.

Проведённое нами исследование трёхуровневой модели речевого акта Дж. Остина позволило сделать важные выводы о её значении для философии языка и смежных дисциплин. Остин продемонстрировал, что речь не просто отражает реальность, но и активно её изменяет, выполняя действия различного рода.

Введя различие между локутивными, иллокутивными и перлокутивными актами, Остин предложил новый подход к анализу коммуникации, который нашёл широкое применение в лингвистике, социологии и психологии. Модель Остина помогла глубже понять механизмы воздействия речи на слушателя и роль языка в социальных процессах.

Несмотря на критику, её вклад в развитие прагмалингвистики и других областей остаётся фундаментальным и актуальным для современной науки о языке и коммуникации.

Литература

1. Барышников П.Н. Философия языка: исторические перспективы: учебник. 2-е изд., пер. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2020. – 409 с. (Высшее образование). EDN CEGIKF.

2. Остин Дж.Л. Три способа пролить чернила: философские работы / Пер. с англ. В.В. Кирющенко; вступ. статья В.В. Кирющенко, М.В. Колопотина. – СПб. : Алетейя: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2006. – 334 с. (Профессорская библиотека). Philosphical papers.

3. Austin J.L. How to Do Things with Words / Ed. by J.O. Urmson and Marina Sbisà. Second Edition. – Harvard University Press, 1975. – 192 p.

Информация об авторах:

Жадан Николай Васильевич – студент II курса направления подготовки бакалавриата «Юриспруденция», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, zhadan.nikolau@mail.ru

Шевченко Ян Николаевич – старший преподаватель, филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, shevchenkoian@rgsu.net

СЕКЦИЯ 4.
АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 811-11

СОЧЕТАНИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК ПУТЬ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ

М.В. Соснина

Аннотация. В статье рассматривается проблема эффективного сочетания различных методов обучения английскому языку в современной образовательной практике. Обосновывается необходимость интеграции традиционных и коммуникативных подходов для достижения устойчивых образовательных результатов. Автор анализирует возможности совмещения грамматико-переводного метода с коммуникативным подходом, элементов метода М. Уэста с проектными технологиями, а также принципов «перевернутого класса» с игровыми методиками.

Язык – это не тот предмет, которому можно научить, а тот, которому можно научиться, Майкл Уэст, выдающийся ученый-педагог, автор методики обучения на иностранном языке.

Ключевые слова: иностранные язки, методы обучения, сочетание методов, коммуникативный метод, интеграция подходов, эффективность преподавания.

*****

Начнем с того, что методика преподавания – это набор методов, приемов, технологий и способов изучения языка. Известно, что это четкий алгоритм действий, который позволит выучить любой иностранный, в частности, английский, с нуля и до продвинутого уровня.

Задача педагога сегодня – не выбрать один «идеальный» метод, а стать режиссером учебного процесса, грамотно комбинируя проверенные временем и современные подходы для достижения максимального результата. Эффективное сочетание методов позволяет преодолеть ограничения каждого из них в отдельности и создать гибкую, адаптивную и мотивирующую образовательную среду.

Существуют различные методы изучения английского языка, от традиционных, таких как грамматико-переводной, до современных, включая коммуникативный, интенсивный и интерактивные подходы, основанные на ролевых играх и проектах. Также эффективны практические методы, такие как погружение в языковую среду, общение с носителями, чтение, просмотр фильмов и использование мобильных приложений.

Традиционные и современные методы

- Грамматико-переводной метод: классический школьный подход, основанный на переводе текстов и изучении правил.
- Коммуникативный метод: фокусируется на живом общении и использовании языка в реальных ситуациях.
- Интенсивный метод: направлен на быстрое освоение базовой лексики.
- Интерактивный метод: использует интерактивные элементы для более увлекательного обучения.
- Эмоционально-смысловой метод: применяет ролевые игры и другие приемы для запоминания языка.

● Проектный метод: обучение происходит через выполнение конкретных проектов, например, создание презентации на английском.

● Аудиолингвальный метод

Современные методы преподавания английского языка построены на базе классической методики изучения иностранных языков.

Многие преподаватели сочетают различные методы, используют в работе, как погружение в языковую среду, так и классический урок. Знание методики преподавания английского языка, психологии и педагогики позволяют выявить особенность восприятия и мышления, подобрать нужные методы и формы работы для более эффективного усвоения материала. Интенсивные методики обучения позволяют включить в языковую среду большое количество студентов, метод погружения позволяет не только изучить язык, но и организовать досуг с пользой. Практика Shadowing улучшает произношение, помогает лучше выражать свои мысли на английском. Общение с носителем помогает развить навык понимания устной речи.

Метод Flipped Cllassroom (перевернутого класса)

Такая современная образовательная технология, которая «переворачивает» традиционную структуру обучения. Дома ученики смотрят видео-объяснение грамматики и выполняют простые упражнения на опознавание конструкции. На уроке же работают в парах, составляют диалоги с использованием изученного правила, играют в ролевые игры, обсуждают свои жизненные ситуации, где нужно использовать данную конструкцию.

Этот подход особенно эффективен в сочетании с другими методами, такими как коммуникативный и проектный, делая уроки более насыщенными и практико-ориентированными.

Игровые практики

Преподавание с помощью игр чаще, конечно, используется с малышами, однако зарекомендовало себя и со взрослыми. Также существует целый ряд техник и методов раннего обучения детей, такие как по Мещеряковой, Монтессори, Домана, Зайцева.

Проектная методика: дети или учитель выбирают темы, делают проекты, а затем закрепляют знания с помощью тестов. Интересный и перспективный вариант, благодаря которому можно учить не только язык, но и географию, биологию, историю, искусство и т. д.

В ходе проектного изучения школьники могут смотреть фильмы на английском, читать литературу в оригинале, а также самостоятельно собирать необходимую для проекта информацию. Этот подход, помимо прочего, тренирует навыки самообразования, что остается актуальным на всю дальнейшую жизнь.

Метод чтения

Майкл Уэст – выдающийся английский учёный-педагог и методист, известный созданием методики обучения чтению на иностранном языке (Reading Method). Его работы оказали значительное влияние на мировую методику преподавания, особенно в условиях, когда необходимо было обучать языку в больших группах с ограниченными ресурсами.

Майкл Уэст разработал свой метод, работая в Бенгалии (Индия), где условия обучения были сложными: большие классы и не всегда высокая квалификация учителей. Уэст считал, что обучение следует начинать с чтения, так как это легче, чем понимание на слух, и дает учащимся ощущение успеха. Чтение служит источником для развития устной речи.

Конечно, некоторым обучающимся больше подходит традиционный вариант обучения английскому. Его основа – изучение лексико-грамматического материала с последующим выполнением заданий. Знание психологии поможет преподавателю улучшить владение иностранным языком любому студенту, используя любой метод.

Выбор методики изучения английского языка может казаться трудным, но для правильного выбора нужно лишь опираться на упомянутые выше критерии: цель занятий, уровень подготовки, психологический комфорт и мотивация. Синергия методов возникает не при их механическом смешивании, а при продуманной интеграции, основанной на дидактических принципах: от простого к сложному, от репродукции к продукту, от контроля к свободе.

Таким образом, современный учитель английского языка – это не просто носитель знания, а режиссер и сценарист учебного процесса. Его мастерство заключается в способности гибко и обоснованно комбинировать методы, создавая уникальную образовательную траекторию для каждой группы и, в идеале, для каждого ученика. Сочетание методов – это продуманная стратегия, позволяющая развивать у учащихся как беглость, так и точность речи, как коммуникативные навыки, так и системное понимание языка. Только такой, интегрированный и гибкий подход, может отвечать вызовам современного мира и готовить учащихся к реальному межкультурному общению.

Литература

1. Jim Scrivener. Learning Teaching. The Essential Guide to English LanguageTeaching. THIRD EDITION.

2. Яблучанская О.Н. Методическая система обучения чтению Майкла Уэста как один из способов формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Текст научной статьи по специальности «Науки об образовании».

3. Уэст Майкл. Обучение английскому языку в трудных условиях. – М. : Просвещение, 1966.

Информация об авторе:

Соснина Мария Вадимовна – учитель английского языка, негосударственное частное общеобразовательное учреждение гимназия «Росток», smaruska74@mail.ru

УДК 81'272

КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК КАК «МЯГКАЯ СИЛА» КНР: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

А.А. Анисимова, В.В. Пархоменко, Л.В. Чалабаева

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию роли китайского языка как инструмента «мягкой силы» Китайской Народной Республики. Авторы рассматривают языковое измерение китайской «мягкой силы» через анализ ключевых институтов и инициатив государственной языковой политики КНР, осуществляемых как внутри страны, так и за рубежом. Китайский язык выступает не только как средство межнационального общения, но и как важный ресурс продвижения интересов Китая на международной арене. Политика распространения китайского языка реализуется через такие крупные проекты, как Институт Конфуция, Институт Конфуция для зарубежных партнёров и другие образовательные инициативы. Эти инициативы направлены на расширение влияния Китая в образовательных системах, деловых и культурных кругах по всему миру. Внутри страны государственная языковая политика КНР сосредоточена на повышении уровня владения китайским языком населением, введении единых стандартов произношения и письменности, а также на поддержке распространения китайского языка среди этнических меньшинств. На международном уровне приоритет отдаётся привлечению иностранных студентов, бизнесменов и чиновников к изучению китайского языка, созданию благоприятных условий для его внедрения в образовательные программы других государств. В статье выявлены основные операторы государственной языковой политики КНР, описаны механизмы их функционирования и выделены ключевые регионы, где наблюдается наиболее активное распространение китайского языка. Особое внимание уделено эффективности данных инициатив и перспективам их дальнейшего развития. Работа адресована специалистам в области социолингвистики и макролингвополитологии, а также всем, кто интересуется ролью языка в современных геополитических процессах.

Ключевые слова: китайский язык, Институт Конфуция, государственная языковая политика, внешняя языковая политика, мягкая сила, культурно-языковая глобализация, макролингвополитология.

*****

В последние десятилетия возрос интерес к изучению роли языка как инструмента «мягкой силы» в международных отношениях [4–7]. Термин «мягкая сила» был введён профессором Гарвардского университета Джозефом Наем в конце XX века и обозначает способность государства привлекать и убеждать партнёров без применения насилия или экономического давления. Одним из важнейших элементов «мягкой силы» является язык, выступающий как средство коммуникации, культурного обмена и укрепления взаимопонимания [5].

Китайская Народная Республика активно использует китайский язык как ключевой инструмент своей «мягкой силы» [1]. Начиная с рубежа тысячелетий, страна запустила масштабные программы по распространению китайского языка и культуры за рубежом, такие как сеть Институтов Конфуция, Центр китайского языка Ханбан и другие аналогичные проекты. Эти инициативы направлены на установление доброжелательного образа Китая в глазах международного сообщества, а также на повышение его влияния в экономической, культурной и политической сферах [2].

Внутренняя языковая политика КНР также направлена на консолидацию и развитие китайского языка внутри страны. Усилия государства сконцентрированы на стандартизации произношения, совершенствовании письменной нормы и увеличении уровня владения китайским языком среди населения, включая этнические меньшинства. Официальная политика способствует внедрению китайского языка в образовательные программы и популяризации его использования в деловой и общественной жизни.

Предлагаемое исследование основывается на концепции «мягкой силы» Джозефа Ная и макролингвополитологическом подходе петербургского профессора В.С. Ягьи, который рассматривал язык как инструмент государственной политики и национальной безопасности [7]. Мы исходим из того, что язык не только средство общения, но и мощный политический инструмент, способный формировать общественное мнение, оказывать влияние на международные отношения и способствовать укреплению позиций государства на мировой арене [6].

В данной статье мы попытаемся выяснить, как именно Китай использует китайский язык в качестве инструмента «мягкой силы», какие механизмы задействованы в реализации этой политики и насколько эффективны подобные инициативы. Будет проведён анализ ключевых операторов государственной языковой политики КНР, определены их приоритеты и выявлены зоны наибольшего распространения китайского языка за пределами страны. Полученные результаты помогут понять, как язык может использоваться для укрепления геополитических позиций государства и какую роль он играет в формировании национальной идентичности и международного имиджа страны.

Сеть Институтов Конфуция была создана в 2004 году и на сегодняшний день насчитывает более 500 отделений в более чем 150 странах мира [3]. Институты организованы в партнёрстве с местными университетами и образовательными учреждениями и предоставляют услуги по обучению китайскому языку, проведению культурных мероприятий и консультаций по китайской экономике и культуре. Основными задачами Института Конфуция являются:

– повышение уровня владения китайским языком среди иностранных граждан;
– популяризация китайской культуры и традиций;
– укрепление культурного и образовательного сотрудничества с Китаем.

Организационная структура Институтов Конфуция централизованная: головной офис расположен в Пекине, контроль осуществляет Ханбан (Центр китайского языка), который непосредственно курирует деятельность всех подразделений сети. Важным преимуществом Институтов является широкая сеть партнёрских университетов, что позволяет оперативно реагировать на нужды конкретных стран и регионов [1].

Ханбан (официальное название – Центр международного образования по китайскому языку) также играет ключевую роль в реализации китайской языковой политики. Организация занимается разработкой учебных программ, проведением экзаменов по китайскому языку (HSK), организацией стажировок и летних лагерей для студентов-иностранцев. В сотрудничестве с Институтами Конфуция Ханбан формирует кадровый резерв преподавателей китайского языка и поддерживает инициативу расширения использования китайского языка за рубежом [2].

Практическая деятельность Институтов Конфуция показала неравномерность распространения китайского языка в различных регионах мира [2–3]. Наибольшую эффективность демонстрируют институты в Юго-Восточной Азии, Африке и Европе, где наблюдается повышенный интерес к изучению китайского языка и культурных традиций Китая. В этих регионах Институты пользуются популярностью и привлекают большое количество слушателей.

В странах Запада, таких как США и Канада, ситуация сложнее [1]. В последние годы политическая обстановка привела к ряду ограничений и проверок деятельности Институтов Конфуция, что снизило их эффективность и вызвало дискуссию о роли этих учреждений в распространении китайского влияния. Однако, несмотря на критику, институты продолжают играть важную роль в обучении китайскому языку и предоставлении информации о китайской культуре.

В Латинской Америке и Австралии Институты Конфуция сталкиваются с дополнительными вызовами, связанными с низким интересом к китайскому языку и низкой осведомлённостью о китайской культуре [1]. Тем не менее, общая тенденция к расширению сотрудничества с Китаем и заинтересованность в изучении китайского языка начинают изменять ситуацию в лучшую сторону.

Центры Ханбан обеспечивают качественную подготовку преподавателей китайского языка и разработку стандартных учебных пособий, что способствует улучшению качества преподавания китайского языка. Экзамены HSK признаны ведущими университетами мира и способствуют признанию китайского языка как языка международного общения. Однако эффективность работы Ханбан также неоднородна в разных регионах [3]. Например, в странах Африки и Латинской Америки экзаменационные программы не всегда отвечают местным условиям и потребностям, что снижает их привлекательность.

Одной из главных проблем является недостаточное финансирование и нехватка опытных преподавателей китайского языка, особенно в отдалённых регионах. Также отмечается слабость информационно-аналитической работы, которая не позволяет своевременно отслеживать потребности рынков и обеспечивать эффективный мониторинг эффективности проводимых мероприятий.

Деятельность Институтов Конфуция и Ханбан сталкивается с рядом проблем, которые требуют оперативного реагирования [2]. Среди них:

– недостаточность финансовых ресурсов для расширения сети и увеличения количества студентов;
– низкий уровень аккредитации сертификатов HSK в западных странах;
– ограниченные возможности адаптации учебных программ к местным условиям.

В то же время открываются новые перспективы, связанные с ростом интереса к китайскому языку и культуре, увеличением числа желающих изучать китайский язык и возможностями использования цифровых технологий для дистанционного обучения. Стратегия «мягкой силы» Китая предполагает дальнейшее развитие образовательных программ, усиление гуманитарного сотрудничества и формирование положительного имиджа страны в глазах международного сообщества [1].

Проведённое исследование показало, что Институты Конфуция и Центр китайского языка Ханбан играют ключевую роль в реализации китайской языковой политики и продвижении китайского языка за рубежом. Эти учреждения созданы для распространения китайского языка и культуры, повышения интереса к Китаю и установления культурных и образовательных связей с другими странами. Их деятельность охватывает сотни стран и регионов, что свидетельствует о широте и амбициозности китайской языковой стратегии.

Однако исследование также выявило и ряд проблем и вызовов, с которыми сталкиваются Институты Конфуция и Ханбан. Среди них – недостаточность финансирования, низкий уровень адаптации учебных программ к местным условиям, недостаток опытных преподавателей и бюрократические трудности. Эти проблемы требуют незамедлительного решения, чтобы укрепить позиции китайского языка в международной системе и увеличить привлекательность Китая как культурного и образовательного партнёра.

Дальнейшее развитие Институтов Конфуция и Ханбан предполагает создание гибких программ, учитывающих культурные и образовательные предпочтения различных стран, повышение квалификации преподавателей и внедрение инновационных технологий обучения. Это позволит сделать китайский язык более доступным и привлекательным для иностранных граждан, укрепить позицию Китая на международной арене и повысить эффективность его «мягкой силы».

Литература

1. Данилов В.Д. Особенности китайского восприятия феномена «мягкой силы» // Международные отношения. – 2019. – № 1. – С. 74–80. –DOI: 10.7256/2454-0641.2019.1.28951. EDN LFEQHN.

2. Данилов В.Д. Проблемы культурно-гуманитарного сотрудничества КНР со странами Центральной Азии (на примере Киргизии) // Современная научная мысль. – 2020. – № 2. – С. 112–119. EDN KTZJAZ.

3. Кривохиж С.В., Соболева Е.Д. Большая нарративная игра: многоуровневая система трансляции стратегических нарративов КНР // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. – 2025. – Т. 20. – № 1. – С. 75–88. – DOI: 10.17323/1996-7845-2025-01-04. EDN PKAWGC.

4. Шевченко Я.Н. Внешняя языковая политика России в условиях цифровизации международных отношений: институциональный аспект // Языковое образование в меняющемся мире. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2023. – С. 44–46. EDN VEYBPB.

5. Шевченко Я.Н. Геополитика языка Жана Лапонса: очень краткое введение // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2023. – С. 140–143. EDN HFELOK.

6. Шевченко Я.Н., Либерио К.Р., Олянин Е.Е. Лингвофонии Евразии в институциональном аспекте: от международной организации Франкофонии к международной организации по русскому языку // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом-Юг», 2024. – С. 138–141. EDN OBEVCT.

7. Kovalevskaya N.V. Linguistic Dimension of International Relations: Course Syllabus: For international non-degree students. – Berlin: Golden Mile GmbH, 2014. – 30 p. EDN ULIPTB.

Информация об авторах:

Анисимова Алиса Алексеевна – студентка I курса специальности «Экономика и бухгалтерский учёт», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, anisimovaalisa37@gmail.com

Пархоменко Валерия Викторовна – студентка I курса специальности «Туризм и гостеприимство», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, parkhomenkovv@rgsu.net

Чалабаева Людмила Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, chalabaevalv@rgsu.net

УДК 81-11

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА РАННЕМ ЭТАПЕ

В.Р. Иванова, Г.С. Атакьян

Аннотация. Данная статья посвящена анализу актуальной проблематики инклюзивного обучения английскому языку на раннем этапе, акцентируя внимание на ключевых методических принципах и подходах для его эффективной реализации в образовательных учреждениях.

В работе раскрываются теоретические основы инклюзивного образования, подчеркивается значимость учета психолого-педагогических особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) при освоении иностранного языка. Рассматриваются методические особенности организации учебного процесса, включая принципы индивидуализации, использования мультисенсорного и игрового подходов, визуальной поддержки и метода TPR. В статье также обозначаются ключевые проблемы, такие как дефицит квалифицированных кадров и адаптированных материалов, а также перспективы развития данной образовательной области.

Ключевые слова: инклюзивное образование, раннее обучение, английский язык, дети с ОВЗ, методические особенности, индивидуализация, адаптация.

*****

В современном мире знание английского языка перестало быть привилегией, превратившись в ключевой элемент успешной социальной адаптации, профессионального роста и доступа к глобальным информационным ресурсам. Одновременно с этим, стремительно развивается парадигма инклюзивного образования, направленная на создание равных возможностей для всех детей, включая тех, кто имеет ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Сочетание этих двух тенденций – раннего обучения английскому языку и инклюзивного подхода – представляет собой актуальную область современной педагогики, требующую глубокого осмысления и разработки эффективных методических решений [1].

Инклюзивное образование основано на принципах признания уникальности каждого ребенка, ценности разнообразия и права на качественное образование, соответствующее индивидуальным потребностям. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», инклюзия предполагает обеспечение доступа к образованию для обучающихся с ОВЗ с учетом их особых потребностей, создания специальных условий и предоставления индивидуальной поддержки [3]. Для детей раннего возраста (дошкольного и младшего школьного) этот подход особенно важен, поскольку позволяет максимально эффективно использовать сенситивные периоды развития для формирования коммуникативных и когнитивных навыков.

Раннее обучение английскому языку также обладает рядом неоспоримых преимуществ. В возрасте 6–10 лет дети демонстрируют высокую пластичность мозга, легкое восприятие фонетики, отсутствие языкового барьера и естественную мотивацию к познанию через игру. Изучение иностранного языка в этот период способствует развитию памяти, внимания, мышления, речевого аппарата и формированию поликультурной картины мира.

Интеграция детей с ОВЗ в процесс раннего обучения английскому языку не только расширяет их образовательные возможности, но и способствует их социальной адаптации, развитию коммуникативных навыков, повышению самооценки и формированию положительного образа «Я». Дети с различными нозологиями (нарушения речи, слуха, зрения, расстройства аутистического спектра, СДВГ, задержка психического развития) обладают уникальными образовательными потребностями, которые необходимо учитывать при планировании и реализации учебного процесса [4]. Это требует от педагога глубоких знаний как в области методики преподавания иностранного языка, так и в области специальной педагогики и психологии.

Эффективное инклюзивное обучение английскому языку на раннем этапе опирается на ряд ключевых методических принципов и подходов:

1. Индивидуализация и дифференциация. Это основополагающий принцип. Каждый ребенок с ОВЗ имеет индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) или индивидуальный образовательный план (ИОП). Задания, темп, объем и формы работы адаптируются под возможности каждого ученика, а не под усредненный стандарт.

2. Мультисенсорный подход. Использование всех каналов восприятия информации – зрительного, слухового, тактильного, кинестетического. Это особенно важно для детей с сенсорными нарушениями. Например, лексика изучается через картинки, жесты, звуки, движения, манипуляции с предметами.

3. Игровая методика. Игра является ведущей деятельностью в раннем возрасте. Все обучение английскому языку должно быть построено на игровых ситуациях, песнях, рифмовках, ролевых играх, что снижает стресс и повышает мотивацию.

4. Визуальная поддержка. Карточки PECS (Picture Exchange Communication System), пиктограммы, схемы, визуальные расписания, яркие иллюстрации, интерактивные доски помогают детям с РАС, нарушениями речи и ЗПР лучше понимать и усваивать материал.

5. Метод полного физического реагирования (Total Physical Response – TPR). Обучение через движение и выполнение инструкций. Дети не просто слушают, но и физически реагируют на команды, что очень эффективно для освоения лексики и простых фраз, особенно для детей с нарушениями речи и слуха.

6. Упрощение и структурирование речи. Педагог использует короткие, четкие фразы, медленный темп речи, многократные повторения. Важно четко выделять ключевые слова и фразы.

7. Технологии. Использование адаптированных образовательных приложений на планшетах, интерактивных игр, аудио- и видеоматериалов с субтитрами.

8. Сотрудничество. Тесное взаимодействие учителя английского языка со специалистами (дефектологом, логопедом, психологом) и родителями. Совместное планирование уроков, обмен информацией о прогрессе и особенностях ребенка.

9. Создание поддерживающей среды. Включение сверстников в помощь детям с ОВЗ, формирование толерантности и эмпатии в классе.

Реализация инклюзивного обучения английскому языку на раннем этапе сталкивается с рядом вызовов:

– недостаток квалифицированных кадров: учителя английского языка часто не обладают достаточными знаниями и навыками в области специальной педагогики;

– отсутствие адаптированных материалов: нехватка специализированных учебников, пособий и дидактических материалов для различных категорий детей с ОВЗ;

– проблемы с оцениванием: трудности в объективной оценке прогресса детей с ОВЗ, требующие разработки индивидуальных критериев и форм контроля;

– организационные трудности: недостаточное финансирование, нехватка вспомогательного персонала (тьюторов, ассистентов).

Перспективы развития данной области огромны. Это включает в себя:

– разработку комплексных программ повышения квалификации для педагогов, интегрирующих методику преподавания английского языка и специальную педагогику;

– создание универсального дизайна обучения (Universal Design for Learning – UDL), при котором учебные материалы и методы изначально проектируются с учетом разнообразия потребностей всех учащихся;

– развитие цифровых образовательных ресурсов, адаптированных для детей с ОВЗ;

– активное вовлечение родителей в образовательный процесс и предоставление им методической поддержки;

– проведение дальнейших научных исследований для выявления наиболее эффективных стратегий обучения.

Таким образом, инклюзивное обучение английскому языку на раннем этапе – это не только требование времени, но и мощный инструмент развития детей с ОВЗ. Оно способствует успешной социализации детей, расширению коммуникативных возможностей и полноценному включению в образовательное пространство.

Достижение этой цели требует комплексного подхода, постоянного совершенствования методической базы, повышения квалификации педагогов и активного взаимодействия всех участников образовательного процесса. При правильной организации и индивидуализированном подходе каждый ребенок, независимо от своих особенностей, способен открыть для себя мир английского языка, что станет важным шагом к его полноценному и счастливому будущему.

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. – М. : Изд-во МГППУ, 2013. – 212 с.

2. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М. : Просвещение, 1998. – 232 с.

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

4. Цветкова Л.А. Использование игровых технологий в обучении иностранному языку младших школьников с ОВЗ // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 2. – С. 132–139.

5. Richards J.C. & Rodgers T.S. Approaches and methods in language teaching. – Cambridge University Press, 2014. – 416 p.

Информация об авторах:

Иванова Валерия Романовна – обучающаяся 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык (английский)», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, vi808742@gmail.com

Атакьян Гаянэ Самвеловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, ms.atakyan-gayana@mail.ru

УДК 372.881.1

АУТЕНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМА ИХ ПОНИМАНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

А.А. Семирджян, Е.А. Кулькина

Аннотация. Настоящая статья посвящена рассмотрению проблем, связанных с использованием аутентичных текстов на уроках английского языка в средней школе. В статье анализируется сущность понятий «текст» и «аутентичный текст», выявляются характеристики и типы аутентичных текстов. Среди основных характеристик аутентичных текстов авторы отмечают следующие: оригинальность, естественность, ситуативная адекватность, практическая целесообразность, лингвокультурная составляющая. Кроме того, аутентичные тексты на иностранном языке характеризуются функциональной, лексико-фразеологической, грамматической и структурной аутентичностью. Обосновывается необходимость учитывать функционально-стилевую типологию текстов при организации работы с аутентичными текстами на уроках иностранного языка. В статье также исследуется сущность понятия «понимание текста». Выявляются особенности аутентичных тек-

стов, затрудняющие процесс их понимания обучающимися. В конце статьи обозначены возможные пути проведения практической части исследования, направленной на создание системы приемов работы с аутентичными текстами, способствующей углублению понимание аутентичных текстов.

Ключевые слова: текст, аутентичный текст, методика обучения иностранным языкам, социокультурная компетенция, понимание текста, характеристики аутентичных текстов.

*****

Обучение иностранному языку в средней общеобразовательной школе нацелено на формирование и развитие личности обучающегося, обладающей «иноязычной коммуникативной компетенцией, необходимой для успешной социализации и самореализации» [1]. Особое значение также уделяется формированию социокультурной компетенции обучающихся, что в соответствии с ФГОС Основного общего образования выражается в «приобщении к культурному наследию стран изучаемого языка, воспитания ценностного отношения к иностранному языку как к инструменту познания и достижения взаимопонимания между людьми и народами» [1].

В условиях, когда социокультурная компетенция приобретает основополагающий характер, использование аутентичных текстов в процессе обучения иностранному языку становится особенно актуальным, так как именно аутентичные тексты предоставляют широкие возможности в познании особенностей культуры страны изучаемого языка.

Аутентичный текст, насыщенный культурно-маркированными лексическими единицами, отражающими реалии культуры того или иного народа, его обычаи, привычки, менталитет, помогает заинтересовать обучающихся, повысить уровень их мотивации к более глубокому изучению иностранного языка.

Освоение любого иностранного языка представляет собой длительный процесс, во время которого обучающийся должен не только развить навыки применения различных языковых шаблонов и конструкций, но и чётко осознавать ситуативные правила использования этих конструкций. Работа с аутентичными текстами способствует развитию этого умения. Кроме этого, необходимо подчеркнуть еще одну важное преимущество включения аутентичных языковых материалов в процесс обучения – они могут способствовать вовлечению обучающихся в активную учебно-познавательную деятельность и формированию умений к самостоятельному осуществлению продуктивной деятельности на иностранном языке на уровне идентичном носителям языка.

Наше исследование нацелено на создание системы приемов работы с аутентичными текстами, направленной на углубление их понимания обучающимися, на уроках английского языка в средней школе. В настоящей статье изложены результаты выполнения следующих задач нашего исследования: 1) изучить сущность понятий «текст» и «аутентичный текст»; 2) выявить характеристики и типы аутентичных текстов; 3) рассмотреть сущность понятия «понимание текста»; 4) изучить особенности аутентичных текстов, затрудняющие процесс понимания их обучающимися; 5) обозначить возможные пути решения проблемы, позволяющие углубить понимание аутентичных текстов.

Обратимся к понятию «текст» как одному из базовых понятий нашего исследования. Анализ научной литературы показывает, что существуют различные подходы к его определению. Остановимся на двух из них. Психологический словарь дает следующее определение текста: «Текст – законченное, целостное в содержательном и структурном отношении речевое произведение: продукт порождения речи, отчужденный от субъекта речи и, в свою очередь, являющийся основным объектом ее восприятия и понимания» [5]. Данное определение характеризует текст как результат речевой деятельности и предполагает возможность как письменного, так и устного функционирования текстов. Выделяются такие характеристики текста, как законченность и целостность.

А.А. Брудный понимает «текст» как «связную, компактную, воспроизводимую последовательность знаков и образов, развернутую по стреле времени, выражающую некоторое содержание и обладающую смыслом, в принципе доступном пониманию» [3, С. 120]. Опре-

деление А.А. Брудного подчеркивает такое важное свойство текста, как обладать содержанием и нести смысл, и дифференцирует эти два понятия. Кроме этого, А.А. Брудный указывает на то, что понимание текста состоит в извлечении из него смысла.

Рассмотрим понятие «аутентичный текст». Синонимами слова «аутентичный» являются такие слова как: истинный, настоящий, близкий к истокам, реальный. Анализ понятия «аутентичный текст» выявил различные точки зрения ученых, отражающих разные характеристики аутентичного текста. По мнению К.С. Кричевской аутентичными источниками информации являются вывески, анкеты-опросники, меню в кафе и ресторанах, объявления и т.д. Согласно определению Г.И. Ворониной, аутентичные тексты – это тексты, заимствованные только из речевой практики носителей языка. Д. Хармер считает, что это – тексты, написанные носителями языка для самих носителей языка [8, С. 146]. К. Морроу трактует аутентичный текст как «отрывок живой речи» [9].

Таким образом, аутентичный текст – это подлинный, оригинальный текст, созданный носителем языка для носителей языка в естественных условиях коммуникации, например, статья из журнала, меню или объявление.

Основными характеристиками аутентичного текста являются: 1) оригинальность – аутентичный текст создан носителями языка в реальном процессе речевой деятельности, а не специально для учебных целей; 2) естественность – лексические единицы и грамматические конструкции используются в естественных условиях коммуникации носителями языка; 3) ситуативная адекватность – используемые в тексте языковые средства соответствуют конкретной ситуации общения; 4) практическая целесообразность – тексты создаются для реальных целей, например: информирования, развлечения, убеждения или объяснения; 5) лингвокультурная составляющая – аутентичные тексты отражают культуру страны изучаемого языка, менталитет носителей языка.

Кроме того, ученые выделяют следующие характеристики аутентичных текстов: 1) функциональная аутентичность – подразумевает естественность отбора лингвистических средств с целью поиска решений поставленных речевых задач; 2) лексико-фразеологическая аутентичность – выбирая аутентичные тексты необходимо обращать внимание на такие специфические особенности лексических единиц, используемых в тексте, как: частотность их употребления и востребованность в современном английском языке; 3) грамматическая аутентичность – наличие, как в устных, так и в письменных текстах различных грамматических структур, активно используемых носителями языка; 4) структурная аутентичность – это логическая, содержательная и формальная целостность текста, то есть особенности его построения. Кроме того, структурная аутентичность включает прочно выстроенные логико-грамматические связи между составляющими текста [4].

Самая влиятельная типология текстов в лингвистике – функционально-стилевая. В соответствии с ней вербальные тексты классифицируются в зависимости от преобладающего в тексте функционального стиля языка, то есть вида литературного языка, выполняющего определенную функцию, следующим образом: 1) разговорный; 2) научный; 3) официально-деловой; 4) публицистический; 5) художественный. Каждый функциональный стиль характеризуется определенными целями, для достижения которых из литературного языка отбираются соответствующие средства (лексические, синтаксические, интонационные, образной выразительности и др.).

Данная классификация может быть также использована для составления типологии и описания аутентичных текстов. Например, газетные или журнальные статьи из британских и американских изданий относятся к публицистическим аутентичным текстам. Особенностями таких текстов является то, что наряду с функцией предоставления информации о событиях и общественных явлениях, важной функцией является воздействие на читателя. Такие тексты характеризуются употреблением нейтральной лексики, чаще всего политической и экономической, использованием слов в переносном значении, разговорной и просторечной лексики; прилагательных, существительных, наречий с оценочным компонентом; особых клише. Кроме того, в текстах данного типа можно встретить син-

таксические конструкции, обладающие потенциалом воздействия, например, восклицательные предложения, обращения, риторические вопросы.

Обратимся к еще одному базовому понятию исследования – «понимание текста». Анализ работ ученых, рассматривающих проблему понимания текста, позволяет сделать вывод о том, что существует две основные точки зрения на трактовку данного понятия. Сторонники традиционного направления (Ф. Шлейермахер, В. Дильтей) считают, что понять текст – значит постигнуть смысл, вложенный автором в текст. Однако, приверженцы другого подхода интерпретируют понятие «понимание текста» как придание, приписывание смысла тому, что человек понимает (А.Л. Никифоров, В.К. Нишанов). В нашей работе мы придерживаемся мнения, что эти две позиции не взаимоисключают, а дополняют друг друга. Следовательно, под термином «понимание текста» следует рассматривать процесс, включающий, с одной стороны, овладение значениями и смыслами, заложенными в текст, а, с другой стороны, порождение собственных личностных смыслов [6, С. 41].

Проблема понимания аутентичных текстов обучающимися на уроках английского языка связана с характерными особенностями таких текстов. Так, И.П. Павлова, анализируя проблему понимания аутентичных научных текстов объяснительного характера, выделяет следующие особенности, создающие сложности их понимания: 1) языковые характеристики текстов, такие как: большое количество незнакомых слов (как общеупотребительных, так и научных терминов); наличие слов-паронимов (слов, отличающихся по звучанию только одной фонемой), многозначных слов, омографов, омонимов и омофонов; 2) степень сложности логико-композиционной структуры текстов [7].

Н.В. Барышников выявляет такие особенности аутентичных текстов художественного стиля, которые могут затруднять их понимание, как: сложный для понимания учащихся лексический материал, например, устаревшие слова (архаизмы); специфические грамматические и синтаксические конструкции; индивидуальные особенности авторского стиля [2]. Кроме того, особенности аутентичных текстов, связанные с их культурной спецификой, насыщенностью идиомами, жаргонизмами, фоновыми знаниями, также могут создавать проблему понимания их обучающимися и затруднять использование на занятиях.

Таким образом, на основе проведенного теоретического исследования, обозначим пути совершенствования работы с аутентичными текстами на занятиях по английскому языку, которые могут облегчить их понимание обучающимися.

1. Прежде всего, необходимо провести диагностику уровня понимания аутентичных текстов обучающимися, используя диагностические задания. Учитывать выявленный уровень понимания при дальнейшей разработке учебно-методических материалов и организации работы с аутентичными текстами на занятиях по английскому языку.

2. При отборе и включении аутентичных текстов в процесс обучения иностранным языкам необходимо учитывать важные особенности самих аутентичных текстов, такие как: оригинальность, естественность, ситуативная адекватность, практическая целесообразность, лингвокультурная составляющая, а также их функциональная, лексико-фразеологическая, грамматическая и структурная аутентичность.

3. Целесообразно принимать во внимание функционально-стилевую принадлежность аутентичных текстов при организации работы, выборе приёмов и методов, составлении учебно-методических материалов на уроках английского языка. Например, при работе с аутентичными текстами художественного стиля основной акцент будет смещаться на проникновение в смысл замысла автора, на понимание основной мысли текста, на выделении авторской индивидуальности, на интерпретации средств образной выразительности, которые используются автором.

4. Учитывая специфику аутентичных текстов, относящихся к разным функциональным стилям, а также общие особенности аутентичных текстов, которые влияют на их понимание обучающимися, можно создать систему приемов работы с аутентичными текстами, которая будет включать в себя ряд заданий, соответствующих различным этапам работы с текстами, на что и будет нацелена практическая часть нашего исследования.

Литература

1. ФГОС Основное общее образование; п. 11.3 Иностранный язык. Второй иностранный язык: введен Приказом Минобрнауки России от 31.12.2015 № 1577. – URL : https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo (дата обращения: 18.11.2025).
2. Барышников Н.В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком : дис … канд. пед. наук. – Пятигорск, 1999.
3. Брудный А.А. Понимание и текст // Загадка человеческого понимания / Под общ. ред. А.А. Яковлева. – М. : Политиздат, 1991. – С. 114–128.
4. Кобец Я.В. Подходы к классификации аутентичных текстов и виды аутентичных текстов для чтения на уроках иностранного языка // Педагогический портал Росмедаль. – 2024. – URL : https://clck.ru/3F97QN (дата обращения: 17.11.2025).
5. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону : ФЕНИКС, 1998.
6. Кулькина Е.А. Педагогические условия организации работы студентов с учебными текстами по педагогике : дис. … канд. пед. наук. – Омск : ОмПГУ, 2003. – 257 с.
7. Павлова И.П. Как сделать аутентичный текст доступным для студентов // Вестник МГЛУ; Вып. 14 (725). Серия Педагогические науки. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. – С. 152–167.
8. Harmer J. How to teach English. – 6th edition – Pearson, 2010. – 290 p.
9. Morrow K. Authentic Texts in ESP. In S. Holden (Ed.), English for specific purposes. – London : Modern English Publications, 1977. – P.13.

Информация об авторах:

Семирджян Астхик Айказовна – студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык (английский)», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, sastkhik@vk.com

Кулькина Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, elena.kulkina1@mail.ru

УДК 811-11

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ VR-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Н.А. Ногайбаев

Аннотация. Данная статья посвящена оценке потенциала виртуальной реальности (VR) в обучении английскому языку в средней школе. Методы: теоретический анализ и систематический обзор литературы, включающей в себя уже проведённые PRISMA исследования. Результаты: были найдены исследования, дающие определение VR, а также его историю; работы, подтверждающие полезность VR в обучении. Вывод: VR представляет собой перспективное средство для языкового обучения, однако требуются дополнительные контролируемые исследования для подтверждения устойчивого эффекта.

Ключевые слова: виртуальная реальность, VR-технологии, цифровое образование, иммерсивное обучение, инновационные технологии, образовательная среда.

*****

Современное развитие цифровых технологий обусловило появление новых форм взаимодействия человека и компьютера, среди которых особое место занимает виртуальная реальность (Virtual Reality, VR). В научной и технической литературе виртуаль-

ная реальность рассматривается как совокупность технологий, обеспечивающих создание искусственной трёхмерной среды и возможность взаимодействия пользователя с ней в реальном времени.

Согласно энциклопедии Britannica, виртуальная реальность определяется как использование компьютерного моделирования и симуляции, позволяющее человеку взаимодействовать с искусственной трёхмерной визуальной или иной сенсорной средой [1]. Эффект присутствия в виртуальном пространстве достигается за счёт применения специальных устройств – шлемов, очков, перчаток и датчиков движения, которые фиксируют действия пользователя и мгновенно адаптируют изображение. Аналогичный подход представлен в определении компании Gartner, где виртуальная реальность описывается как компьютерно генерируемая среда, реагирующая на действия пользователя посредством погружающих дисплеев и интерактивных интерфейсов [2].

Несмотря на различия в формулировках, исследователи сходятся во мнении, что VR представляет собой комплексную систему, объединяющую визуальные, аудиальные и тактильные компоненты, направленные на создание эффекта полного погружения. Современные VR-технологии активно развиваются и применяются не только в индустрии развлечений, но и в образовании, медицине, инженерии и промышленности.

История формирования VR-технологий демонстрирует длительный путь от теоретических идей до практической реализации иммерсивных систем. Первые попытки создания искусственных сенсорных сред относятся к середине XX века. В 1950-е годы М. Хейлиг разработал устройство Sensorama, обеспечивавшее многосенсорное восприятие изображения, звука и вибрации [5]. Несмотря на отсутствие интерактивности, данная разработка стала важным этапом в развитии концепции иммерсивного восприятия.

Значительный вклад в теоретическое осмысление VR внёс И. Сазерленд, сформулировавший концепцию «The Ultimate Display» – дисплея, способного имитировать физическую реальность [4]. Созданный им в 1968 году шлем The Sword of Damocles стал первым устройством, реализующим принципы стереоскопического изображения и отслеживания движений головы.

В дальнейшем исследования в области виртуальной реальности развивались преимущественно в университетских лабораториях, где были созданы системы с тактильной обратной связью, такие как GROPE [7].

В 1980–1990-е годы развитие VR-технологий было связано с появлением коммерческих устройств и популяризацией самого термина «виртуальная реальность». Компания VPL Research разработала перчатку DataGlove и шлем EyePhone, позволившие пользователю взаимодействовать с виртуальной средой с помощью жестов [7]. Параллельно развивались проекционные системы, в частности система CAVE, обеспечивавшая эффект присутствия без использования шлема [6].

Рост вычислительных мощностей и развитие дисплейных технологий в 1990-е годы способствовали расширению сфер применения VR. Тем не менее высокая стоимость оборудования и его технические ограничения сдерживали массовое внедрение. Несмотря на это, именно в данный период были сформированы принципы, лежащие в основе современных VR-устройств.

Особую актуальность виртуальная реальность приобрела в образовательной среде. VR-технологии позволяют создавать иммерсивные учебные среды, обеспечивающие активное вовлечение обучающихся и наглядное представление учебного материала [8]. Использование виртуальных симуляций особенно эффективно при изучении сложных или потенциально опасных процессов, например, в медицинском и инженерном образовании [9]. Кроме того, VR способствует развитию междисциплинарных и коммуникативных компетенций, а также формированию мотивации и эмоциональной вовлечённости.

В работе использовались методы теоретического анализа, систематизации и обобщения литературных данных, а также были изучены уже проведённые анализы [10]. Ана-

лиз публикаций, проведённый с использованием метода PRISMA, подтверждает эффективность виртуальной реальности как педагогического инструмента, способствующего улучшению усвоения знаний и развитию практических умений. Вместе с тем исследователи отмечают и существующие ограничения, включая высокую стоимость оборудования и необходимость методической подготовки педагогов [9].

Таким образом, виртуальная реальность обладает высоким потенциалом для имплементации в некоторых аспектах обучения английскому в средней школе. Она позволяет реализовать деятельностный подход к обучению, формируя у обучающихся активную позицию и готовность к самостоятельному освоению знаний.

Литература

1. Virtual reality (VR) // Encyclopædia Britannica. – URL : https://www.britannica.com/technology/virtual-reality (дата обращения: 30.10.2025).

2. Virtual Reality (VR) Definition // Gartner IT Glossary. – URL : https://www.gartner.com/en/information-technology/glossary/vr-virtual-reality (дата обращения: 30.10.2025).

3. Steuer J. Defining Virtual Reality: Dimensions Determining Telepresence // Papers CuminCAD. – URL : https://papers.cumincad.org/data/works/att/27eb.content.pdf (дата обращения: 30.10.2025).

4. Sutherland I.E. The Ultimate Display // Proceedings of IFIP Congress. 1965. – URL : https://worrydream.com/refs/Sutherland%20-%20The%20Ultimate%20Display.pdf (дата обращения: 30.10.2025).

5. Heilig M. Sensorama Simulator: U.S. Patent 3,050,870, 1962. – URL : https://patents.google.com/patent/US3050870A/en (дата обращения: 30.10.2025).

6. Cruz-Neira C., Sandin D.J., DeFanti T.A. Surround-screen projection-based virtual reality: The design and implementation of the CAVE. – URL : https://www.evl.uic.edu/papers/download.php?id=145 (дата обращения: 30.10.2025).

7. Krueger M. Artificial Reality II. Addison-Wesley, 1991. – URL : https://archive.org/details/artificialreali00krue (дата обращения: 30.10.2025).

8. Jensen L., Konradsen F. A Review of the Use of Virtual Reality Head-Mounted Displays in Education and Training // Education and Information Technologies. – 2018. – Vol. 23. – No. 4. – P. 1515–1529. – URL : https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-017-9676-0 (дата обращения: 30.10.2025).

9. Radianti J., Majchrzak T.A., Fromm J., Wohlgenannt I. A Systematic Review of Immersive Virtual Reality Applications for Higher Education: Design Elements, Lessons Learned, and Research Agenda // Computers & Education. – 2020. – Vol. 147. – Article 103778. – URL : https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131519302200 (дата обращения: 30.10.2025).

10. Hamilton D., McKechnie J., Edgerton E., Wilson C. Immersive Virtual Reality as a Pedagogical Tool in Education: A Systematic Literature Review // British Journal of Educational Technology. – 2021. – Vol. 52. – No. 2. – P. 778–796. – URL : https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13008 (дата обращения: 30.10.2025).

Информация об авторе:

Ногайбаев Никита Анатольевич – студент, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, nikitatalnakh@gmail.com

УДК 811-11

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Д.А. Пархоменко, Е.Ю. Мирзоева

Аннотация. Современная педагогика, ориентированная на требования Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), делает акцент на системно-деятельностном подходе, где ученик выступает активным субъектом учебного процесса. В этом контексте игровая деятельность приобретает особую значимость как естественная и высокомотивирующая форма познания для младшего школьника. При изучении английского языка, где освоение грамматики часто сопряжено с трудностями и снижением интереса, игровые методы становятся ключевым инструментом для интуитивного и контекстуального усвоения правил, превращая формальное изучение в увлекательный процесс. В данной статье рассматриваются теоретические основы, роль и практические примеры применения игровых методов в обучении грамматике английского языка в начальных классах.

Ключевые слова: игровые методы, грамматические навыки, английский язык, начальная школа, системно-деятельностный подход, ФГОС.

*****

Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных педагогических технологий, соответствующих принципам ФГОС и способных преодолеть характерные трудности в освоении грамматики иностранного языка. Игра, являясь ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте, обеспечивает не только высокий уровень мотивации, но и создает условия для осмысленной коммуникативной практики, что является основой формирования прочных грамматических навыков.

Грамматический навык – автоматизированный компонент речевой деятельности, обеспечивающий правильное употребление языковой формы в речи. Его формирование у младших школьников наиболее эффективно происходит через деятельность, в которой грамматика выступает не как самоцель, а как средство решения коммуникативной или игровой задачи.

Современное состояние и роль игр в системе обучения по ФГОС

В контексте преподавания иностранного языка в начальной школе игровые методы реализуют несколько ключевых функций, соответствующих стандартам:

1. **Мотивационная:** создание позитивной и увлекательной образовательной среды.
2. **Коммуникативная:** моделирование реальных ситуаций общения для развития речевых умений.
3. **Обучающая:** ненавязчивое закрепление лексики и грамматических структур.
4. **Дифференцирующая:** учет индивидуальных особенностей и темпа обучения каждого ребенка.
5. **Социальная:** развитие навыков взаимодействия, работы в группе и ведения диалога.

Роль игр в обучении грамматике

Игровая деятельность выполняет специфические задачи при формировании грамматических навыков:

1. **Снижение «грамматического барьера»:** Игра создает непринужденную атмосферу, смещая фокус с боязни ошибки на достижение игровой цели, что снижает тревожность.
2. **Практика в контексте:** Грамматические структуры усваиваются в рамках осмысленных игровых ситуаций, приближенных к реальному общению.

3. **Развитие имплицитного знания:** Многократное использование конструкций в игре способствует формированию интуитивного, неосознанного чувства языка.

Примеры игр для формирования грамматических навыков

1. **«What do I do every day?» (2 класс)**

Цель: Отработка утвердительных предложений и общих вопросов в Present Simple.

Механика: Ученик загадывает регулярное действие, остальные задают вопросы типа «Do you...?» для отгадывания.

2. **«True or False?» (3 класс)**

Цель: Практика утверждений и общих вопросов.

Механика: Ученик произносит три факта о себе (два правдивых, один ложный), одноклассники задают уточняющие вопросы, чтобы определить ложь.

3. **«What's there in my bag?» (4 класс)**

Цель: Отработка конструкций *There is... / There are....*

Механика: Учитель или водящий ученик демонстрирует портфель с предметами. Класс задает вопросы или строит предположения, используя целевую грамматическую структуру.

4. **«Грамматический детектив» (4 класс)**

Сюжет: Расследование кражи картины из школьной галереи.

Дифференциация по уровням:

Уровень 1 (Детективы-стажеры): Составление утвердительных предложений в Past Simple.

Уровень 2 (Детективы-сыщики): Построение специальных вопросов к готовым фактам.

Уровень 3 (Детективы-аналитики): Написание связного отчета с использованием утверждений, отрицаний и вопросов.

Общий результат: Команды объединяют полученные «улики» (описание, мотив, хронологию), чтобы назвать «преступника».

Данный пример иллюстрирует комплексный подход, сочетающий геймификацию, дифференциацию и коммуникативную практику, где грамматика является инструментом для достижения игровой цели.

Таким образом, систематическое и методически обоснованное применение грамматических игр на уроках английского языка в начальной школе полностью соответствует принципам ФГОС. Игровые методы способствуют преодолению психологического барьера, обеспечивают контекстуальное усвоение материала и развитие коммуникативной компетенции, делая процесс обучения эффективным и увлекательным. Дальнейшая разработка и внедрение подобных методик являются перспективным направлением для повышения качества языковой подготовки младших школьников.

Литература

1. Агапова С.А. Грамматические игры на уроках английского языка как средство формирования коммуникативной компетенции // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 32–38.

2. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: книга для учителя. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.

3. Биболетова М.З., Добрынина Н.В. Обучение грамматике английского языка в начальной и основной школе с использованием игровых технологий // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 6. – С. 24–29.

4. Воронова Е.Н. Игра на уроке английского языка: методика и практика. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2017. – 96 с. – (Сер. «Уроки профессора Грига»).

5. Колесникова И.Е. Игры на уроках английского языка: учебно-методическое пособие. – 2-е изд., стер. – М. : Айрис-пресс, 2016. – 128 с. – (Сер. «Методика»).

6. Леонтьев А.А. Игровые методы как средство активизации учебного процесса по иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 4. – С. 18–22.

7. Павлова Е.А. Коммуникативные грамматические игры при обучении английскому языку // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т. 12. – № 1. – С. 101–114.

8. Степанова Е.Л. Игра как средство развития интереса к изучаемому языку // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 66–68.

9. Шакирова Л.З. Игровые приёмы введения и тренировки грамматического материала на уроках английского языка // Наука и школа. – 2018. – № 6. – С. 155–159.

Информация об авторах:

Пархоменко Данил Андреевич – студент 3 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык (английский)», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, danilparhomenko8@gmail.com

Мирзоева Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, anapa_elena@inbox.ru

УДК 811-11

ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В.Д. Перцев, Е.Ю. Мирзоева

Аннотация. Современный этап развития образования характеризуется активным внедрением цифровых и информационных технологий в учебный процесс. Использование электронных ресурсов, интерактивных платформ и мультимедийных средств становится неотъемлемой частью обучения в общеобразовательной школе. Особое значение данные процессы приобретают в начальной школе, где формируются базовые учебные умения, мотивация к обучению и интерес к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: иностранный язык, начальная школа, цифровые технологии, лексические навыки, учебная мотивация, геймификация, цифровая образовательная среда.

*****

Актуальность выбранной темы определяется необходимостью повышения эффективности обучения иностранному языку младших школьников в условиях цифровизации образования. Несмотря на широкий спектр современных технологических средств, их практическое применение в начальной школе нередко носит фрагментарный и формальный характер. Это обусловливает потребность в научном анализе проблем использования цифровых технологий и поиске методически обоснованных подходов к их внедрению в процесс формирования лексических навыков.

Современная образовательная парадигма ориентирована на активное использование цифровых инструментов как средства повышения качества обучения. В обучении иностранному языку в начальной школе усвоение лексического материала выступает фундаментом для дальнейшего развития коммуникативных умений. Как указывает А.Г. Макарова, «учебная мотивация является одним из ведущих факторов успешности образовательной деятельности», а вовлечённость ребёнка напрямую влияет на результаты обучения [5].

Процессы цифровизации, особенно усилившиеся в период пандемии 2020 года, привели к переосмыслению роли учителя. Педагог всё чаще выступает не только источником зна-

ний, но и организатором познавательной активности обучающихся. В этих условиях владение иностранным языком рассматривается как важный компонент общего и личностного развития ребёнка. Вместе с тем внедрение цифровых технологий в обучение лексике сопровождается рядом трудностей. О.И. Дышловая отмечает, что «использование цифровых ресурсов в начальном образовании связано с ограниченностью технической базы, недостаточной подготовкой педагогов и снижением устойчивости внимания учащихся» [3].

Указанные обстоятельства определяют цель настоящего исследования – выявить и проанализировать основные проблемы применения современных технологий в обучении лексике иностранного языка в начальной школе, а также обозначить пути их педагогически целесообразного решения.

Возрастные и психологические особенности младших школьников, такие как преобладание наглядно-образного мышления, высокая эмоциональная восприимчивость и значимость игровой деятельности, создают благоприятные условия для использования цифровых средств обучения. По мнению Т.А. Соболевой, «познавательная и речевая активность ребёнка напрямую связана с внутренней мотивацией», что требует особого внимания при организации учебного процесса [6]. Современные технологии позволяют придать обучению интерактивный характер и сделать усвоение лексики более доступным и увлекательным. А.Г. Макарова подчёркивает значимость создания мотивирующей образовательной среды, в которой учащиеся осознают цели и практическую направленность изучаемого материала [5].

Одним из ключевых преимуществ цифровых технологий является возможность реализации мультисенсорного подхода. Использование визуальных, аудиальных и кинестетических стимулов способствует более прочному запоминанию лексических единиц и их последующему использованию в речи. Как отмечает О.И. Дышловая, «мультимедийные средства формируют насыщенную языковую среду, соответствующую возрастным и когнитивным особенностям младших школьников» [3].

Значительным преимуществом цифровых средств является и их потенциал в индивидуализации обучения. Применение электронных платформ позволяет варьировать уровень сложности заданий, регулировать темп усвоения материала и предоставлять персонализированную обратную связь. Это соответствует принципам личностно-ориентированного подхода, обоснованного в исследованиях О.С. Бобровой [1]. Кроме того, цифровые технологии расширяют возможности организации самостоятельной работы учащихся и формируют основы учебной самостоятельности.

Анализ педагогической практики показывает наличие ряда устойчивых проблем при использовании цифровых технологий на уроках иностранного языка в начальной школе. Во многих случаях технологии применяются эпизодически и выполняют иллюстративную функцию. Преобладающей остаётся модель, при которой учитель использует цифровые средства для демонстрации материала, в то время как активная самостоятельная деятельность учащихся реализуется в ограниченном объёме. Это снижает потенциал технологий в развитии познавательной инициативы и автономности обучающихся.

Серьёзным ограничивающим фактором выступает недостаточный уровень технической оснащённости образовательных организаций, особенно в сельской местности. Дополнительные трудности связаны с уровнем цифровой компетентности педагогов и их готовностью к внедрению инновационных методов обучения. Исследователи также указывают на необходимость соблюдения здоровьесберегающих требований и разумного дозирования экранного времени при работе с младшими школьниками.

В практике обучения иностранному языку эффективными инструментами формирования лексических навыков зарекомендовали себя цифровые платформы с элементами геймификации. Так, сервис «Quizlet» предоставляет возможности для создания интерактивных карточек с аудио- и визуальным сопровождением, а платформа «Wordwall» позволяет разрабатывать дидактические игры различного формата, способствующие повышению мотивации и вовлечённости обучающихся.

Перспективными направлениями развития цифровых технологий в обучении иностранному языку являются использование элементов виртуальной и дополненной реальности, а также внедрение адаптивных обучающих систем, ориентированных на индивидуальные образовательные потребности учащихся.

Для результативной интеграции цифровых технологий в учебный процесс необходимо соблюдать ряд методических условий: системность и целесообразность их использования, сочетание традиционных и инновационных методов обучения, учёт уровня технической оснащённости школы, повышение профессиональной и цифровой компетентности педагогов, а также строгое соблюдение здоровьесберегающих норм.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что современные цифровые технологии обладают значительным потенциалом для повышения эффективности обучения иностранному языку в начальной школе. Вместе с тем успешность их применения определяется не столько наличием технических средств, сколько уровнем методической подготовки педагога и продуманностью педагогических решений. Комплексный подход к решению выявленных проблем создаёт условия для повышения качества формирования лексических навыков и устойчивой учебной мотивации младших школьников.

Литература

1. Боброва О.С. Личностно-ориентированный подход в обучении иностранным языкам в начальной школе // Начальная школа. – 2020. – № 5. – С. 45–49.

2. Бушуева С.А. Мобильное обучение (M-learning) в образовании: теория и практика // Информатика и образование. – 2021. – № 3. – С. 72–78.

3. Дышловая О.И. Возможности и риски использования цифровых ресурсов в начальном образовании // Современное дошкольное и начальное образование: пути развития. – 2021. – № 1(15). – С. 56–61.

4. Корухова Л.В. Эффективность лексических упражнений в зависимости от их типа и последовательности предъявления // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 8. – С. 32–38.

5. Макарова А.Г. Мотивация как фактор успешности учебной деятельности при обучении иностранному языку // Гуманитарные научные исследования. – 2020. – № 4. – С. 124–128.

6. Соболева Т.А. Психологические механизмы мотивации речевой деятельности на уроках иностранного языка // Вестник МГЛУ. Серия: Педагогические науки. – 2018. – № 3(42). – С. 89–98.

7. Гиёсова В.А., Одилбекова Д.А. Мотивационные аспекты использования игровых технологий на уроках английского языка в начальной школе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2022. – № 84. – С. 112–117.

8. Wordwall : конструктор интерактивных и печатных учебных материалов : сайт. – URL : https://wordwall.net/ru (дата обращения: 10.11.2025).

9. Quizlet : платформа для изучения лексики с помощью карточек и игр : сайт. – URL : https://quizlet.com/ru (дата обращения: 10.11.2025).

Информация об авторах:

Перцев Виктор Дмитриевич – студент 3 курса, направления подготовки Педагогическое образование: иностранный язык (английский), Анапский филиал Московского педагогического государственного университета. perec2005@bk.ru

Мирзоева Елена Юрьевна – канд. пед. наук., доцент, заведующий кафедрой русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета. anapa_elena@inbox.ru

УДК 087.6

МОТИВ ГРУСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ НИКОЛАСА СПАРКСА

К.Л. Арабаджи, Д.С. Киракосян, Л.В. Чалабаева

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию мотива грусти в прозе Николаса Спаркса (р. 1965), знаменитого американского писателя конца XX – начала XXI вв. Произведения Спаркса отличает эмоциональная интенсивность, атмосфера неизбежных утрат и драматических столкновений судеб, что делает грусть доминирующей эмоцией в восприятии его книг. Авторы статьи подробно анализируют разнообразные способы воплощения чувства грусти в романах Спаркса. В частности, показано, как Спаркс описывает переживания утраты и расставания, окрашивая повествование атмосферой меланхолии через приглушённые пейзажи и интерьеры, музыкальную символику и внутренний монолог героев, охваченных скорбью и сожалением. Композиционная структура произведений построена так, что грусть тесно сплетается с любовной линией, создавая эмоционально насыщенную палитру, сближающую прозу Спаркса с традициями сентиментализма XIX века. Выводы статьи подчёркивают, что чувство грусти в романах Спаркса не ограничивается описанием несчастий, но также служит символом морального взросления героев, проявлением их нравственной зрелости и гуманности. Исследование адресовано специалистам по американскому литературоведению и всем, кто интересуется особенностями современной массовой прозы.

Ключевые слова: Николас Спаркс, грусть, эмотивность, эмоциональный поворот, эмоциональная культура, американская литература, современная проза, психологизм.

*****

Николас Спаркс (р. 1965) – американский писатель, ставший популярным благодаря своим мелодраматическим романам, наполненным сильными эмоциями, романтическими историями и трагическими развязками. Созданный им мир, пропитанный грустью и щемящим чувством утраты, мгновенно завоевал симпатии читателей, породив массовую культуру поклонения его произведениям [1]. Однако, несмотря на огромную популярность, творчество Спаркса остаётся слабо изученным в научном ключе, что определяет актуальность и необходимость серьёзного филологического анализа его прозы.

Одним из центральных мотивов прозы Спаркса является мотив грусти, сопутствующий многим его персонажам и ситуациям. Герой произведений Спаркса чаще всего переживает потерю близкого человека, болезненные расставания, тяжёлые воспоминания прошлого. Эта эмоция становится ведущим эмоциональным компонентом повествования, определяя его ритм и внутреннюю организацию [2–3]. Грусть отражается не только в действиях и поступках героев, но и в окружающей их среде: природа, интерьеры, музыка – всё работает на поддержание атмосферы меланхолии и возвышенной печали.

В настоящем исследовании предпринята попытка изучить, как именно Спаркс воплощает мотив грусти в своих произведениях, какие художественные приёмы и композиционные решения он использует для придания данному чувству эмоциональной интенсивности и психологической убедительности. Актуальность исследования обусловлена необходимостью освещения этого малоизученного пласта современной массовой литературы, которая, несмотря на внешние стереотипы, обладает богатым набором художественных средств и глубоко проработанными психологическими характеристиками.

В центре внимания находится вопрос о том, как мотив грусти влияет на композицию романов, функционирование образов, символику пространства и музыкального сопровождения, а также на морально-нравственные установки героев. Данная работа не претендует на исчерпывающее освещение всех аспектов творчества Спаркса, но ставит целью показать многомерность мотива грусти в его прозе, обратив внимание на богатство его художественной палитры и глубину психологического рисунка персонажей.

Для подтверждения выдвинутых положений рассмотрим пять конкретных кейсов из произведений Николаса Спаркса, в которых мотив грусти развивается и оформляется через разнообразные художественные средства. Эти случаи отобраны нами как наиболее репрезентативные и демонстративные, позволяя раскрыть глубинные механизмы, используемые автором для создания атмосферы печали и трагичности. Наши наблюдения призваны показать, как именно грусть воздействует на сюжетную линию, формирование образов героев, их психологическое состояние и общий эмоциональный климат произведений. Подробный анализ отдельных фрагментов позволяет наглядно продемонстрировать всю многоплановость приёма и убедиться в глубине мастерства Николаса Спаркса в передаче тонкой гаммы чувств и оттенков грусти.

Роман «Дневник памяти» – одно из самых известных произведений Спаркса, повествующее о тяжёлой потере любимой женщины и мучительном поиске утраченного прошлого. Главный герой Ноа Калхаун живёт прошлым, сохранив дневник жены Элли, умершей много лет назад. Образ умирающей Элли символизирует невозможность удержания любимого человека, чувство опустошённости и безвозвратности потерь [4]. Интертекстуальность, проявленная в дневнике, превращает текст в мемориал [5], подчёркивающий тяжесть утраты и горькую память.

Спаркс использует приём фиксации травматического опыта через письменное слово, передавая отчаяние и беспомощность героя перед лицом необратимой утраты. Сцены чтения дневника создают аудиовизуальный эффект, активизирующий чувства читателя и усиливающий драматизм сюжета.

В романе «Последняя песня» мотив грусти воплощён через музыкальный компонент. Главные герои, музыкант Ронни и отец Стив Миллер, ищут примирения после долгой размолвки. Музыка, звучащая в произведении, подчёркивает лирическую тоску, сопровождая переживания героев и их борьбу с собственным прошлым [4]. Музыка становится символом горя и надежды, демонстрируя, как музыкальное сопровождение обостряет восприятие чувств.

Спаркс демонстрирует, как музыкальные сигналы, встроенные в текст, способствуют появлению у читателя ассоциаций с эмоциональными травмами, подчёркивая хрупкость человеческих отношений и неизбежность печали.

В романе «Выбор» пространство становится дополнительным инструментом создания грустного настроения. Деревенская местность, окружающая семью героев, символизирует изоляцию и замкнутость. Отсутствие городских шумов, спокойствие сельской местности подчёркивают внутреннее беспокойство героев, вынужденных принять трудное решение о разводе и выборе между семьёй и свободой.

Спаркс умело сочетает описание пространства с внутренними переживаниями героев, демонстрируя, как топографические детали могут усилить психологическое давление и передать читателю состояние тревожной меланхолии.

В романе «Время любить» меланхолия создается за счёт изображения осеннего пейзажа, туманного утра и тихих улиц небольшого городка. Атмосферные декорации соответствуют состоянию главной героини Лейн Адамсон, испытывающей одиночество и растерянность после развода. Погружённость в грустные размышления усиливается образом природы, подчёркивающей замедленность течения времени и нестабильность эмоционального состояния.

Создание меланхолического пейзажа способствует формированию у читателя чувства созвучия с судьбой героини, отчуждения и внутренней тревоги.

В романе «Дорогой Джон» герой Джон Тайри возвращается домой после службы в армии, испытывая травму и разочарование. Внутренняя борьба Джона с собственными демонами находит отражение в его письме возлюбленной Саванне, где он делится переживаниями и болью, вызванной войной. Письмо становится механизмом выражения травмы, фиксирующим страдания и конфликты героя.

Спаркс здесь удачно соединяет письмо как документ травмы с внешним ландшафтом, подчёркивая диссонанс между физическим возвращением и неспособностью героя

вернуться к нормальной жизни. Психологическое расстройство, выражаемое через письмо, становится дополнительной причиной, усиливающей ощущение боли и печали.

Проведённый анализ подтвердил центральную роль мотива грусти в художественном мире романов Николаса Спаркса. В созданных им произведениях грусть выступает не просто эмоциональным фоном, а ключевым звеном, организующим повествование и определяющим судьбу героев. Спаркс виртуозно обыгрывает механизмы создания меланхолии, задействуя разнообразные художественные средства: дневник как вместилище воспоминаний, музыку как канал высвобождения чувств, пространство как индикатор эмоционального состояния, пейзаж как отражение внутреннего мира, письмо как способ артикуляции страданий.

Данные приёмы позволяют автору глубоко погрузить читателя в психологию персонажей, вызывая отклик и эмоциональную идентификацию [5]. Спаркс искусно комбинирует традиционные мотивы, такие как печаль расставания и потеря близкого человека, с современными способами передачи эмоционального стресса, превращая простое бытовое пространство в символическое отражение душевных переживаний.

Сравнивая творчество Спаркса с предшествующими течениями в американской литературе, мы приходим к выводу, что он адаптирует классические мотивы грусти, перерабатывая их в духе массового романа, где трагические переживания сочетаются с лёгкой развлекательностью. Таким образом, грусть у Спаркса становится не только поводом для переживания, но и инструментом соблазнения читателя, приглашая его войти в мир страдающих героев и испытать катарсис через их беды и победы [2].

Обобщая сказанное, отметим, что техника работы с мотивом грусти у Спаркса характеризуется тонким балансом между китчевым стилем массовой литературы и классическими методами психологического анализа [1], что объясняет феномен его широкого читательского успеха и устойчивого места в современной американской культуре.

Литература

1. Исакова В.А. Биография и творчество Николаса Спаркса // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра. Том II. – СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2021. – С. 741–745. EDN SQGECN.

2. Саванина А.А. Средства выражения экспрессивности и особенности их употребления в романе Н. Спаркса «Каждый вдох» // Magistri et discipuli. Наследие и современность в студенческих исследовательских работах по англистике и американистике. – М. : Языки Народов Мира, 2025. – С. 164–172. EDN IABWFJ.

3. Сулейманова С.С., Магомедова С.О. Категория эмотивности в романе Николаса Спаркса «A Walk to Remember» // Reports Scientific Society. – 2024. – № 5(49). – С. 77–81. EDN FJGDSE.

4. Червонописка Л.Б. Особенности нарратива современного романа (на материале произведений Н. Спаркса) // Современная филология и методика преподавания языков и литературы: вопросы теории и практики. – Краснодар : Типография «Гранат», 2025. – С. 158–160. EDN NZQEPA.

5. Шевченко Я.Н. К вопросу о роли лексико-синтаксических средств в объективации эмотивных ситуаций в прозаических текстах на английском языке (на примере эмоции удивления) // Молодые голоса. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2022. – С. 213–216. EDN UMXNFO.

Информация об авторах:

Арабаджи Кристина Леонидовна – студентка I курса специальности «Сестринское дело», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, kr.kristin2609@bk.ru

Киракосян Диана Сергоевна – студентка I курса специальности «Сестринское дело», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, kirakosyan.d@internet.ru

Чалабаева Людмила Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, chalabaevalv@rgsu.net

УДК 811-11

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е.С. Ромашкина

Аннотация. Данная статья посвящена теоретическим основам и методическим подходам к обучению грамматике английского языка в начальной школе, акцентируя внимание на потенциале мультимедийных технологий в условиях цифровизации образования.

Обосновывается, что грамматика, будучи основой речевой деятельности, часто воспринимается младшими школьниками как абстрактный и сложный материал. Мультимедийные технологии рассматриваются как ключевой инструмент, способный сделать грамматический материал наглядным, интерактивным и мотивирующим.

В работе анализируются основные подходы к обучению грамматике: структурный, индуктивный, дедуктивный и коммуникативный. Описаны их особенности, преимущества и недостатки применительно к младшему школьному возрасту. Особое внимание уделяется цели обучения грамматике – формированию грамматических навыков, необходимых для всех видов речевой деятельности.

Статья подчеркивает, что выбор эффективного подхода и интеграция современных технологий позволяют трансформировать процесс освоения грамматики из механического заучивания в осмысленную и увлекательную коммуникативную практику.

Ключевые слова: начальная школа, грамматика английского языка, мультимедийные технологии, грамматические навыки, подходы к обучению грамматике.

*****

Обучение английскому языку в начальной школе закладывает фундамент для дальнейшего освоения предмета. Грамматика, являясь каркасом языка, часто вызывает трудности у юных учеников из-за своей абстрактности. В условиях цифровизации образования мультимедийные технологии становятся мощным инструментом, способным преодолеть эти барьеры, делая грамматический материал наглядным, интерактивным и увлекательным.

Мультимедийные технологии – это совокупность компьютерных технологий, которые сочетают различные форматы представления информации: текст, аудио, видео, анимацию и другие. Цель – создавать комплексные сообщения, которые лучше запоминаются и воспринимаются.

Грамматика не является самостоятельным видом речевой деятельности, но играет важную роль в формировании и совершенствовании речевой деятельности. Грамматика – это раздел языкознания, который изучает грамматический строй языка, закономерности построения правильных осмысленных речевых отрезков (словоформ, синтагм, предложений, текстов). Эти закономерности грамматика формулирует в виде общих грамматических правил.

Цель обучения грамматике – формирование грамматических навыков – одного из важнейших компонентов речевых умений говорения, аудирования, чтения и письма. В

грамматическом навыке выделяют составляющие: выбор структуры, адекватной речевому замыслу говорящего, оформление речевых единиц в соответствии с нормами языка и определённый временной параметр, оценку правильности и адекватности этих действий.

В обучении грамматике иностранного языка выделяют несколько основных подходов: структурный, индуктивный, дедуктивный и коммуникативный. Выбор подхода зависит от целей урока, уровня учащихся и контекста обучения.

Структурный

Особенности: грамматика подаётся поэтапно, от простого к сложному, отработка идёт через шаблоны и повторяемые структуры. Некоторые элементы:

– аудирование речевых образцов с грамматической структурой;

– хоровое проговаривание образцов за педагогом;

– вопросно-ответные упражнения в паре с учителем или одноклассником с использованием изучаемых грамматических структур;

– учебный диалог с использованием изучаемых грамматических структур.

Преимущества: грамматическая структура становится объектом длительной тренировки, у обучающихся формируется динамический стереотип, готовность употреблять готовую структуру в речи. Недостатки: упражнения носят механический, монотонный характер, исключают речевой характер отработки.

Индуктивный

Особенности: обучающиеся самостоятельно выявляют правило, анализируя примеры и языковые данные. Преподаватель направляет и помогает формулировать выводы. Некоторые элементы:

– новые грамматические правила включаются в аутентичный текст или ситуацию, что делает их лингвистическую функцию хорошо узнаваемой для учащихся;

– грамматические примеры используются в групповой работе, упорядочиваются по сходствам и различиям и выводятся из них правило.

Преимущества: стимулирует критическое мышление и активное участие, способствует более глубокому пониманию грамматики, развивает навыки самостоятельного обучения. Недостатки: требует больше времени и усилий на подготовку урока, может быть сложен для учащихся с низким уровнем и слабой языковой базой.

Дедуктивный

Особенности: преподаватель сначала объясняет грамматическое правило в явном виде, затем обучающиеся применяют его в упражнениях и практических заданиях. Некоторые элементы:

– презентация грамматического явления должна сопровождаться примерами, быть краткой, чёткой и понятной;

– освоение правила основывается на его изучении и многократном использовании в примерах.

Преимущества: чёткая структура урока, экономит время при вводе нового материала, подходит для обучающихся с аналитическим мышлением и высоким уровнем подготовки. Ограничения: может вызывать пассивность и механическое запоминание, не всегда способствует глубокому пониманию смысла грамматической конструкции.

Коммуникативный

Особенности: изучение грамматики не должно быть изолированным процессом, а должно быть интегрировано в коммуникативные задачи. Вместо заучивания правил в отрыве от контекста обучающиеся осваивают грамматические структуры через выполнение разнообразных коммуникативных заданий.

Преимущества: повышение мотивации, развитие коммуникативных навыков, глубокое понимание грамматики. Сложности: коммуникативный подход может потребовать больше времени, не всегда возможно реализовать все коммуникативные задания в рамках обычного занятия.

1. Психолого-педагогические основы применения мультимедиа

Эффективность использования мультимедийных технологий в начальной школе обусловлена особенностями когнитивного развития младших школьников:

1.1. Теория множественного кодирования (Dual Coding Theory)

Теория множественного кодирования, разработанная А. Пайвио (A. Paivio), утверждает, что информация обрабатывается и хранится в памяти двумя независимыми, но связанными системами: вербальной (слова, тексты) и невербальной (образы, звуки). Мультимедиа, сочетающее текст, аудио, видео и анимацию, обеспечивает двойное кодирование грамматических правил. Например, при изучении Present Simple, анимированная история, демонстрирующая рутинные действия, позволяет ребенку связать абстрактное правило (добавление окончания *-s* к глаголу) с конкретным визуальным образом, что значительно улучшает запоминание и воспроизведение.

1.2. Принцип наглядности и конкретности мышления

Младший школьный возраст характеризуется преобладанием наглядно-образного мышления. Грамматические структуры, представленные в виде таблиц, схем или сухих правил, воспринимаются с трудом. Мультимедиа (интерактивные презентации, обучающие игры, видеоролики) позволяет визуализировать грамматику. Например, использование ярких цветов, движения и звука для выделения окончаний или порядка слов делает структуру предложения осязаемой и понятной.

1.3. Игровая деятельность и мотивация

В начальной школе ведущей деятельностью остается игра. Мультимедийные технологии позволяют перевести процесс обучения грамматике в формат интерактивной игры (геймификация). Использование викторин, квестов, интерактивных упражнений с немедленной обратной связью повышает внутреннюю мотивацию, снижает уровень тревожности перед ошибками и способствует более естественному усвоению сложных конструкций.

1. Дидактические функции мультимедиа в обучении грамматике

Интеграция мультимедиа выполняет ряд ключевых дидактических функций:

– Информационная (Предоставление грамматического материала в структурированном, легко усваиваемом формате (анимированные схемы, видеообъяснения)).

– Демонстрационная (Визуализация контекста употребления грамматических структур (видеофрагменты с субтитрами, демонстрирующие использование модальных глаголов)).

– Тренировочная (Обеспечение интерактивной практики с мгновенной проверкой (онлайн-тренажеры, интерактивные карточки для отработки артиклей)).

– Контролирующая (Объективная оценка знаний и автоматизированный сбор данных об ошибках учеников).

– Развивающая (Развитие навыков аудирования, чтения и письма параллельно с освоением грамматики).

2. Технологические аспекты и средства реализации

Теоретические основы воплощаются через конкретные мультимедийные средства:

● Интерактивные доски и презентации (PowerPoint, Google Slides): Позволяют динамично представлять правила, выделять цветом ключевые элементы и использовать анимацию для демонстрации трансформации предложений.

● Обучающие платформы и приложения (Quizlet, Kahoot!, LearningApps): Предоставляют готовые шаблоны для создания грамматических игр, викторин и упражнений на сопоставление.

● Аудиовизуальные материалы: Короткие обучающие видеоролики (например, на YouTube-каналах, адаптированных для детей), где грамматические структуры представлены в песнях или диалогах, что способствует формированию слухового образа грамматики.

Использование мультимедийных технологий в обучении грамматике английского языка в начальной школе имеет прочную теоретическую базу, опирающуюся на психолингвистические и дидактические принципы. Мультимедиа не только повышает наглядность и мотивацию, но и активизирует механизмы множественного кодирования инфор-

мации, что критически важно для эффективного усвоения абстрактных грамматических правил младшими школьниками. Грамотная интеграция этих технологий позволяет трансформировать традиционное, часто скучное, изучение грамматики в увлекательный, интерактивный и результативный процесс.

Литература

1. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк : ЛГПУ, 2000.

2. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2.

3. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М. : ИИО РАО, 2008.

4. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингводидактике. – М. : ЛКИ, 2012.

5. Paivio A. Mental representations: A dual coding approach. – New York : Oxford University Press, 1986. (Основополагающая работа по теории множественного кодирования).

6. Mayer R.E. Multimedia learning. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. (Работа, посвященная принципам эффективного использования мультимедиа в обучении).

Информация об авторе:

Ромашкина Екатерина Сергеевна – студент 4 курса, направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, katerina.ledi49@yandex.ru

УДК 811-11

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ю.Н. Силка, А.А. Акопян, Г.С. Атакьян

Аннотация. Статья посвящена исследованию театрализации как одного из самых эффективных методов формирования речевых навыков у младших школьников. Рассматриваются сущность понятия «театрализация», выявляются механизмы воздействия театрализации на развитие коммуникативной компетенции обучающихся начальных классов, описываются основные подходы театрализованной методики.

Ключевые слова: театрализация, театрализованная методика, речевой навык, речевая деятельность, младшие школьники.

*****

В настоящий момент обучение иностранному языку играет ключевую роль в системе начального образования. Вместе с тем, его успешное овладение не может быть достигнуто исключительно механическим запоминанием лексики и грамматики. Современные подходы к обучению иностранному языку требуют от педагога развития у обучающихся речевых навыков, позволяющих им свободно выражать свои мысли и вступать в диалог с собеседником. Метод театрализации может быть одним из самых эффективных способов достижения этой цели.

Опыт использования театрализации для обучения иностранному языку насчитывает десятилетия. Впервые она постепенно начала включаться в педагогическую практику преподавания иностранного языка с конца девятнадцатого века. А уже к началу двадцатого века театрализация стала неотъемлемой частью преподавания иностранного языка. Основой современных методик театрализации, используемых на занятиях по иностранному

языку, послужили работы таких исследователей как Гарриет Финлей-Джонсон, Н. Тичер, А. Мейли и А. Дафф.

Среди современных исследователей в области театрализации в обучении иностранному языку нельзя не отметить D. Larsen-Freeman и M. Anderson [5], чья работа «Techniques and principles in language teaching» являются настольной книгой многих педагогов по иностранному языку.

Говоря о сущности понятия «театрализация» стоит отметить, что её распространение привело к большому разнообразию трактовок и мнений относительно определения данного метода. Так, например, А.В. Конышева [2] рассматривает театрализацию как «креативное использование устной и письменной речи на основе художественного произведения». А.Ф. Савина – как «художественно-речевую деятельность, которая используется для развития грамотного произношения и красивой речи» [3]. З.А. Темботова – как «технологию обучения, применение которой перестраивает структуру урока, форму познавательной деятельности учащихся, раскрывает творческие способности обучающихся и реализует эффективность учебно-воспитательного процесса» [4]. Вместе с тем, большинство современных источников склоняются к тому, что театрализация в контексте обучения иностранному языку представляет собой метод обучения, базирующийся на вовлеченности обучающихся в коммуникацию на изучаемом языке посредством разыгрывания сюжетов. Подобной точки зрения относительно определения театрализации придерживается и ряд зарубежных исследователей.

Таким образом, театрализация позволяет создать условия, приближающие к реальному общению на иностранном языке в игровой форме. Именно такие условия способствуют эффективному формированию у обучающихся речевых навыков.

Речевой навык, согласно Б.В. Беляеву, это способность автоматически воспроизводить речь на изучаемом языке [1]. При этом Беляев также отмечал, что не сами навыки приводят к речи, а именно активная речевая деятельность ведёт к выработке речевых навыков. Как уже было отмечено выше, метод театрализации идеально подходит для организации ситуаций естественного общения. Ведь участвуя в постановках и разыгрывании ролей, обучающиеся вынуждены использовать язык в живой форме, активизируя все виды речевой деятельности. Кроме того, театрализованные занятия создают атмосферу доверия и сотрудничества в детском коллективе, способствуя устранению страха допустить ошибку. Особенно актуально это среди обучающихся начальной школы, когда стеснение может стать для обучающегося серьёзным барьером при формировании речевого навыка.

Среди изученных нами подходов театрализованной методики, которые можно использовать для формирования речевых навыков у младших школьников мы выделили:

– Драма-метод. Основан на моделировании различных ситуаций общения. Помогает развить у обучающихся не только умение вести диалогическую речь, но и социокультурную компетенцию. Способствует формированию навыков командной работы.

– Импровизационный метод. Основан на спонтанном неподготовленном речевом поведении обучающихся. Имеет высокую степень творческой активности за счёт возможности самостоятельного развития сюжета, однако требует психологическую готовность обучающихся к спонтанной речи и их достаточный уровень подготовки.

– Метод театральных постановок. Подразумевает инсценировку художественных произведений или пьес. Помимо развития речевых навыков обучающихся метод театральных постановок также помогает расширить их словарный запас, сформировать навык публичных выступлений.

Выбор подхода театрализации, который педагог будет использовать на своих занятиях будет зависеть от множества факторов: возраста обучающихся, их уровня владения языком и целей урока. Однако какой бы подход педагог ни выбрал, театрализация неизменно будет эффективным средством формирования речевых навыков младших школьников, обеспечивая комплексное развитие всех аспектов речи на иностранном языке и поддерживая у них высокий уровень мотивации к его изучению.

Литература

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для учителей иностранных языков и студентов языковых педвузов». – М. : Учпедгиз, 1959. – С. 174.

2. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб. : КАРО, 2008. – С .179.

3. Савина А.Ф. Применение элементов театрализации в урочной и внеурочной деятельности в английском языке в школе как средство погружения учащихся в аутентичную среду // Молодой ученый. – 2021. – № 27. – С. 269.

4. Темботова З.А. Принципы построения театральной технологии обучения иностранному языку // Молодой ученый. – 2017. – № 7. – С. 491.

5. Larsen-Freeman D., Anderson M. Techniques and Principles in Language Teaching (3rd edition). – Oxford University Press. – Oxford Handbooks for Language Teachers, 2013. – P. 272.

Информация об авторах:

Силка Юлия Николаевна – обучающаяся 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык (английский)», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, yulechka1421@mail.ru

Акопян Ани Арменовна – обучающаяся 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык (английский)», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, yulechka1421@mail.ru

Атакьян Гаянэ Самвеловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, ms.atakyan-gayana@mail.ru

УДК 372.881.1111.1

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М.Е. Чеботарева

Аннотация. В статье рассматривается дидактический потенциал мобильных приложений, как инструмента обучения иноязычной лексике в начальной школе. Анализируются преимущества использования мобильных технологий, такие как интерактивность, персонализация, в контексте формирования лексических навыков у младших школьников. Приведены примеры эффективного применения мобильных приложений в образовательном процессе и обсуждаются перспективы дальнейших исследований в данной области.

Ключевые слова: мобильные приложения, начальная школа, иноязычная лексика, дидактический потенциал, геймификация, интерактивность, методы обучения, техники.

*****

В современном мире изучения иностранных языков, особенно начиная с начальной школы, критически важно для языкового развития и расширения возможности детей. Овладение лексикой является одним из основополагающих аспектов успешного усвоения языка но традиционные методы обучения лексики часто оказываются недостаточно эффективны поддержки интереса и мотивации младших школьников, в связи с этим больше актуальность приобретает использование мобильных приложений так же высокую эффектив-

ность применения коммуникационных технологий для повышения качества образования подтверждают исследования в области педагогики и методики преподавания иностранных языков примерами работ являются, работы – О.Е. Булатова, С.А. Долгова, Е.С. Полат.

Традиционные методы обучения лексики часто оказываются недостаточно эффективными для поддержания интереса и мотивации у младших школьников. В связи с этим, все большую актуальность приобретает использование мобильных приложений.

Обратимся к рассмотрению примеров как можно выстроить обучение лексике с помощью мобильных приложений.

Одним из примеров таких современных информационных технологий являются мобильные приложения, под которыми понимается такая форма обучения, которая основана на использовании мобильных устройств, таких как смартфоны и планшеты, для доступа к образовательным материалам и воздействия с учёбой и средой. [1]

Прежде чем оценить эффективность использования мобильных приложений в преподавании языков, обратимся рассмотрению особенностей обучения иноязычной лексике в начальной школе, проанализируем основные подходы, методы и трудности, с этим связанные. К педагогическим подходам можно отнести:

1) коммуникативный;
2) личностно-ориентированный;
3) деятельностный.

Дидактические принципы и методы обучения лексике:

1. *Дидактические принципы:*

– наглядность: использование визуальных материалов (картинки, предметы, жесты), для лучшего понимания;

– доступность и индивидуализация: подача материала в соответствии с возрастом и уровнем ученика, с адаптацией под каждого;

– активность и сознательность: вовлечение ученика в процесс осознанно через его активные действия;

– систематичность и последовательность: повторение изученного материала и логичное построение уроков.

2. *Методы и техники обучения:*

– игровой метод: изучение слов через игры (загадки, лото, настольные игры);

– метод демонстрации: показ предметов, картинок, прослушивание слов;

– метод упражнений: практика через различные задания (заполнение, сопоставление, составление фраз);

– визуальная ассоциация: связь слова с изображением;

– аудиальное закрепление: прослушивание правильного произношения;

– интервальное повторение: повторение слов через определённые промежутки времени для лучшего запоминания;

– практика произношения: работа над звуками и интонацией.

С усвоением лексики связаны ряд объективных сложностей, к основным относятся: поддержание мотивации; сложность удержать интерес младших школьников; эффективность запоминания: трудности с долговременным запоминанием большого объёма слов; произношение: формирования правильного произношения; контекстуальное использование: умение правильно употреблять слово в предложении; большой объем лексики: необходимость усвоить значительное количество тнбовых слов; методические ошибки: неправильный выбор или их недостаточное применение; зависимость от учителя: успех во многом зависит от профессионализма и креативности педагога.

Анализ выше указанного способа преподавания лексике позволил сделать вывод что Мобильные приложения обладают рядом преимуществ, которые делают их перспективным инструментом в обучении иноязычной лексики, особенно в начальной школе.

Дидактический потенциал мобильных приложений в обучении иноязычной лексике в начальной школе заключается в следующих ключевых принципах:

– Интерактивность. Мобильные приложения предоставляют возможность активного взаимодействия с учебным материалом. Ученики могут не только прослушивать и читать слова, но и выполнять различные интерактивные задания, такие как сопоставление картинок и слов, заполнение пропусков, викторины и игры. Интерактивность способствует более глубокому усвоению лексики и лучшему запоминанию.

– Персонализация. Современные мобильные приложения позволяют адаптировать учебный контент под индивидуальные потребности и темп обучения каждого ученика.

Например, приложение может отслеживать прогресс ученика и предлагать ему задания, соответствующие его уровню знаний. Персонализация повышает эффективность обучения и позволяет ученикам достигать лучших результатов.

– Геймификация. Использование игровых элементов в обучении (геймификациия) – позволяет создать увлекательную и мотивирующую среду. Мобильные приложения часто используют геймификацию для поддержания интереса у учеников и стимулирования их к дальнейшему обучению. Например, ученики могут получать очки за правильные ответы, соревноваться с другими учениками, открывать новые уровни и получать виртуальные награды.

– Мобильность. Мобильные устройства доступны большинству учеников и позволяют им учиться в любое время и в любом месте. Это особенно важно для учеников, которые испытывают трудности в обучении или нуждаются в дополнительной поддержке. Мобильные приложения могут быть использованы как в классе, так и дома, обеспечивая непрерывность образовательного процесса.

– Визуализация. Многие мобильные приложения используют визуальные элементы, такие как картинки, анимация и видео, для предоставления новых слов и понятий.

Приведём примеры основ мобильных приложений, разработанных специально для изучения иноязычной лексике:

1. «Duolingo»: популярное приложение для изучения различных языков, предлагающее интерактивные уроки, основанные на геймификации;

2. «Memrise»: приложение, использующее методы интервального повторения и мнемонические техники для запоминания слов;

3. «Quizlet»: платформа, позволяющая создавать и использовать карточки для изучения лексики и других учебных материалов;

Несмотря на очевидные преимущества, использование мобильных приложений в обучении иноязычной лексике в начальной школе сталкивается с рядом трудностей. Следует отметить, что необходимость тщательного отбора приложений, учитывая их соответствие учебной программе и возрастным особенностям учащихся. Кроме того, необходимо обеспечить баланс между использованием мобильных устройств и традиционными методами обучения, чтобы избежать чрезмерной зависимости от гаджетов.

Также, необходимо проводить обучение учителей по эффективному использованию мобильных приложений в образовательном процессе.

Перспективы дальнейших исследований включают изучение влияния мобильных приложений на обучении иноязычной лексике, разработку персонализированных программ и интеграцию мобильного обучения в систему образования. Мобильные приложения обладают значительным дидактическим потенциалом, для младших школьников благодаря своей интерактивности, персонализации, геймификации и визуализации, делая процесс формирования лексических навыков эффективным и увлекательным. Правильное их использование повышает мотивацию, улучшает усвоение материала и способствует дальнейшему изучению иностранных языков.

Литература

1. Филатов В.М. Методика обучения иностранному языку в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей. – Ростов н/Д: «Феникс», 2020. – 416 с.

2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М. : Издательский центр «Академия», 2022. – 336 с.

3. Жулина Е.В., Архипова М.В. Современные технологии обучения языкам // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 61-3. – С. 68–71.

4. Смоленцева А.С. Применение мобильных технологий для развития лексических навыков школьников при изучении английского и немецкого языка // Молодой учёный. – 2023. – № 23 (261). – С. 388–390. – URL : https://moluch.ru/archive/261/60349

Информация об авторе:

Чеботарева Милана Евгеньевна – студентка 4 курса, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, mmm.ila.chebotarevva@mail.ru

УДК 81'272

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ ЯПОНИИ В ДИАХРОНИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ (НА ПРИМЕРЕ КИНЕМАТОГРАФА)

В.А. Даниленко, Л.В. Чалабаева

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию культурно-лингвистической политики Японии в исторической ретроспективе на примере кинематографа. Авторы последовательно рассматривают ключевые периоды становления японской киноиндустрии, анализируя взаимосвязь культурных практик и языковой политики государства в условиях модернизации и глобализации. Приводится комплексный анализ ряда значимых фильмов, показывающих динамику взаимодействия национального самосознания с международными трендами. Исследуются тенденции к сохранению традиционных элементов японской культуры и языка в эпоху глобальных перемен, оцениваются последствия взаимопроникновения западной и восточной цивилизационных парадигм. Полученные результаты позволят расширить знания о механизмах поддержания и воспроизводства этнических сообществ в условиях быстро меняющейся информационной среды.

Ключевые слова: Япония, японский язык, японский кинематограф, культурно-лингвистическая политика, поп-культурная дипломатия, культурно-языковая глобализация, отаку.

*****

История японской культурно-лингвистической политики обладает богатой палитрой этапов и поворотных точек, оказавших глубокое воздействие на формирование языка и культуры страны [1–3; 6–8]. Развитие японской культуры и языка происходило в тесной взаимосвязи с социальными изменениями, политическими преобразованиями и технологическим прогрессом. Уже в древние времена Япония демонстрировала готовность к восприятию чужеземных влияний, заимствуя элементы китайской и корейской культур, что оставило отпечаток на японском языке и письменной традиции [1]. Эпоха Мэйдзи ознаменовалась резким поворотом в сторону европейской модели развития, повлекшим широкое внедрение иностранного опыта и интенсивное заимствование из европейских языков [2].

Современный этап характеризуется активной интеграцией японской культуры в глобализирующийся мир через уникальные инструменты, такие как кинематограф и анимация [3]. Именно эти направления стали ключевыми ресурсами японской языковой и культурной экспансии, обеспечивая рост популярности японского языка и привлекая широкую аудиторию за пределами страны [6]. Яркими примерами успешного внедрения

японской культуры служат знаменитые анимационные сериалы и полнометражные мультфильмы, создаваемые художниками уровня Хаяо Миядзаки, Осамы Тэдзуки и другими представителями мирового масштаба. Их работы ассоциируются с высочайшей эстетикой, тонким чувством красоты и глубокой символичностью, формируя позитивный имидж японской культуры на мировом рынке [7].

Цель исследования заключается в выявлении исторических корней и особенностей современной культурно-лингвистической политики Японии, оценке эффективности инновационных инструментов, таких как кинопроизводство и анимационная индустрия, в распространении японского языка и культуры за рубежом.

Для достижения данной цели необходимо решить **следующие задачи:**

– подробно проанализировать историю развития японской культурно-лингвистической политики с момента основания империи до наших дней;

– выявить современные стратегии, применяемые правительством Японии для продвижения языка и культуры, с использованием кинематографа и анимации;

– рассмотреть влияние конкретных примеров из японской поп-культуры на формирование положительного образа страны и стимулирование интереса к языку и культуре;

– сформировать рекомендации по улучшению действующих механизмов популяризации японского языка и культуры в международном масштабе.

Методом исследования служит сочетание историко-сравнительного анализа, метода контент-анализа и качественных методик оценки реакции аудитории на продукцию японской массовой культуры. Объектом исследования выступает система мер, принимаемых государством для укрепления своего культурного потенциала, а предметом – роль кинематографа и анимации в реализации указанных мер.

Развитие японской культурно-лингвистической политики прошло несколько ключевых этапов, каждый из которых внес важные изменения в устройство общества и системы образования [4].

Первые признаки сознательной культурной политики появились в VII веке н.э., когда Япония приняла китайскую письменность и конфуцианские идеи, положив основу государственности и административного устройства. Период Нара (VIII век) стал временем активного заимствования китайских иероглифов и системы письма, что привело к формированию гибридного китайско-японского письма («кан-дзи»). Параллельно развивались собственные японские фонетические азбуки («кана»), позволившие сохранить национальную идентичность в письменной форме [1].

Средневековая Япония прошла под сильным влиянием буддийской религии и феодальной раздробленности, в которой важную роль играли местные диалекты и региональная обособленность. Система образования оставалась закрытой и элитарной, доступ к грамотности имел ограниченный круг населения [1].

Начало XVII века знаменует начало периода изоляции («сакоку») продолжительностью около двухсот пятидесяти лет, что замедлило развитие культуры и образование, но сохранило уникальную традиционную культуру. Только в конце XIX века страна вновь открылась миру, начав активную модернизацию, известную как революция Мэйдзи [2]. Образование стало обязательным, возникла потребность в стандартизированном национальном языке, распространились европейские образовательные стандарты и наука. Западные языки получили широкое признание, появилось много заимствований из английского и немецкого.

Первая половина XX века стала периодом националистических настроений и агрессивной имперской политики, приведшей к Великой Восточной Азии войны и поражению Японии во Второй мировой войне [2]. После поражения политика резко изменилась: американская оккупация привнесла демократические реформы, либерализацию экономики и свободное общение с иностранцами. Новая Конституция 1947 года установила свободу вероисповедания и запрет дискриминации, что создало благоприятные условия для дальнейшего роста культуры и языка.

Сегодня Япония проводит политику открытой интеграции в международный рынок, активно поддерживая продвижение собственного языка и культуры за рубежом [3; 6–8]. Основные усилия направлены на пропаганду через массовые мероприятия, фестивали, туризм и образовательную деятельность [7]. Популярность японской музыки, кинематографа и анимации привела к росту интереса к японскому языку и культурным особенностям, что повышает статус страны в мировом сообществе [8].

Современные японские власти реализуют разнообразные стратегии, нацеленные на расширение границ влияния японской культуры и языка в глобальном масштабе [5]. Среди важнейших инструментов выделяются кинематограф и анимация, чья популярность выходит далеко за пределы самой Японии [6].

● *Фестиваль анимэ и манги Japan Expo.* Ежегодный фестиваль Japan Expo проводится в городах Франции, Германии, Италии и Испании и собирает сотни тысяч поклонников японской культуры. Мероприятие объединяет выставки, презентации, концерты, мастер-классы и кинопоказы, создавая яркую площадку для знакомства широкой аудитории с лучшими образцами японского искусства. Участники фестиваля получают возможность погрузиться в атмосферу японской жизни, попробовать блюда местной кухни, посетить лекции и семинары по японскому языку и культуре. Подобные мероприятия привлекают молодежь, повышая интерес к изучению японского языка и приобщаясь к ценностям японской цивилизации.

● *Международный кинофестиваль в Токио.* Международный кинофестиваль в Токио играет важную роль в демонстрации достижений японского кинематографа и привлечению внимания к местным фильмам. Участие знаменитых режиссёров, актёров и продюсеров обеспечивает высокий уровень освещения мероприятия в средствах массовой информации, формирует положительный имидж страны и стимулирует интерес зрителей к японскому искусству. Награды и премии, вручаемые на фестивале, помогают молодым талантливым режиссёрам продвигать свои работы и завоевывать международную известность.

● *Успех анимэ-студии Studio Ghibli.* Studio Ghibli, созданная легендарным режиссёром Хаяо Миядзаки, известна своими шедеврами анимации, получившими всемирное признание. Фильм «Унесённые призраками» получил премию Оскар и многочисленные награды на фестивалях, продемонстрировав высокую конкурентоспособность японской анимации на мировой сцене. Уникальная атмосфера, красивая графика и философия жизни делают произведения студии востребованными в разных странах, вдохновляя зрителей изучать японский язык и проникнуться духом японской культуры.

● *Всемирная популярность франшизы Pokémon.* Франшиза Pokémon зародилась как видеоигра, но вскоре превратилась в одну из самых успешных коммерческих компаний, объединяющих телевидение, мультипликацию, комиксы, игрушки и аксессуары. Покемон захватил сердца миллионов молодых людей по всему миру, вызвав волну интереса к японской игровой индустрии и породив целую армию фанатов. Благодаря своему успеху Pokémon существенно повысил узнаваемость японской культуры и стимулировал желание изучать японский язык и обычаи страны.

Подводя итоги проведённого исследования, можно сформулировать следующие рекомендации по совершенствованию механизмов популяризации японского языка и культуры в международном масштабе:

● *Активизировать сотрудничество с ведущими вузами мира*. Поддерживать совместные учебные программы, обмен студентами и учёными, организовывать стажировки и курсы повышения квалификации педагогов. Это создаст дополнительные возможности для расширения сети образовательных центров по обучению японскому языку и ознакомлению с японской культурой.

● *Разработать новую серию фильмов и сериалов*, специально предназначенную для иностранцев. Такие проекты могли бы стать инструментом формирования положительных ассоциаций с Японией, пробуждая интерес к изучению языка и особенностей повседневной жизни японцев.

● *Создать виртуальные площадки для интерактивного освоения японского языка и культуры.* Онлайн-курсы, игры, приложения и социальные сети позволят значительно увеличить охват аудитории, вовлекая пользователей в активный процесс познания.

● *Организовать масштабные международные конкурсы и соревнования по знанию японского языка и культуры.* Привлечение молодёжи через подобные мероприятия обеспечит дополнительный стимул для изучения языка и подготовки квалифицированных кадров, способных поддерживать дружественные отношения между странами.

● *Расширять присутствие японского кино и анимации на крупных международных площадках.* Усиленная поддержка участия японских производителей в международных кинофестивалях и конкурсах даст мощный импульс для популяризации японской культуры и увеличения интереса к японскому языку.

Реализация перечисленных рекомендаций позволит повысить качество и доступность образовательных ресурсов, привлечь больше людей к изучению японского языка и культуры, укрепить позиции Японии в качестве лидера азиатского региона и партнёра на мировой арене.

Литература

1. Катасонова Е.Л. Не только Хокусай: три волны японской культуры на Западе. Часть I // Восточный курьер. – 2023. – № 3. – С. 222–233. – DOI: 10.18254/S268684310028144-6. EDN DAUCMR.

2. Катасонова Е.Л. Не только Хокусай: три волны японской культуры на Западе. Часть II. Вторая волна: не только Куросава. Японский кинопрорыв на экраны Запада // Восточный курьер. – 2024. – № 1. – С. 226–238. – DOI: 10.18254/S268684310030105-3. EDN JHQDIF.

3. Катасонова Е.Л. Не только Хокусай: три волны японской культуры на Западе. Часть III. Третья волна: не только Миядзаки. Поп-культурные ориентиры // Восточный курьер. – 2024. – № 2. – С. 142–158. – DOI: 10.18254/S268684310031315-4. EDN EOFPHI.

4. Россия в глобальном мире: новые вызовы и возможности. – СПб. : ООО «Скифия-принт», 2016. – 303 с. EDN VZFWOH.

5. Шевченко Я.Н. Геополитика языка Жана Лапонса: очень краткое введение // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2023. – С. 140–143. EDN HFELOK.

6. Шевченко Я.Н. Законы Лапонса и внешняя языковая политика России и Японии // Межкультурный диалог в современном мире. – СПб. : Скифия-Принт, 2019. – С. 124–130. EDN KTEWTQ.

7. Groot G. Cool Japan Versus the China Threat: Does Japan's Popular Culture Success Mean More Soft Power? // Japanese Language and Soft Power in Asia / ed. by Kayoko Hashimoto. – Singapore : Palgrave Macmillan, 2018. – Pp. 15–41.

8. Hashimoto K. Cool Japan and Japanese Language: Why Does Japan Need «Japan Fans»? // Japanese Language and Soft Power in Asia / ed. by Kayoko Hashimoto. – Singapore : Palgrave Macmillan, 2018. – Pp. 43–62.

Информация об авторах:

Даниленко Владимир Александрович – студент I курса направления подготовки бакалавриата «Юриспруденция», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, perkoff.per@gmail.com

Чалабаева Людмила Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, chalabaevalv@rgsu.net

УДК 821.111

АКТУАЛИЗАЦИЯ ВОПРОСОВ ОБЩЕСТВЕННОГО НЕРАВЕНСТВА КАК ИНСТРУМЕНТ МИФОДИЗАЙНА СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В РОМАНАХ О ГАРРИ ПОТТЕРЕ

Т.С. Гафурова, Н.С. Репещук, Д.М. Тирацуян

Аннотация. В настоящей статье исследуется феномен романов Джоан Роулинг о Гарри Поттере с точки зрения мифодизайна социальной реальности. Основное внимание авторов статьи сосредоточено на том, как вопросы общественного неравенства и дискриминации становятся под пером британской писательницы инструментом конструирования мифа о борьбе добра и зла в волшебном мире. Через призму романов наглядно показано, как социальные группы оказываются объектом угнетения и эксплуатации, а протагонисты семикнижия Роулинг противостоят несправедливости. Авторами статьи подробно рассмотрены три кейса: семья Малфоев, борьба за права эльфов-домовиков и отношение отдельных представителей волшебного мира к кентаврам, что в совокупности позволяет экстраполировать обсуждение проблем литературного текста на вполне реальные проблемы нашего современного общества. Положительным примером в работе выступает деятельность Гермионы Грейнджер, борющейся за освобождение домашних эльфов и права кентавров, что контрастирует с поведением отдельных представителей власти, игнорирующих или открыто подавляющих права низших слоёв магического сообщества. Авторы приходят к выводу, что книжная поттериана предоставляет своим читателям действенный инструмент для осмысления актуальных вопросов социального неравенства и может положительным образом повлиять на формирование этических представлений подростков о социальной справедливости.

Ключевые слова: идиостиль, Дж. Р.Р. Толкин, Письма Рождественского Деда, английская литература, детская литература, лингвистический анализ, стилистика.

*****

Литературное творчество Джоан Роулинг, представленное циклом романов о Гарри Поттере, приобрело беспрецедентную популярность, превратившись в одно из самых влиятельных культурных явлений последнего столетия [1]. Представляя собой сложное переплетение мифологических, литературных и социальных мотивов, произведения Роулинг привлекают внимание исследователей и критиков не только своим увлекательным сюжетом, но и глубоким содержанием, отражающим ключевые вопросы человеческой жизни [4].

Одним из центральных аспектов, регулярно привлекающих внимание учёных, является освещение проблемы социального неравенства [4]. В произведениях Роулинг, как и у её предшественника, традиции которого она во многом наследует (Дж. Р.Р. Толкин) [2], находят своё выражение не только общие категории добра и зла, но и проблемы, имеющие непосредственное отношение к реальности современного общества. Глубокий анализ семейства Малфоев, служащего наглядным примером аристократического высокомерия и социальной сегрегации, сочетается с описанием страданий и дискриминации домовых эльфов и (отчасти) кентавров, имплицитно воплощающих собой угнетённые классы.

Особенно показательна в этой связи деятельность Гермионы Грейнджер, выступающей защитницей прав угнетённых слоёв магического сообщества. Её инициатива в борьбе за права эльфов-домовиков и неприятие уничижительного обращения с кентаврами свидетельствует о ценности гуманистической миссии, которую несёт книга Роулинг [4]. Как справедливо отмечает российский литературовед и культуролог И.Л. Галинская, романы о Гарри Поттере выходят за рамки развлекательной литературы, становясь серь-

ёзным инструментом осмысления социальных проблем и формирования нравственных ориентиров молодого поколения [1].

Цель настоящей статьи – провести обстоятельный анализ способов репрезентации социального неравенства в романах Джоан Роулинг и исследовать их роль в процессе мифодизайна социальной реальности.

Центральное внимание будет уделено трём основным эпизодам, отражающим проблему неравенства, и их потенциальному влиянию на восприятие и поведение читателей.

Так, семейство Малфоев представляет собой яркий пример представителей дворянского рода в трансмедийной вселенной волшебного мира Роулинг, обладающего высоким социальным статусом и влиянием. Люциус Малфой, отец Драко, принадлежит к древней семье чистокровных волшебников, гордящихся своим происхождением и считающих себя высшей кастой магического сообщества. Его взгляды ярко проявляются во втором романе, когда он пренебрежительно высказывается о Гарри Поттере и его друзьях, подчёркивая превосходство чистоты крови над теми, кого называют «грязнокровками» и «магглорождёнными» [4].

Противопоставление семей Малфоев и Уизли является одним из центральных мотивов первых книг серии. Семья Уизли, напротив, представлена скромными условиями жизни и низким социальным положением. Однако, несмотря на своё финансовое неблагополучие, члены семьи Уизли отличаются добротой, щедростью и уважением к каждому человеку независимо от его происхождения [1]. Это противопоставление ярко иллюстрирует социальную иерархию волшебного мира и подчёркивает порочность элитизма и снобизма.

Ещё одним ярким эпизодом, подтверждающим негативное отношение Малфоев к нечистой крови, является сцена в «Тайной комнате», когда Драко обвиняет Гарри Поттера в заговоре с магглорождёнными учениками. Хотя позже выясняется, что обвинения ложны, сама попытка возвести клевету на основании родословной демонстрирует приверженность семьи Малфоев идее чистоты крови. Этот эпизод отчётливо подчёркивает, насколько сильны и опасны предрассудки, порождённые социальным неравенством [4].

Отдельного рассмотрения заслуживает отношение семьи Малфоев к домашнему эльфу Добби. Будучи рабом семьи, Добби испытывает постоянное унижение и жестокое обращение со стороны хозяев. Даже маленький мальчик, Драко Малфой, грубо приказывает эльфу молчать и повиноваться. Контраст с отношением Гарри Поттера, который искренне сочувствует эльфу и хочет освободить его, обнажает разницу в подходах к другому существу [3]. Добби, освобождённый Гарри, становится героем последующего повествования, доказывая абсурдность и аморальность идеи превосходства одних над другими.

Таким образом, семейный портрет Малфоев в романах Роулинг ясно показывает негативные последствия укоренившегося социального неравенства и дискриминации. Их образ подчёркивает моральную ответственность каждого члена общества за устранение несправедливых преград и стигматизации.

Домовые эльфы в романах Роулинг занимают особое место, выступая в роли угнетенного меньшинства волшебного мира. Большинство волшебников относятся к ним как к собственности, принуждают к тяжёлому труду и жестоко наказывают за малейший проступок. Добби, самый известный домашний эльф, страдает от непрекращающегося физического и психического насилия со стороны семьи Малфоев [4]. Лишь вмешательство Гарри Поттера освобождает его от рабства, открывая путь к свободе и достоинству.

Гермиона Грейнджер проявляет искреннюю заинтересованность в улучшении условий жизни домовых эльфов. Ещё в школе она пытается привлечь внимание сверстников к проблеме, инициируя создание Общества продвижения прав эльфов (S.P.E.W.). Несмотря на скепсис окружающих, Гермиона твёрдо отстаивает позицию, согласно которой эльфы достойны уважения и свободы. Она убеждена, что рабы не могут считаться счастливыми, даже если сами утверждают обратное [3].

Борьба Гермионы достигает апогея в финале седьмой книги, когда она спасает жизнь множества домовых эльфов, подвергшихся нападениям в битве за Хогвартс. Этим

действием она демонстрирует своё истинное понимание равенства и человечности. Однако большинство волшебников продолжают относиться к эльфам свысока, считая их глупыми и бесполезными существами.

Таким образом, домовые эльфы представляют собой мощный символ угнетённых и эксплуатируемых меньшинств реального мира. Их история напоминает о важности бороться за права и достоинство всех живых существ, независимо от их внешнего вида или положения в обществе.

Кентавры в романах Роулинг изображены высокоразвитыми разумными существами, наделёнными особыми знаниями и мудростью. Несмотря на это, многие волшебники рассматривают их как примитивных животных, не достойных равного статуса в обществе. Ярким примером подобного предвзятого отношения является инцидент с Долорес Амбридж, высокопоставленным чиновником Министерства Магии, которая публично называет кентавров «creatures», подразумевая их неполноценность («These creatures are dangerous and uncontrollable!» – Harry Potter and the Order of the Phoenix, Глава 33 [3]).

Этот случай подчёркивает глубину предубеждений, царящих в волшебном мире. Высокомерие и нежелание видеть в других равноправных существ повторяется снова и снова, создавая параллель с настоящими ситуациями дискриминации в человеческом обществе. Таким образом, проблема взаимоотношений волшебников и кентавров становится метафорой социального неравенства и предрассудков, недвусмысленно осуждаемой Роулинг [4].

Исследование, проведённое в рамках данной статьи, убедительно демонстрирует, что романы Джоан Роулинг о Гарри Поттере не просто развлекательное чтение, а важный инструмент формирования нравственных установок и понимания социальной действительности. Проблемы социального неравенства и дискриминации, поднятые в книгах, обретают форму мифодизайна социальной реальности, заставляя читателей задуматься о глубоких вопросах, касающихся их собственных обществ.

Три рассмотренных нами кейса – взаимоотношения Малфоев и Уизли, эксплуатация домовых эльфов и дискриминация кентавров – показывают, как чётко Роулинг проводит линию, подчёркивающую недопустимость дискриминации и угнетения. Используя искусство, она (вслед за своим учителем Дж. Р.Р. Толкином) вводит читателя в интеллектуальный и эмоциональный процесс осмысления жизненных реалий, провоцируя на рефлексию и критику окружающей действительности [2].

Наиболее примечательным моментом является активность Гермионы Грейнджер, героини, посвятившей себя борьбе за права домовых эльфов и защиту других уязвимых групп. Её поступки показывают, что каждый человек способен оказать положительное влияние на общество, что индивидуальные действия могут менять реальность и часто помогают добиваться справедливости [1].

В конечном счёте, анализ романов о Гарри Поттёре позволяет заключить, что они являются важным ресурсом для воспитания гуманистических ценностей и формирования чувствительного взгляда на окружающую действительность. Передача этого послания новому поколению способствует воспитанию чуткости, терпимости и стремления к справедливости, что чрезвычайно актуально в сегодняшних условиях растущего социального неравенства и поляризации.

Литература

1. Галинская И.Л. Снова о Гарри Поттере. Обзор // Культурология. – 2016. – № 4(79). – С. 49–51. EDN XIPIHX.

2. Чалабаева Л.В., Шевченко Я.Н. В лаборатории писателя: Дж. Р.Р. Толкин как учитель литературного мастерства // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2025. – С. 111–113. EDN UDMYYJ.

3. Шевченко Я.Н. К вопросу о роли лексико-синтаксических средств в объективации эмотивных ситуаций в прозаических текстах на английском языке (на примере эмо-

ции удивления) // Молодые голоса. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2022. – С. 213–216. EDN UMXNFO.

4. Шилихина К.М., Стратиенко Ю.А. Фрейм «Волшебный мир Гарри Поттера» как способ осмысления политической ситуации в англоязычном общественно-политическом дискурсе // Политическая лингвистика. – 2017. – № 2(62). – С. 116–123. EDN YNDHON.

Информация об авторах:

Гафурова Таисия Сергеевна – учитель английского языка, МАОУ СОШ № 6 города-курорта Анапа имени Героя Советского Союза Дмитрия Семеновича Калинина, tainka83@yandex.com

Репещук Нелли Сергеевна – студентка I курса специальности «Сестринское дело», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, nelre07@icloud.com

Тирацуян Диана Меружановна – студентка I курса специальности «Сестринское дело», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, dianatiracuan76@gmail.com

УДК 821.111

ГЕНЕЗИС И СПЕЦИФИКА ОБРАЗА ДРАКОНА В ЭПОСЕ ДЖ. Р.Р. ТОЛКИНА

В.А. Меркель, М.Ж. Муродьян

Аннотация. В настоящей статье рассматривается образ дракона в эпосе Джона Рональда Руэла Толкина, анализируется его генезис и специфические черты. Основное внимание уделяется драконам, фигурирующим в произведениях толкиновского легендариума, таким как Смауг из «Хоббита» и Глаурунг из «Сильмариллиона». Определяются некоторые их отличия от традиционных образов драконов в европейской мифологии и литературе. Авторы статьи выделяют четыре аспекта, которые отличают драконов Толкина: их высокое интеллектуальное развитие, хитрость и коварство, великолепная способность к манипуляции и уникальная связь с золотом и сокровищами. Эти особенности подчёркивают не только физические, но и психологические характеристики драконов, превращая их в сложных и многогранных персонажей. Кроме того, в статье анализируется роль драконов в развитии сюжета и мифологическом каркасе произведений Толкина. Драконы, будучи одними из главных антагонистов толкиновских героев, заставляют последних проявлять смелость, мудрость и тактические умения, что добавляет динамизма и напряжения повествованию. Исследование дополняется обзором литературных и культурных контекстов, внутри которых Толкин создавал или переосмысливал свои образы, и сравнивает их с классическими источниками вдохновения, такими как «Беовульф» и древнегерманские легенды. Вывод статьи подчёркивает важность драконов в качестве одного из наиболее значимых компонентов мифологии Толкина, символическая нагрузка которого под пером британского писателя неизменно транслирует важные философские и этические идеи.

Ключевые слова: Дж. Р.Р. Толкин, Хоббит, Сильмариллион, дракон, Беовульф, английская литература.

*****

Образ дракона в эпосе Джона Рональда Руэла Толкина занимает особое место в его легендариуме, будучи неотъемлемой частью его мифологического мира [3; 5]. Толкин, обладая глубокими знаниями в области филологии и мифологии, сумел воссоздать уникальный образ дракона, воплотивший в себе черты, знакомые из европейской мифологии, но дополненные оригинальными качествами, соответствующими внутренним законам его вселенной.

Традиционный образ дракона в европейском фольклоре – это грозное и страшное существо, охраняющее сокровища и нападающее на человечество. Однако Толкин значительно расширил этот образ, добавив ему интеллектуальные и психологические характеристики, сделав дракона не просто чудовищем, а сложным персонажем, способным манипулировать, обманывать и внушать страх.

Главными примерами драконов в произведениях Толкина являются Смауг из «Хоббита» и Глаурунг из «Сильмариллиона». Оба дракона обладают уникальными свойствами, такими как блестящее красноречие, гипнотическое влияние и страсть к золоту и сокровищам. Эти качества подчёркивают их сложность и многогранность, превращая их в настоящих антигероев, противостоящих героям эпоса.

Основной целью данной статьи является исследование генезиса и специфики образа дракона в произведениях Толкина, выделение его отличительных черт и анализ их роли в развитии сюжета и мифологического каркаса толкиновского эпоса. Кроме того, в статье проводится исследование литературных и культурных источников, которые могли повлиять на создание этих образов, а также сделана попытка интерпретировать их символическое значение в контексте мифологии Толкина.

Образ дракона – универсальный мифологический мотив, присутствующий в культурах многих народов. Впервые драконы появляются в античном искусстве и мифологии, где они часто изображаются как стражи священных мест или сокровищ. Например, в греческой мифологии дракон Пифон охранял Дельфийское святилище, пока не был убит Аполлоном. Другой известный пример – Ладон, охранявший сад Гесперид с золотыми яблоками.

Позже образ дракона перекочевал в европейские мифы и народные предания. В скандинавской и древнегерманской мифологии драконы становились главными антагонистами героев. Самым известным примером является дракон из англосаксонского эпоса «Беовульф», сражение с которым становится роковым для главного героя. Этот дракон охраняет золото и погибает в схватке с Беовульфом, оставляя после себя разрушение и опустошение [1].

Подобные образцы, безусловно, были известны Толкину, специалисту по древнеанглийской литературе и германским мифам [4]. Образ дракона у Толкина сохраняет многие классические черты: охранение золота, исполинские размеры, угроза человеческому роду. Однако Толкин добавил к этому нечто новое – способность к речам, хитрости и манипуляции, что отличает его драконов от традиционных версий. Смауг из «Хоббита» и Глаурунг из «Сильмариллиона» характеризуются способностью вести беседы, вводить в заблуждение и очаровывать собеседников.

Таким образом, Толкин адаптировал классический образ дракона, добавив ему психологическую глубину и мастерство риторики, что придало его драконам уникальность и особенную значимость в контексте его эпоса.

Два главных дракона в произведениях Толкина – Смауг из «Хоббита» и Глаурунг из «Сильмариллиона» – представляют собой разные ипостаси драконьего архетипа, созданные с учётом конкретных задач и философских посылов [5].

Смауг, появляющийся в «Хоббите», – это дракон, прославившийся своим блеском и ловкостью речи. Он охвачён страстью к золоту и наслаждается беседами, пусть и коварными. Его главное оружие – не только огонь и когти, но и интеллект, способность к манипуляциям и сарказму. Внешне Смауг красив и грациозен, но внутренне испорчен алчностью и подозрительностью [2].

Имя Смауга отсылает к древнеанглийскому слову smug – «скользкий», «хитрый», что подчёркивает его двусмысленную натуру. Его диалог с Бильбо подчёркивает сложность персонажа, готового к игре слов и лукавым обещаниям [2]. Всё это создаёт впечатление живого существа, способного думать и действовать самостоятельно, а не простого зверя.

Глаурунг из «Сильмариллиона» – это совсем иной тип дракона. Он старше, могущественнее и смертоноснее. В отличие от Смауга, Глаурунг действует в контексте крупной трагедии, развязанной падением королевств и гибелью целых родов. Он уничтожает

королевства Ногрод и Белегост, сеет распри и вражду среди эльфов и людей, заканчивая войну полным крахом Берена и Лутиэн [3].

Его речь носит не только манипулятивный, но и пророческий характер. Имя Глаурунга связано с древнегерманским glagarung – «говорящий голос», подчёркивая его способность воздействовать на сознание слушателей. Глаурунг убивает не оружием, а словом, вызывая ссоры и отчаяние среди врагов [3].

Стоит отметить, что изначальные наброски Толкина представляли драконов как механические существа, похожие на боевые машины. В ранней версии романа «Потерянные дороги» (The Lost Roads) дракон описан как «машина уничтожения, извергающая пламя и дым» [5]. Вероятно, подобное описание связано с личным опытом Толкина, участника Первой мировой войны, когда впервые появились танки и авиация [4].

Хотя позже Толкин отошёл от технической интерпретации, оставив дракона антропоморфным существом, следы механических образов остались в описаниях огневой мощи и быстроты перемещения драконов, подчёркивающих их разрушительную силу.

Оба дракона Толкина символизируют разрушение и алчность, но делают это разными путями. Смауг олицетворяет приземлённую алчность, отворачивая героев от высоких целей и втягивая их в мелкие корысти. Глаурунг, напротив, символизирует абсолютное зло, сметающее цивилизации и доводящее до краха даже самые добрые начинания.

Проведённое нами исследование образа дракона в эпосе Дж. Р.Р. Толкина позволяет прийти к нескольким важным выводам, имеющим значение как для литературоведения, так и для культурологии и философии.

- *Во-первых,* образ дракона у Толкина представляет собой уникальное соединение классических мифологических мотивов и индивидуальных авторских нововведений. Взяв за основу традиционный архетип, Толкин значительно обогатил его, добавив интеллектуальные и психологические черты, что делает его драконов сложными и многогранными персонажами.
- *Во-вторых,* Толкин разработал образ дракона как зеркало, отражающее основные пороки и опасности человеческого общества: алчность, зависть, ненависть и властолюбие. Через фигуры Смауга и Глаурунга он раскрывает пагубность погони за материальными благами и желанием контролировать других.
- *В-третьих,* анализ ранних эскизов и рисунков показывает, что образ дракона проходит через длительную эволюцию, отражая личные переживания и опыт Толкина, полученный в годы военных конфликтов. Механистические черты ранних изображений подчёркивают разрушительную природу современной военной техники, добавляя в образ дракона новый уровень символизма.
- *Наконец,* образ дракона у Толкина становится ключом к пониманию его взглядов на добро и зло, справедливость и мораль. Демонстрируя, как соблазн богатства и власти может поглотить любого, Толкин призывает к осторожности и осмотрительности, предупреждая о возможных последствиях слепого следования инстинктам и желаниям.

Таким образом, исследование подтверждает, что образ дракона в произведениях Толкина является не просто элементом украшения сюжета, а мощным символом, позволяющим осмыслить фундаментальные вопросы человеческой природы и судьбы.

Литература

1. Гумерова А.Л., Лебедева Е.Ю. «Стране моей, Англии»: легендариум Дж. Р.Р. Толкина как локальный английский текст (по материалам черновых произведений Толкина) // XI Московские Анциферовские чтения. – М. : Государственный музей истории российской литературы им. В.И. Даля, 2025. – С. 70–79. EDN YDXCTT.

2. Гумерова А.Л. География сказки Дж. Р.Р. Толкина «Хоббит, или Туда и обратно»: традиция и легенда // Новый филологический вестник. – 2025. – № 1(72). – С. 228–236. – DOI: 10.54770/20729316-2025-1-228. EDN KCLPRD.

3. Потапова О.С. Миф и язык в творчестве Дж. Р.Р. Толкина («Сильмариллион») // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Филология. – 2003. – № 1. – С. 68–74. EDN HQLFOL.

4. Чалабаева Л.В., Шевченко Я.Н. В лаборатории писателя: Дж. Р.Р. Толкин как учитель литературного мастерства // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2025. – С. 111–113. EDN UDMYYJ.

5. Шевченко Я.Н. Платон в Средиземье: мифологема кольца как объект этико-философской рефлексии в текстах Дж. Р.Р. Толкина // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2023. – С. 137–140. EDN BCVYXJ.

Информация об авторах:

Меркель Виктория Андреевна – студентка II курса специальности «Юриспруденция», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, wikamerkel1998@gmail.com

Муродьян Майя Жоржовна – учитель английского языка, МАОУ СОШ № 6 города-курорта Анапа имени Героя Советского Союза Дмитрия Семеновича Калинина, mayadamir8888@mail.ru

УДК 82-312.4

ОПЫТ СЕМИОТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДОСТОВЕРНОСТИ УЛИК В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ АГАТЫ КРИСТИ

В.Э. Абучева, М.А. Григорян, Л.В. Чалабаева

Аннотация. Настоящая статья посвящена семиотическому анализу достоверности улик в романах Агаты Кристи (1890–1976). Используя теоретическую базу семиотики художественного текста, авторы исследуют, каким образом писательница создаёт убедительность вещественных доказательств, заставляющих читателя поверить в их реальную значимость для раскрытия преступления. Центральное внимание уделено семиотическим кодам, через которые реализуется фиксация улик и передача их признаков в тексте произведения. Анализируются особенности композиции, повествовательные приёмы и авторские интенции, направленные на усиление правдоподобности обнаруживаемых следов преступлений. Показано, что А. Кристи мастерски манипулирует элементами интриги, имитируя процессуальную достоверность путём введения деталей, символизирующих преступные намерения и поступки. Особое внимание уделено темам фальшивых улик, умышленно запутывающих расследование, и двойственности символов, способных интерпретироваться по-разному в зависимости от контекста. Заключительная часть статьи посвящена обобщению выводов о семиотической структуре романов А. Кристи, вскрывая закономерности построения детективного сюжета и формальные критерии убедительности доказательства в художественном произведении.

Ключевые слова: Агата Кристи, семиотика художественного текста, анализ улик, английский детектив, мисс Марпл, Эркюль Пуаро, популярная литература.

*****

Проблематика достоверности и надежности улик в детективных произведениях издавна привлекает внимание исследователей [1–5] и широкой публики. Одним из признанных мастеров построения замысловатых криминальных загадок является знаменитая британская писательница Агата Кристи (1890–1976). Будучи мастером интри-

ги, она создала целую серию романов, в которых ухищрения и манипуляции с доказательствами занимают центральное место [4]. Детективные тексты А. Кристи представляет собой уникальную лабораторию по моделированию процесса расследования, где знаки и символы приобретают особое значение [2]. Понять, как именно писательница достигает максимальной убедительности и достоверности своих романов, – одна из важнейших задач настоящего исследования.

Цель данной статьи – провести семиотический анализ способов подачи улик в романах Агаты Кристи, выявить особенности построения повествования, подчёркивающие достоверность найденных следов и предметов, а также исследовать внутренние механизмы формирования правдоподобия и убедительности в детективном жанре. Использование методов семиотики художественного текста позволило нам пролить свет на устройство знаковых систем в романах А. Кристи и дало возможность увидеть, как элементы сюжета работают на создание иллюзии реальности и достоверности происходящего.

Агата Мэри Кларисса Миллер, известная миру как Агата Кристи (1890–1976), – одна из самых знаменитых британских писательниц детективного жанра. Родившаяся в аристократической семье, Кристи получила домашнее воспитание и рано проявила интерес к литературе. Свою известность она приобрела благодаря остроумным и запутанным сюжетам, а также уникальной манере вводить в повествование тонкие психологические нюансы и детали, маскирующие реальные обстоятельства преступлений. Самым известным достижением Кристи стало создание легендарных сыщиков Эркюля Пуаро и мисс Марпл, чьи интеллектуальные приключения снискали ей всемирную славу и титул королевы детектива. Характерная особенность её творчества – постоянное внимание к достоверности улик и деталей [2–3], что делает романы Кристи идеальным объектом для семиотического анализа и исследования механизмов правдоподобия в искусстве.

Оригинальность и глубина детективных произведений Агаты Кристи обусловлена её виртуозным владением техникой укрывания настоящих улик за поверхностными признаками и созданием ложных ассоциаций. Героиня нашей статьи использует отдельные предметы быта и малозначащие детали обстановки как коды, сигнализирующие недостоверность улик [1]. Рассмотрим подробнее несколько кейсов, где указанные механизмы проявляются наиболее ярко.

Роман «Тайна чердачной комнаты» («The Secret of Chimneys»), изданный в 1925 году, представляет любопытный пример использования улик как знака, провоцирующего ошибочные предположения. Главный персонаж Артур Блэнт обвиняется в убийстве наследника поместья Арнольда Деверсона, якобы отравленного цианидом. Основным свидетельством обвинения становится сигара с цианидом, принадлежавшая Блэнту. Ситуация складывается так, что улика представлена как прямое свидетельство вины обвиняемого.

Однако, с семиотической точки зрения, данная сигарета функционирует как знак, создающий ложное впечатление о виновности Блэнта. Истинный убийца намеренно использовал принадлежащий другому предмет, сознательно помещая его в зону видимости полиции и тем самым выстраивая аллюзию на вину подозреваемого. Сам факт принадлежности сигареты герою провоцирует ассоциирование объекта с владельцем, перенося на него отрицательную маркировку.

Анализируя эту ситуацию, можно заметить игру с семантикой объекта: сигара, предназначенная первоначально для курения, приобретает статус орудия убийства и символа преступления. Улики здесь функционируют не как прямые индикаторы преступления, а как инсценировка факта, созданная с целью ввести полицию и читателя в заблуждение.

Другой любопытный пример анализа улик содержится в романе «Загадка Эндхауза» («Why Didn't They Ask Evans?», 1934). История разворачивается вокруг смерти молодого мужчины Роберта Энтони Биррелла, убитого ударом по голове. Одна из центральных улик – визитная карточка парикмахерской, найденная на месте происшествия.

Карточка превращается в ключевой знак, ведущий расследование в сторону известного журналиста Брайана Эстерхаза. Однако впоследствии выясняется, что объект введен наме-

ренно для отвода подозрений от истинной убийцы. Использование этой улики – частный случай псевдодоказательства, в котором артефакт используется для перекодирования действительных фактов, переключая внимание следствия на второстепенные объекты.

В рамках семиотического анализа ясно видно, что карточка действует как знак-отражение, обманчиво указывающий на определенного субъекта. Подобный подход характеризует нарративные техники Кристи, предпочитавшей вводить псевдо-улики, рассчитанные на создание временной иллюзии правильности расследуемых версий.

Последний анализируемый роман – «Тайна замка Четырёх рыцарей» («Murder at Hazelmoor», опубликован в Великобритании под названием «Four-Fifty-one», 1932). Здесь убийство произошло при подозрительных обстоятельствах, и центральный предмет преступления – печенье с ядовитым экстрактом белладонны.

В детективном сценарии почтовая посылка с печеньем воспринимается как источник угрозы, хотя фактически доставка сладостей является результатом заранее спланированного акта. Данный артефакт вводится в сцену, чтобы создать эффект неожиданности и возложить подозрения на лицо, доставившее угощение. Семиотически объект выполняет функцию посредника между действием и следствием, смещая центр тяжести расследования от реальных преступников к посторонним лицам.

Подобный подход отражает характерную технику Агаты Кристи – размещение простых бытовых предметов в сцене преступления, придавая им смысловой вес, который выходит за рамки утилитарного назначения вещей [1]. Анализ этой сцены позволяет увидеть, как простые предметы становятся инструментами манипуляции сознанием читателя и полицейских органов, действуя как маркеры, запускающие цепочку догадок и гипотез.

Проведённый нами семиотический анализ детективных романов Агаты Кристи позволил выявить характерные закономерности и механизмы, лежащие в основе создания убедительных доказательств и создания атмосферы таинственности и напряжения. Обобщая результаты исследования, можно сформулировать следующие ключевые выводы:

- *Принцип амбивалентности объектов.* Улики в детективных романах А. Кристи обладают двойственной природой. Они действуют одновременно как знаки, указывающие на преступление, и как знаки-обманы, отвлекающие внимание от истинных преступников. Это свойство лежит в основе построения интригующей детективной структуры.
- *Игра с ожиданиями.* Автор виртуозно использует законы восприятия, внедряя обычные бытовые предметы в контекст преступления, создавая иллюзию связи между объектом и событием. Подобные предметы выполняют функцию знаков, инициирующих у читателя и следователей неправильные ассоциации и поспешные выводы.
- *Формализация детективного канона.* Романы А. Кристи предлагают своеобразную формулу создания убедительности доказательства в художественном произведении. Определённую роль играют небольшие, незначительные на первый взгляд предметы, обретающие сильный символический и эмоциональный оттенок, служа основанием для выдвижения версий и последующих разоблачений.
- *Интертекстуальность и цитатность.* Улики нередко несут в себе отсылки к другим произведениям или историческим событиям, вызывая ассоциации и повышая интерес читателя. Это создаёт дополнительный слой прочтения и способствует вовлечению аудитории в процесс раскрытия тайны.

Таким образом, подводя итоги нашего исследования достоверности улик в романах Агаты Кристи, мы можем заключить, что анализируемый нами автор строит свои детективы на тонкой игре знаков и символических конструкций, где реальность переплетается с воображением, а улики функционируют как инструменты, управляющие восприятием и пониманием читателя. Этот подход позволил Агате Кристи создать узнаваемую и влиятельную модель детективного жанра, широко воспроизводимую и не менее широко критикуемую в дальнейшем её коллегами по писательскому цеху и профессиональными литературоведами [1–5], занимающимися исследованием детективного жанра в английской и мировой литературе.

Литература

1. Богатырев А.В. Детективы Агаты Кристи: некоторые вопросы // Studia Humanitatis. – 2024. – № 1. EDN CZOMHK.

2. Жұман А.Қ., Алиева Ж.Ж., Бәкен Ә. Агата Кристи романдарының көркемдік ерекшелігі // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – № 5–8(61). – P. 143–146. EDN GCSCWR.

3. Осипьян Н.Д., Сагалиева С.Н. Агата Кристи шығармаларының ерекшеліктері // BҚMU habaršysy. – 2017. – № 1(65). – P. 266–272. EDN GPQFPN.

4. Поринец Ю.Ю. Мотив невиновности в романах Агаты Кристи // Филология: научные исследования. – 2022. – № 8. – С. 33–46. – DOI: 10.7256/2454-0749.2022.8.38666. EDN WRQYPO.

5. Шевченко Я.Н. К вопросу о роли лексико-синтаксических средств в объективации эмотивных ситуаций в прозаических текстах на английском языке (на примере эмоции удивления) // Молодые голоса. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2022. – С. 213–216. EDN UMXNFO.

Информация об авторах:

Абучева Виолетта Элсагибовна – студентка I курса специальности «Сестринское дело», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, violettkaa17@gmail.com

Григорян Марианна Артаковна – студентка I курса специальности «Сестринское дело», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, marigrigoryan10@mail.ru

Чалабаева Людмила Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа, Краснодарского края, chalabaevalv@rgsu.net

УДК 821.111

ТАНАТОЛОГИЯ ПО ДЖ. К. РОУЛИНГ: СМЕРТЬ И БЕССМЕРТИЕ В ТРАНСМЕДИЙНОЙ ВСЕЛЕННОЙ «ГАРРИ ПОТТЕРА»

А.С. Варава, В.Д. Казаков, А. Осинова

Аннотация. В настоящей статье рассматривается феномен смерти и бессмертия в трансмедийной вселенной «Гарри Поттера», созданный Джоан К. Роулинг. Основная цель исследования – проанализировать, как концепция смерти и стремление к бессмертию влияют на сюжет и внутренний мир персонажей, а также выявить глубинные смыслы, «вчитанные» Роулинг в изображение смертности. Авторы статьи исследуют темы смерти и бессмертия, представленные в романах, фильмах и других источниках вселенной, выявляя их философские и этические аспекты. Детально описаны ключевые артефакты, такие как крестражи, философский камень и, собственно, Дары Смерти, играющие решающую роль в раскрытии темы бессмертия. Заключение статьи подчёркивает, что Джоан Роулинг создала продуманную и многогранную концепцию смерти, которая отражает сложные моральные и философские вопросы, стоящие перед каждым человеком. Бессмертие в её произведениях представлено как иллюзия, разрушаемая жизненными обстоятельствами, а смерть воспринимается как неотъемлемая часть жизненного цикла, необходимая для продолжения эволюции духа и личности.

Ключевые слова: Джоан Роулинг, Гарри Поттер, смерть, бессмертие, трансмедийность, английская литература, танатология.

*****

Феномен смерти и бессмертия издавна занимал воображение художников, философов и религиозных мыслителей. Художественная литература неоднократно обращалась к этим мотивам, пытаясь разобраться в природе человеческой конечности и поиске вечной жизни [3]. Наиболее распространённая интерпретация этих тем осуществляется в рамках религиозной традиции, где смерть рассматривается как переход из земного существования в иную сферу бытия, будь то рай, ад или перерождение.

В христианской традиции смерть является неотъемлемой частью божественного плана, призванного подчеркнуть конечность земной жизни и необходимость веры в воскресение и вечную жизнь [1]. Библия и христианская иконография изобилуют образами, связанными со смертью и воскрешением Христа, подчёркивая значимость этих событий для духовной жизни человека.

Тем не менее, наряду с религиозной интерпретацией, существует и секулярный подход, рассматривающий смерть как конец существования и дающий простор для размышлений о бессмысленности жизни и страхе перед неизвестностью [6]. Романисты, драматурги и поэты обращаются к этим вопросам, порой давая ответы, которые идут вразрез с религиозными догмами [3].

Поэтому столь интересно обратиться к такому крупному литературному проекту, как цикл романов Джоан Роулинг о Гарри Поттере, где танатологические мотивы играют ключевую роль в формировании сюжетных линий и внутреннего мира персонажей [2]. Цель данной статьи – исследовать, как тема смерти и бессмертия представлена в произведениях Роулинг, какие философские и этические смыслы скрыты за этим изображением и какое влияние оно оказывает на восприятие читателя.

В ходе исследования будут рассмотрены главные артефакты, персонажи и события, связанные с концепцией смерти и бессмертия, а также проведена оценка того, как эти элементы встраиваются в целостную картину трансмедийной вселенной [6] Роулинг.

Чтобы глубже понять, как Джоан Роулинг вплетает танатологические мотивы в ткань своей вселенной, необходимо обратить внимание на магические артефакты, которые играют центральную роль в сюжетах, связанных со смертью и бессмертием. Философский камень, крестражи, эликсир жизни и мантия невидимости – все эти предметы не только движут сюжет [2], но и символизируют различные аспекты человеческих желаний и страхов. Анализ этих артефактов позволит вскрыть философские и этические подтексты, лежащие в основе концепции смерти и бессмертия у Роулинг.

Философский камень впервые упоминается в самом первом романе серии – «Гарри Поттер и философский камень». Этот загадочный предмет, способный производить эликсир жизни, продлевающий существование владельца бесконечно долго, вводится в сюжет как центральный элемент, вокруг которого разворачивается основное действие.

Камень символизирует искушение обрести бессмертие, избавиться от страха смерти и продлить своё пребывание в этом мире навсегда. Первоначально кажется, что желание бессмертия чисто рационально и благородно, однако Роулинг намекает на его тёмную сторону. Желание обладать философским камнем ведёт Квиринуса Квиррела и лорда Волдеморта к преступлениям и ужасным деяниям. Именно в первом романе Альбус Дамблдор объясняет Гарри главную истину о жизни и смерти: «To the well-organized mind, death is but the next great adventure». (Для высокоорганизованного разума смерть – это очередное приключение» [4]).

Это первое столкновение с камнем показывает, что бессмертие не просто доступно, но и опасно. Чем дольше человек живёт, тем сильнее он привязывается к физическому существованию, теряя способность воспринимать красоту и величие естественной смерти. Таким образом, стремление к бесконечной жизни становится синонимом эгоизма и отрицания высших ценностей.

Кроме того, камень заставляет задуматься о том, что настоящая жизнь не измеряется годами, прожитыми на земле, а скорее тем, что человек оставляет после себя. Возможность бесконечно проживать жизнь не добавляет счастья, а наоборот, создаёт ощущение пустоты и отчуждения. В конце концов, камню отказано в существовании, ибо бессмертие

невозможно достичь простым способом, и смерть остаётся единственным естественным концом человеческой жизни.

Крестражи и Дары Смерти представляют собой две противоположные концепции бессмертия и власти в романах Джоан Роулинг. Крестражи – это объекты, содержащие частицу души, отделённую от тела хозяина, что позволяет владельцу сохранять физическую оболочку после физической гибели. Владельцем крестражей является лорд Волдеморт, стремящийся к неограниченной власти и бессмертию любыми способами.

Совершенно иным образом выглядят Дары Смерти: плащ-невидимка, старшая палочка и возрождающий камень. Эти артефакты, по легенде, принадлежат братьям, победившим саму смерть. В отличие от крестражей, Дары Смерти подразумевают не физическое бессмертие, а внутреннюю гармонию и мудрость, позволяющую справиться с потерями и болью. Герой, владеющий ими, не ищет бегства от смерти, а принимает её как неизбежную составляющую жизни.

Крестражи символизируют искажённое стремление к бессмертию, достигаемое ценой потери человечности и сострадания. Процесс создания крестража сопровождается убийством и расчленением души, что делает владельца уязвимым физически и внутренне. Владелец крестража вынужден жертвовать собственной душой ради временной отсрочки физической смерти, фактически обрекая себя на мучительное существование.

В отличие от крестражей, Дары Смерти преподносятся как испытание для владельца, проверяющее его способность управлять силой и властью. Тот, кто владеет всеми тремя дарами, получает шанс приблизиться к полной власти над жизнью и смертью, но эта сила должна использоваться осторожно и ответственно. Истинный владелец, такой как Гарри Поттер, отказывается от власти и возвращается к обычной жизни, поняв урок смирения и отказа от чрезмерных претензий.

Дж. Р.Р. Толкин в трилогии «Властелин колец» представил схожую концепцию через образ Кольца Всевластья, которое дарит обладателю огромную власть, но влечёт за собой потерю свободы воли и личности [5]. Подобно крестражам, Кольцо толкает владельца к тьме и одиночеству, делая его зависимым от силы, которую он первоначально считал благословением. Однако в отличие от крестражей, Кольцо Всевластья не разделяет душу владельца, а лишь меняет его личность, делая её одержимой жаждой власти и господства [5–6].

Философско-литературоведческое исследование, проведённое нами в рамках данной статьи, позволяет прийти к ряду существенных выводов о роли танатологических мотивов в творчестве Джоан Роулинг. Прежде всего, стоит отметить, что танатология в романах о Гарри Поттере тесно связана с основными морально-этическими учениями, являющимися центральной нитью повествования. Страх смерти и стремление к бессмертию становятся катализаторами действий персонажей, вынуждая их выбирать между светом и тьмой, добродетелью и пороком.

Один из ключевых итогов исследования – подтверждение мысли о том, что главная победа героя – это не физическая победа над врагом, а внутренняя победа над страхом смерти и осознание конечной природы человеческого существования. Волдеморт, ставший жертвой желания победить смерть, превращается в чудовище, потерявшее душу и человечность. Напротив, Гарри Поттер, добровольно принявший собственную судьбу, демонстрирует зрелость и мужество, преодолевая страх перед смертью и готовясь встретить её достойно [2].

Ещё один важный вывод заключается в том, что артефакты, связанные с бессмертием (философский камень, крестражи, Дары Смерти), служат не только двигателями сюжета, но и мощными символами, объясняющими сущность человеческой природы. Через их посредство Роулинг приглашает читателя задуматься о смысле жизни, назначении человека и неизбежности смерти как естественного завершения жизненного пути.

Наконец, исследование подтвердило, что произведения Роулинг предлагают читателю не только увлекательную историю, но и глубокие философские размышления о смысле жизни и смерти. Искусно сплетая нити реалистичных переживаний и мистических откровений, Роулинг создаёт литературное полотно, способное вдохновить миллионы читателей на поиски истины и открытия самих себя.

Литература

1. Антипов М.А. Христианская танатология как средство осмысления жизни // Нива Господня. Вестник Пензенской Духовной Семинарии. – 2020. – № 2(16). – С. 43–47. EDN BUQQGV.

2. Галинская И.Л. Снова о Гарри Поттере. Обзор // Культурология. – 2016. – № 4(79). – С. 49–51. EDN XIPIHX.

3. Красильников Р.Л. Танатологические мотивы в художественной литературе: (Введение в литературоведческую танатологию). – М. : Языки славянской культуры, 2015. – 488 с. EDN WIIBOV.

4. Шевченко Я.Н. К вопросу о роли лексико-синтаксических средств в объективации эмотивных ситуаций в прозаических текстах на английском языке (на примере эмоции удивления) // Молодые голоса. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2022. – С. 213–216. EDN UMXNFO.

5. Шевченко Я.Н. Платон в Средиземье: мифологема кольца как объект этико-философской рефлексии в текстах Дж. Р.Р. Толкина // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2023. – С. 137–140. EDN BCVYXJ.

6. Штейнман М.А. Кризис секулярности в трансмедийной вселенной «Игры престолов» // Studia Religiosa Rossica: научный журнал о религии. – 2024. – № 2. – С. 156–171. – DOI : 10.28995/2658-4158-2024-2-156-171. EDN MFFETX.

Информация об авторах:

Варава Анфиса Сергеевна – студентка I курса специальности «Сестринское дело», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, varavaas@rgsu.net

Казаков Виктор Дмитриевич – учитель английского языка, МАОУ СОШ № 6 города-курорта Анапа имени Героя Советского Союза Дмитрия Семеновича Калинина, kazakov1991@gmail.com

Осинова Альбина – студентка I курса специальности «Сестринское дело», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, osinovaa@rgsu.net

УДК 821.161.1

ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЛИРИКИ Н.М. РУБЦОВА

А.И. Бадредтинова, И.Р. Климова, Л.В. Чалабаева

Аннотация. Данное исследование посвящено раскрытию индивидуально-художественного своеобразия лирики Н.М. Рубцова. Авторы анализируют ключевые темы и образы, определяющие оригинальный голос поэта в советской поэзии последней трети XX века. Центральной идеей статьи является утверждение, что поэзия Рубцова предстаёт синтезом русской народной традиции, религиозных исканий и индивидуальной рефлексии. Акцент сделан на выявлении особенностей авторского мировосприятия, воплощающегося в философской и духовной проблематике его стихотворений. Рассматриваются образы северной деревни, космоса, временности и бессмертия, церкви и природы, подчеркивающие мистическую связь человека с землёй и Вселенной. Авторы статьи выделяют композиционные и стилевые особенности лирики Рубцова, раскрывая его тяготение к лаконизму, чистоте поэтиче-

ского языка и религиозной образности. Новизна исследования заключается в попытке взглянуть на поэзию Рубцова через призму региональных особенностей северорусской культуры, религиозного сознания и личных переживаний автора. В заключении статьи делается вывод о том, что поэт сумел соединить фольклорные корни русской литературы с модернизмом, создав уникальный стиль, близкий к национальному архетипу русской души. Статья адресована научным работникам, аспирантам и всем, кто интересуется проблемами современной русской поэзии и особенностями творчества Н.М. Рубцова.

Ключевые слова: Николай Рубцов, идиостиль религиозное сознание, национальная идентичность, советская поэзия, русская душа, стилистика.

*****

Николай Михайлович Рубцов, советский поэт второй половины XX века, получил широкое признание не только в России, но и за её пределами, став одним из любимых авторов в странах бывшего СССР (к примеру – в Киргизии [2]), где его стихи и по сей день продолжают оставаться популярными и почитаемыми. Глубокая душевность, искренность и красота русского языка, отражённые в его произведениях, позволили Рубцову завоевать сердца читателей, поражённых силой его поэтического слова [5].

Его творчество – это отклик на переломную эпоху, запечатлевшую конец старой крестьянской Руси и наступление индустриализации. Лирика Рубцова наполнена острой ностальгией по ушедшему патриархальному быту, ностальгией по маленьким деревням и сёлам Русского Севера, которые становились частью его поэтического мифа [4].

Цель данной статьи – исследовать индивидуально-художественное своеобразие Рубцова, выявив особенности его поэтики, тематики и образной системы. Научная новизна исследования заключается в рассмотрении творчества поэта в контексте народной культуры и православной традиции, которые наложили отпечаток на его творчество, превратив его в выразителя русского национального архетипа.

Центральные темы стихов Рубцова – природа, деревня, временное измерение, вера и космос – свидетельствуют о глубокой связи поэта с народными корнями и русской духовностью [1]. Их анализ позволяет говорить о Рубцове как о наследнике древней славянской мифологии, православных традиций и экзистенциальных размышлений, составляющих ядро его творчества.

Композиция и стиль лирики Рубцова характеризуются глубоким синкретизмом: его образы и мотивы сливаются в единую симфонию, подчёркивая целостность русской природы и души [3]. Наиболее рельефно это проявляется в классических для его творчества образах северной деревни, космоса, церкви, природы и временных категорий. Далее остановимся на ряде ключевых стихотворений, чтобы раскрыть особенности композиционного и стилистического строя поэзии Рубцова, подчёркивающих связь человека с землёй и Вселенной.

Северная деревня – ключевой мотив творчества Рубцова. В стихотворении «Видно, птица крыльями свистнула...» Рубцов рисует знакомый пейзаж родного села, пронизанный тихой грустью и незримой тревогой. Лирический герой смотрит на старые деревянные избушки, утопающие в снегу, прислушиваясь к звуковому образу зимней ночи. Природа и человек здесь объединены единым дыханием жизни, где птицы и ветер передают движение вселенной. Стихи отмечены лаконичной точностью языка, эмоциональной выразительностью и резонированием с фольклором, что характерно для Рубцова [1].

В стихотворении «Звезда полей» появляется тема космоса, проникающая во многие произведения Рубцова. Звёзды у поэта олицетворяют вечность и высшее начало, к которому тянется человеческая душа. Образ звезды становится символом божественного света, пробивающего тьму земной жизни. Параллельно с ним развиваются темы памяти, времени и бренности, причём образы неба и земли пересекаются, подчёркивая взаимосвязанность микрокосма и макрокосма. Стихотворение построено на антитезе Земли и Неба, что создаёт мощное энергетическое поле, передающее трагическую красоту мира.

В стихотворении «До конца времён» Рубцов размышляет о конечности жизни и желании оставить след в вечности. Центральный образ – старый храм, символизирующий устойчивость и торжество веры. Контраст между старым зданием и временем подчёркива-

ет конечность человеческого существования и стремление выйти за пределы временного круга. Ритм стихотворения замедлен, насыщен старинными словами и выражениями, создавая ощущение старинной молитвы или песнопения. Категория времени и вечности выражается в языке и композиции, передавая уникальную драму русской души [4].

Рубцов неоднократно обращается к образу храма и церковной архитектуры, подчеркивая тесную связь религии и народной жизни. В стихотворении «Тихая моя родина» храм представлен как точка опоры, где сохраняются национальные традиции и русская культура. Храм становится центром притяжения, местом соприкосновения небесного и земного, соединяющим поколения и народ [4]. Автор мастерски использует традиционные тропы, сравнения и повторы, подчёркивая устойчивость и нерушимость национальной памяти.

В стихотворении «В горнице» человек и природа образуют единое целое. Горница становится символом домашнего очага, который совмещает в себе связь поколений и природных циклов. Человек чувствует себя частью целого, ощущая дыхание природы и космического устройства. Примечательно, что в описании жилища преобладают пастельные краски и мягкие оттенки, подчеркивающие близость человека к земле и небу хЗъ. В композиции стихотворения просторно и светло, как в родном доме, отражающем магию естественной жизни.

Представленный выше комплексный анализ избранных стихотворений позволяет сделать вывод, что поэтика Рубцова основана на слиянии нескольких мощных компонентов: национальной традиции, религиозного чувства, созерцательного отношения к природе и космической философии. Его стихи – это окно в мир русской души, через которое открывается тайна бытия, пропитанная тишиной, красотой и горечью [5]. Стилистические и композиционные особенности творчества Рубцова подтверждают, что он создал особый поэтический язык, наполненный образами древности и современности, русской природы и космоса, жизни и смерти.

Иными словами, проведённое нами исследование убедительно доказывает, что творчество Николая Михайловича Рубцова представляет собой уникальный сплав народной традиции, религиозного сознания и личной рефлексии. Лирика Рубцова оказалась открытой для интерпретации как отражение северных особенностей русской культуры, которая оказывала значительное влияние на формирование его поэтического языка и тематики. Одним из главных открытий работы стало подтверждение того, что именно региональные корни и локальная традиция Северного региона оказали решающее влияние на формирование индивидуально-художественного стиля поэта.

Принципиально важным оказалось включение религиозных и философских мотивов, которые составляют стержневую ось поэзии Рубцова. Понятие церкви, природы, времени и космоса – это не просто декоративные элементы, а ключевые составные частей его поэтического космоса. Создание образа, основанного на союзе местного колорита и высоких абстракций, помогло Рубцову занять особое место в пантеоне русской поэзии XX века.

Значимость проведенного исследования заключается в том, что оно впервые рассмотрело творчество Рубцова через призму регионального и религиозного контекста, что позволило осветить глубинные слои его поэтического сознания. Поэт объединил традиционный фольклорный пласт русской литературы с модернистскими поисками, создав собственный уникальный стиль, выражающий национальный архетип русской души.

Считаем важным отметить, что выполненный нами анализ стихотворений Рубцова подтвердил предположение о наличии устойчивой символической системы, объединяющей в себе древние мифологические архетипы, религиозные символы и индивидуальные переживания автора. Рубцов не только выразил национальную идентичность русской литературы, но и указал путь к возрождению национального архетипа, актуального и для сегодняшнего дня.

Литература

1. «...Звезда труда, поэзии, покоя...»: к 80-летию Н.М. Рубцова: сборник статей. – М. : ИНИОН РАН, 2016. – 240 с. (Теория и история литературоведения). ISBN 978-5-248-00800-1. EDN WXWMMN.

2. Данилов В.Д., Шевченко Я.Н. Русский язык на постсоветском пространстве глазами молодых исследователей из России и Киргизии: апология прагматизма и новые возможности для диалога культур // Международные отношения. – 2020. – № 3. – С. 54–66. – DOI: 10.7256/2454-0641.2020.3.30020. EDN YJEWSM.

3. Тимашова Л.В. Николай Рубцов. «Эта грусть, похожая на радость…»: учебное пособие к спецкурсу. – М. : Ред.-изд. центр, 2007. – 137 с. ISBN 5-528-80988-1. EDN QSTLAZ.

4. Чернова А.Е. Образ России в лирике Николая Рубцова: прошлое и настоящее // Филологические чтения ЯрГУ им. П.Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ им. П.Г. Демидова, 2018. – С. 77–83. EDN XZSPYD..

5. Янченко Е.Е. Кто последний за green-card? К проблеме патриотического воспитания школьников // Литература в школе. – 2013. – № 11. – С. 25–27. EDN RDLGIT.

Информация об авторах:

Бадредтинова Алие Ильясовна – студентка I курса специальности «Сестринское дело», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, alie90280@gmail.com

Климова Иллария Ростиславовна – студентка I курса специальности «Сестринское дело», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, illaria_klimova_k@mail.ru

Чалабаева Людмила Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, chalabaevalv@rgsu.net

УДК 821.111

В ПОИСКАХ ИСТОКОВ «МИФОЛОГИИ ДЛЯ АНГЛИИ»: МОТИВЫ И ПЕРСОНАЖИ БИБЛЕЙСКОЙ, ГРЕКО-РИМСКОЙ И СКАНДИНАВСКОЙ МИФОЛОГИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ДЖ. Р.Р. ТОЛКИНА

Д.И. Гафиятуллина, И.Н. Феоктистова

Аннотация. В статье исследуется процесс формирования оригинальной мифологической системы Дж. Р.Р. Толкина, который поставил перед собой амбициозную задачу создания «мифологии для Англии». Центральное внимание уделяется анализу того, как Толкин использует и переосмысляет мотивы и персонажей библейской, греко-римской и скандинавской мифологий, выстраивая собственную версию первозданного мифа, содержащую ответы на вопросы о сотворении мира, происхождении зла и миссии человека. Автор подробно останавливается на персонаже Мелькора-Моргота, прототипом которого выступила фигура Сатаны из библейской традиции, а также на образе Гэндальфа, имеющем корни как в скандинавской мифологии (Один), так и в христианской ангельской символике. Путём синтеза различных мифологических пластов Толкин создаёт уникальный художественный мир, наполненный яркими персонажами и глубокими символами. В статье также рассматриваются аспекты мифологического языка и повествования, которыми пользуется Толкин, что позволяет ему сочетать элементы высокого эпоса и народного сказания, создавая многослойную и впечатляющую мифологическую систему. Этот подход позволяет Толкину воплотить мечты о потерянной англосаксонской мифологии, воплощая их в грандиозном полотне, объединяющем лучшие традиции мировой мифологии. В за-

ключении подчёркивается, что Толкин смог создать новую мифологию, наполненную глубокими смыслами и философскими идеями, занявшую видное место в мировой литературе и культуре.

Ключевые слова: Дж. Р.Р. Толкин, греко-римская мифология, скандинавская мифология, библейская мифология, литературное мифотворчество, мифология для Англии.

*****

Жанровые эксперименты и культурные опыты XX века поставили перед гуманитарной наукой задачу осмысления границ и возможностей литературы, её роли в формировании культурного канона и картины мира [3–4]. Особое место в этом контексте занимает творчество Дж. Р.Р. Толкина, известного как создателя великой мифологии, «мифологии для Англии», которая, по замыслу автора, должна была заполнить вакуум, существовавший в британской литературе.

Сам Толкин писал, что хотел создать подобие первозданного мифа, подобной ирландским и скандинавским эпосам, чтобы заполнить недостаток национального мифа в английской культуре [6]. Работая над своими произведениями, Толкин не просто заимствовал отдельные элементы мифологии, но создавал собственный мифологический космос, наполненный глубокими символами и значениями [4].

Особое внимание в данной статье уделяется анализу того, как Толкин перерабатывает и переосмысляет традиционные мифологические сюжеты и персонажей, создавая оригинальную мифологическую систему, отражающую его личное мировоззрение и культурные предпочтения. Центральными объектами исследования становятся образы Мелькора-Моргота, представляющего собой злую волю и бунтарство, и Гэндальфа, воплощающего мудрость и высшее руководство.

Целью данной статьи является выявление и анализ мифологических мотивов и персонажей, заимствованных Толкином из различных культур и религий, а также демонстрация того, как эти заимствования трансформировались в оригинальную мифологическую систему, сформированную Толкином. Задачи исследования включают выявление источников вдохновения, анализ способов переработки мифологических образов и оценку их роли в построении литературного мира Толкина.

Актуальность выбранной темы объясняется необходимостью дальнейшего изучения процессов заимствования и адаптации мифологических элементов в литературе XX века, а также возрастающим интересом к творчеству Толкина как к культурному феномену, повлиявшему на развитие мировой литературы и культуры.

Перед тем как приступить к детальному анализу заимствований и переработки мифологических мотивов в произведениях Толкина, необходимо рассмотреть базовые компоненты его мифологической системы, сопоставив их с известными мифологическими традициями.

Нами было проведено последовательное сопоставление мифологии Толкина с греко-римской, библейской и скандинавской традициями, что позволяет выявить как прямые заимствования, так и творческие модификации, сделанные автором. Такой подход помогает понять, как Толкин формировал свою мифологию, выбирая и интерпретируя традиционные мифологические элементы, создавая на их основе оригинальную и уникальную систему, отражающую его личную философию и культурные предпочтения.

Греко-римская мифология оказала значительное влияние на формирование оригинальной мифологической системы Дж. Р.Р. Толкина. Толкин изучал классическую литературу и знал античную мифологию в мельчайших деталях, что не могло не отразиться на его собственном творчестве [2; 7].

Одно из самых заметных заимствований – это тема восстания титанов против олимпийских богов, представленная в образе Мелькора, пытающегося бросить вызов Илуватару, верховному божеству Толкина. Подобно Прометею, похищающему огонь у богов, Мелькор восстаёт против небесного отца, желая присвоить себе власть над миром.

Эту аналогию подчеркивает самоназвание Мелькора – Моргот, которое можно расшифровать как «Черный враг», что близко к эпитетам, данным римлянами Церберу, трёхголовой собаке подземного мира.

Другой интересный пример – фигура Манвэ, главы валаров, напоминающая Юпитера-Олимпийца, защитника неба и покровителя людских судеб. Наконец, мотив сражения с морскими чудовищами и гигантскими змеями находит отклик в греко-римской мифологии, например, в подвигах Геракла и Посейдона.

В связи с этим мы вынуждены согласиться с В.М. Исмиевой, что греко-римская мифология служит Толкину отправной точкой для создания собственной мифологической системы, которую он творчески перерабатывает, адаптирует и расширяет, создавая оригинальную и самобытную вселенную Средиземья [2].

Однако не менее значительное влияние на формирование мифологической системы Дж. Р.Р. Толкина, как нам кажется, оказала и скандинавская мифология, учитывая тот факт, что скандинавские мифы, с их глубокими символами и сложными образами, дали Толкину богатую почву для творчества [7].

Одним из ярких примеров является фигура Гэндальфа, основанная на образе бога Одина. Гэндальф, как и Один, является мудрым и дальновидным лидером, мастером маскировки и обладателем сверхъестественных способностей. В обоих случаях герой вступает в бой со злыми силами, защищая мир и порядок.

Ещё один важный элемент – фигура Эарендила, сына Туора и Идрили, восходящая к образу Бальдра, солнечного бога скандинавов. Подобно Бальдру, Эарендила любят все народы Средиземья, и его судьба играет ключевую роль в восстановлении порядка и справедливости. Как и Бальдра, Эарендила окружает сияние, связывающее его с солнечным светом и божественным началом.

Другие важные заимствования включают образ валькирий, трансформировавшийся у Толкина в прекрасных женщин-воительниц, и мотив древнего оружия, полученного от богов и наделённого магическими свойствами. Этот мотив нашёл отражение в мечах, выкованных кузнецами гномов и обладающих магическими свойствами.

В своём исследовании «Символика центра мира в «Сильмариллионе» Дж. Р.Р. Толкина», О.С. Потапова убедительно доказывает, что скандинавская мифология служит Толкину важным источником вдохновения, из которого он берёт ключевые образы и сюжеты, обрабатывая их в своём оригинальном ключе и создавая богатую и самобытную мифологическую вселенную [5].

Библейская мифология оказала значительное влияние на формирование мифологической системы Дж. Р.Р. Толкина. Являясь глубоко верующим католиком, Толкин неоднократно обращался к библейским сюжетам и образам, переработанным и переосмысленным в его собственном творчестве [6].

Ярким примером такого влияния является фигура Гэндальфа, чей образ пересекается с фигурой Иисуса Христа. Гибель и последующее воскрешение Гэндальфа во время битвы с Балрогом символизирует христианскую идею Воскресения и Спасения. Подобно Христу, Гэндальф умирает, чтобы спасти своих спутников, и затем возвращается в более сильной и очищенной форме, готовой завершить миссию по восстановлению порядка и справедливости.

Ещё один значимый элемент – это образ Мелькора, противостоящего божественному порядку Илуватара. Его образ восходит к библейскому Сатане, который бросил вызов Богу и попытался подчинить себе мир. Подобно Сатане, Мелькор олицетворяет бунт против установленного порядка, символизируя рождение зла и страданий.

Значимо и проявление мотива творения, характерного как для библейской космогонии, так и для мифологии Толкина [3]. В обеих системах мир создаётся Богом (Илуватаром), после чего происходит разделение добра и зла, что отражается в рождении греховности и страданий. Завершается картина библейского влияния событием, известным как падение Нуменора, когда континент, населённый людьми, уходит под воду, что напоми-

нает библейское изгнание Адама и Евы из рая. Эта катастрофа становится символом наказания за отступничество и греховность, совпадающим с библейским мотивом возмездия.

Как справедливо отмечает Л.И. Дементьев, библейская мифология не просто вдохновляла Толкина, но и послужила основой для создания оригинальной мифологической системы, в которой библейские мотивы и образы приобрели новые формы и смыслы, воплотившись в уникальном и самобытном литературном проекте [1].

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что мифологическая система Дж. Р.Р. Толкина представляет собой уникальное явление в мировой литературе, основанное на глубоком синтезе элементов различных мифологических традиций. Толкин, вдохновляясь греко-римской, библейской и скандинавской мифологиями, выстроил оригинальную мифологическую вселенную, наполненную глубокими символами и философскими смыслами.

Важнейший итог исследования – выявление механизмов переработки и адаптации традиционных мифологических мотивов и персонажей. Толкин не ограничивается простым заимствованием, а творчески переосмысляет известные сюжеты и образы, создавая оригинальных персонажей, таких как Гэндальф и Мелькор, которые становятся центральными фигурами его мифологического пространства.

Специфическим методом Толкина является сочетание элементов высокого эпоса и народных сказаний, что позволяет ему создавать многослойные и выразительные произведения, предназначенные как для массового читателя, так и для профессионального литературоведческого анализа. Толкин преображает известные мифологические мотивы, превращая их в знаки глубоких философских и этических категорий, что придаёт его произведениям универсальное значение.

Таким образом, мифология Толкина представляет собой не простой набор заимствований, а оригинальный и глубоко проработанный литературный проект, выполняющий важную роль в современной культуре и литературоведении.

Литература

1. Дементьев Л.И. Происхождение зла и теодицея в творчестве Дж. Р.Р. Толкина // Теология: теория и практика. – 2023. – Т. 2. – № 1. – С. 87–97. – DOI: 10.24412/2949-3951-2023-0040. EDN ZSIVXA.

2. Исмиева В.М. Отражение философских концептов и метафор Платона в романе-эпопее Дж. Р.Р. Толкина «Властелин Колец» // Платоновские исследования. – 2024. – Т. 20. – № 1. – С. 334–355. – DOI: 10.25985/PI.20.1.14. EDN PBCCHU.

3. Наумчик О.С. Переосмысление мифологической системы Дж. Р.Р. Толкина в произведениях русских писателей // Античность – Современность (вопросы филологии). – Донецк : Издательство Донецкого национального университета, 2017. – С. 57–68. EDN YSBKNJ.

4. Попов Д.А. Воплощение социальных ценностей в мифологии: аксиологический контекст произведений Дж. Р.Р. Толкина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. – 2019. – Т. 23. – № 1. – С. 85–93. – DOI: 10.22363/2313-2302-2019-23-1-85-93. EDN YRXPNB.

5. Потапова О.С. Символика центра мира в «Сильмариллионе» Дж. Р.Р. Толкина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Филология. – 2004. – № 1. – С. 112–116. EDN WENVZT.

6. Чалабаева Л.В., Шевченко Я.Н. В лаборатории писателя: Дж. Р.Р. Толкин как учитель литературного мастерства // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2025. – С. 111–113. EDN UDMYYJ.

7. Шевченко Я.Н. Платон в Средиземье: мифологема кольца как объект этико-философской рефлексии в текстах Дж. Р.Р. Толкина // Образование. Наука. Культура: тради-

ции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2023. – С. 137–140. EDN BCVYXJ.

Информация об авторах:

Гафиятуллина Динара Илдаровна – студентка II года обучения направления подготовки бакалавриата «Юриспруденция», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапа Краснодарского края, gafiiatullinadi@rgsu.net

Феоктистова Ирина Николаевна – учитель английского языка, МАОУ СОШ № 6 города-курорта Анапа имени Героя Советского Союза Дмитрия Семеновича Калинина, irinafeo79@yandex.ru

УДК 821.111

ДЖ. Р.Р. ТОЛКИН КАК ТВОРЕЦ ИСКУССТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ: РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ЭЛЬФИЙСКИХ НАРЕЧИЙ В ТВОРЧЕСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ СОЗДАТЕЛЯ СРЕДИЗЕМЬЯ

К.А. Гандилян, С.А. Казакова, В.Д. Казаков

Аннотация. В статье исследуется роль искусственных языков, созданных Дж. Р.Р. Толкином, в формировании легендариума Средиземья. Основное внимание уделено языкам квенья и синдарин (два эльфийских языка, на которых говорят эльфы), которые играют ключевую роль в мире Толкина, придавая ему глубину и аутентичность. Анализируются некоторые особенности грамматики, фонетики и лексики этих языков, а также их влияние на развитие сюжета и характеров персонажей. Рассмотрены исторические и культурные предпосылки возникновения эльфийских языков, а также их связь с судьбой эльфийских народов. Утверждается, что искусственные языки Толкина не просто украшают его произведения, но и служат важным инструментом повествования, подчёркивающим уникальность и значимость каждого отдельного народа Средиземья. Показано, что языки Толкина оказывают значительное влияние на всю литературу фэнтези, вдохновляя последующие поколения писателей и лингвистов на создание собственных искусственных языков. Заключение статьи подчёркивает, что роль искусственных языков в легендариуме Толкина нельзя переоценить, так как они придают ему неповторимую атмосферу и делают его одним из величайших достижений мировой литературы.

Ключевые слова: Дж. Р.Р. Толкин, искусственные языки, глоссопейя, квенья, синдарин, литературное мифотворчество, фэнтези, эффект глубины.

*****

Джон Рональд Руэл Толкин – один из крупнейших британских писателей XX века, знаменитый своим вкладом в развитие жанра фэнтези и создание уникальной мифологии Средиземья. Его творческий подход к построению мира и народов, этот мир населяющих, включал создание оригинальных искусственных языков, которые стали неотъемлемой частью его грандиозного литературного проекта [4].

Основное внимание в настоящем исследовании уделяется двум искусственным языкам Толкина – квенья и синдарину, которые занимают центральное место в его легендариуме. Оба языка возникли из любви Толкина к филологии и лингвистике, что сделало их намного богаче и сложнее обычных вспомогательных языков, которые позднее разрабатывались другими писателями-фантастами [1].

Искусственные языки Толкина сыграли ключевую роль в формировании и развитии Средиземья, придавая произведениям дополнительную глубину и реалистичность [3].

Они помогли передать культурные и исторические особенности эльфийских народов, усилить эмоциональную окраску событий и придать особое звучание самим текстам.

В рамках данной статьи мы постараемся продемонстрировать, как искусственные языки Толкина стали не просто украшением его произведений, но и важным компонентом их структуры и смыслового наполнения. Анализ особенностей грамматики, фонетики и лексики этих языков позволит лучше понять их назначение и роль в литературном проекте Толкина.

Толкин занимался глоссопейей – созданием искусственных языков – на протяжении большей части своей жизни [3–4]. Интерес к этому делу возник у него рано: уже в тринадцать лет он принимал участие в разработке шифра Невбош («новая бессмыслица»), который постепенно превратился в полноценный искусственный язык. Позже Толкин создал наффарин – настоящий искусственный язык, содержащий элементы, которые сохранились и в более поздних конструкциях, над которыми он работал до конца своей жизни [3].

Характерно, что Толкин всегда увязывал создание языков с построением мифологии [2; 5]. По его убеждению, язык невозможен без истории народа, на нём говорящего. Поэтому он видел себя не столько автором, сколько переводчиком и редактором историй, записанных на древних языках, принадлежащих вымышленным народам [1]. Именно эта особенность его подхода сделала языки Толкина не просто декоративным элементом его творчества, а полноценной частью литературного проекта, органично встроившейся в ткань легендариума Средиземья.

Прежде чем приступить к анализу конкретной роли искусственных языков в легендариуме Толкина, необходимо подробнее остановиться на характеристиках самих языков. Чтобы полноценно понять, как языки влияют на формирование мира Средиземья, важно рассмотреть их лингвистические особенности: лексику, грамматику и фонетику. Эти аспекты не только придают языкам внутреннее единство и завершённость, но и позволяют раскрыть культурные и исторические особенности народов, говорящих на них. Изучив строение языков, можно глубже понять, каким образом они используются в повествовании и какие смыслы они передают.

Квенья отличается красивым и мелодичным звучанием, близким к латыни и итальянскому языку. Например, «эльда» (эльф), «тирион» (башня), «калима» (светлый). Словарь языка богат и детализирован, позволяя передавать тонкие оттенки значений и чувств. Грамматика квенья проста и элегантна, с использованием богатых падежных синтетических форм, характерных для древних индоевропейских языков. Порядок слов гибкий, чаще используется схема SOV (субъект – объект – глагол). Есть особые формы прошедшего времени, подчёркивающие продолжительность действия. Фонетика квенья мягкая и певучая, с обилием гласных звуков и плавных согласных. Произношение легко и приятно слуху, напоминая латынь и итальянский [3]. Это придаёт языку легкую музыкальность.

Синдарин же звучит более резко и лаконично, похож на валлийский язык. Включает короткие и энергичные слова типа «горгон» (чёрный), «глирин» (звёздный), «галад» (лес). Название мест и предметов звучат сжато и чётко. Грамматика синдарина сложная и непривычная, с множественными исключениями и нестандартными правилами. Широко применяются редупликация (повторение частей слова) и метатеза (перестановка звуков). Большое значение придаётся ударению, что существенно влияет на произношение и понимание слов. Фонетика синдарина угловатая и тяжёлая, с резкими звуками и акцентом на согласные. Буквы произносятся резко и взрывно, что придаёт языку военную строгость и стойкость, соответствующие образу народа, говорящего на синдарине [3].

Эльфийские языки Толкина – квенья и синдарин – играют важную роль в формировании мира Средиземья и его обитателей. Прежде всего, они определяют культурные и исторические особенности эльфийских народов, задавая ритм и настроение их жизни [5]. Например, название столицы синдаринов, Менегрот, отражает гордость и могущество народа, в то время как нежные и светлые имена местности, принадлежавшей нолдоринам, отражают утончённость и возвышенность их натуры.

Второй аспект влияния языков – их связь с судьбой конкретных эльфийских народов. То, что квенья использовалась преимущественно нолдоринами, изгнанниками из-за

моря, подчёркивает трагическую судьбу этих эльфов, покинувших свой дом [5]. В то же время синдарины, оставшиеся в Средиземье, используют язык, близкий к природе и стихийным силам, что подчёркивает их собственную близость к природе и долголетие.

Третий аспект – роль языков в характеристике и развитии персонажей. Гэндальф, Арагорн и Леголас часто пользуются эльфийскими языками, что подчёркивает их образованность и близость к народной мудрости.

Наконец, искусственные языки Толкина оказали значительное влияние на последующую литературу фэнтези. Появились целые движения любителей создавать собственные языки, вдохновившиеся успехом Толкина. В частности, такие авторы, как Джордж Мартин и Урсула Ле Гуин, использовали искусственные языки в своих произведениях, создавая глубокие и сложные вселенные, близкие по структуре и атмосфере легендариуму Толкина [4]. Таким образом, языки Толкина стали не просто частью его литературного проекта, но и настоящим культурным достоянием, оказавшим сильное влияние на всю литературу жанра фэнтези.

Применение искусственных языков в легендариуме Дж. Р.Р. Толкина является важнейшим инструментом создания глубины и достоверности вымышленного мира [1; 3–4]. Интеграция языков в повествование, детализированная разработка их грамматики, фонетики и лексики обеспечивают целостность и аутентичность мифологического пространства Средиземья.

Данный подход позволил Толкину создать оригинальный литературный феномен, выделяющий его творчество среди множества других произведений жанра фэнтези. Языки Толкина стали не только частью его «мифологии для Англии» [2], но и культурным достоянием, вдохновляющим последующие поколения писателей и лингвистов на создание собственных искусственных языков и дальнейшее исследование границ литературного мастерства.

Литература

1. Браун В.Б. Элементы метаповествования во «Властелине колец» Дж. Толкина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2017. – Т. 14. – № 2. – С. 162–170. – DOI: 10.21638/11701/spbu09.2017.201. EDN ZMROCT.

2. Гумерова А.Л., Лебедева Е.Ю. «Стране моей, Англии»: легендариум Дж. Р.Р. Толкина как локальный английский текст (по материалам черновых произведений Толкина) // XI Московские Анциферовские чтения. – М. : Государственный музей истории российской литературы им. В.И. Даля, 2025. – С. 70–79. EDN YDXCTT.

3. Завражина А.Д. Искусственный язык как мирообразующий элемент в романе-эпопее Дж. Р.Р. Толкина «Властелин колец» // XXVIII Державинские чтения. Лингвистика и лингводидактика. – Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2023. – С. 114–117. EDN JEEYUC.

4. Чалабаева Л.В., Шевченко Я.Н. В лаборатории писателя: Дж. Р.Р. Толкин как учитель литературного мастерства // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2025. – С. 111–113. EDN UDMYYJ.

5. Шевченко Я.Н. Платон в Средиземье: мифологема кольца как объект этико-философской рефлексии в текстах Дж. Р.Р. Толкина // Образование. Наука. Культура: традиции и современность. – Краснодар : ООО «Издательский Дом – Юг», 2023. – С. 137–140. EDN BCVYXJ.

Информация об авторах:

Гандилян Каролина Артуровна – студентка I курса специальности «Сестринское дело», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, karolina-gandilyan@mail.ru

Казакова София Алексеевна – студентка I курса специальности «Сестринское дело», филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе Краснодарского края, kazakovasofia250@gmail.com

Казаков Виктор Дмитриевич – учитель английского языка, МАОУ СОШ № 6 города-курорта Анапа имени Героя Советского Союза Дмитрия Семеновича Калинина, kazakov1991@gmail.com

УДК 372.881.161.1

РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Е.Ю. Автушенко

Аннотация. В статье на тему «Роль изучения имен существительных при формировании речевой компетенции» мы рассмотрели насколько важно развивать у обучающихся умение грамотно и четко выстраивать свою речь. Данное исследование является актуальным в связи с необходимостью повышения уровня речевых навыков у младших школьников в условиях современного образовательного процесса, где грамотное владение языком становится ключевым фактором успешной коммуникации и обучения. Предметом исследования выступает методика формирования речевой компетенции в рамках изучения имен существительных. Целью исследования стала разработка упражнений для формирования речевой компетенции у обучающихся 5–6 классов при изучении имен существительных. В ходе исследования была проведена диагностика формирования речевой компетенции на констатирующем этапе, затем этап формирования речевой компетенции (внедрение разработанных упражнений в уроки русского языка) и диагностика формирования речевой компетенции на контрольном этапе. Исходя из результатов можно сделать вывод, что формирование речевой компетенции у обучающихся 5–6 классов будет более результативным, если работу по изучению имён существительных организовать с опорой на современные методики коммуникативного обучения.

Ключевые слова: речевая компетенция, имя существительное, современные методики коммуникативного обучения.

*****

Формирование речевой компетенции у обучающихся – одна из ключевых задач современного образования, которая имеет особую значимость в контексте национальных образовательных стандартов и требований к уровню подготовки школьников. Речевая компетенция охватывает не только знание языка как системы, но и умение эффективно использовать язык в различных коммуникативных ситуациях. В этом контексте изучение имен существительных, как важнейшей части речи, представляет собой актуальное направление, способствующее развитию речевой компетенции у обучающихся 5-6 классов.

Важность формирования речевой компетенции в этом возрасте обусловлена тем, что именно в период перехода от начальной школы к средней у учащихся происходят значительные изменения в когнитивном и социальном развитии. Дети начинают более активно осваивать сложные языковые конструкции, расширять свой словарный запас и развивать навыки критического мышления. В этом контексте изучение имен существительных может стать не только средством для обогащения языка, но и инструментом для развития аналитических способностей, что в свою очередь способствует формированию более устойчивой речевой компетенции.

Теоретические основы формирования речевой компетенции через изучение имен существительных предполагают глубокое понимание как лексических, так и грамматических аспектов языка. Важно рассмотреть, как имена существительные функционируют в языке, как они соотносятся с другими частями речи и как их использование влияет на структуру предложения. Кроме того, необходимо проанализировать, как различные типы

имен существительных (собственные и нарицательные, одушевленные и неодушевленные) могут быть использованы для создания разнообразных речевых ситуаций, что, безусловно, обогащает речевую практику учащихся.

Речевая компетенция – это совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для понимания чужих и создания собственных речевых высказываний, адекватных целям, сферам и ситуациям общения. Она включает в себя способность формировать и формулировать мысли с помощью языка, а также умение выбирать подходящие лингвистические формы в зависимости от условий речевого акта.

В структуре речевой компетенции выделяют следующие компоненты:

1. Языковой компонент – знание основных законов функционирования языка и речи.
2. Речевой компонент – владение различными видами речевой деятельности.
3. Коммуникативный компонент – умение использовать вербальные и невербальные средства общения.
4. Дискурсивный компонент – способность создавать и понимать различные типы дискурса.
5. Прагматический компонент – умение достигать коммуникативных целей в различных ситуациях.

В совокупности эти компоненты составляют качественную речевую компетенцию обучающихся. Соответственно, развитие знаний, умений и навыков обучающихся в данных направлениях поможет достичь качественного освоения речевой компетенции. Имя существительное, являясь одной из ключевых частей речи, играет фундаментальную роль в формировании речевой компетенции. Его изучение способствует расширению словарного запаса, пониманию грамматических связей в предложении и, как следствие, повышению общей грамотности речи. Овладение системой склонений и падежей имен существительных позволяет точно выражать пространственные, временные и причинно-следственные отношения между объектами и явлениями. Без знания этих грамматических тонкостей становится затруднительным построение сложных, многоступенчатых предложений, а также понимание нюансов чужой речи. Изучение семантической структуры имен существительных открывает доступ к пониманию категориальной организации мира. Различение конкретных и абстрактных, одушевленных и неодушевленных существительных позволяет более осознанно воспринимать окружающую действительность и обогащает мыслительные процессы. Практическое применение знаний об именах существительных проявляется в умении грамотно строить словосочетания и предложения, стилистически точно выбирать лексические единицы и корректно употреблять их в различных коммуникативных ситуациях. Развитая речевая компетенция, в свою очередь, является необходимым условием успешной социальной адаптации и профессиональной реализации личности. Таким образом, изучение имен существительных является неотъемлемой частью лингвистического образования и играет ключевую роль в формировании полноценной речевой компетенции, необходимой для эффективного общения и успешного взаимодействия с окружающим миром.

Более глубокое изучение имен существительных предполагает освоение синонимических и антонимических рядов, что значительно обогащает выразительные возможности речи. Умение подобрать точный, стилистически уместный синоним позволяет избежать речевых повторов и придать тексту большую выразительность. Использование антонимов, в свою очередь, позволяет создавать контрасты и подчеркивать противоположные значения, что повышает воздействие речи на слушателя или читателя.

Важным аспектом изучения имен существительных является понимание их роли в формировании метафорического языка. Существительные часто используются для создания метафор, олицетворений и других тропов, которые делают речь более образной и яркой. Например, «сердце льва» – это метафора, обозначающая храбрость. Умение понимать и использовать метафоры обогащает не только речь, но и мышление, позволяя видеть мир в новых ракурсах.

Формирование речевой компетенции через изучение имен существительных не ограничивается только теоретическими знаниями. Важной составляющей является практическое применение этих знаний в различных видах речевой деятельности: чтении, письме, говорении и слушании. Анализ текстов различной стилистической направленности позволяет увидеть, как имена существительные используются в разных контекстах и для достижения различных целей.

Нами была выбрана контрольная группа обучающихся 5 класса для проведения эксперимента. Мы провели констатирующую диагностику формирования речевой компетенции. Для диагностики были использованы материалы из Сборника типовых заданий для текущего оценивания по учебным предметам «Русский язык», «Литература», «Иностранный язык» для 5 класса под редакцией И.Н. Добротина, М.А. Аристова.

Констатирующая диагностика показала, что только у 20 % испытуемых сформирована речевая компетенция на должном уровне. 60 % обучающихся показали средний уровень сформированности речевой компетенции. У 20 % испытуемых речевая компетенция не сформирована, что мешает им четко и грамотно выстраивать свою речь и уверенно справляться с заданиями.

Нами было принято решение о разработке упражнений для формирования речевой компетенции в рамках изучения имени существительного на основе современных коммуникативных методик обучения.

За основу была взята методика коммуникативного обучения. Нами были подобраны упражнения на слуховое восприятие чужой речи, поиск и исправление в ней ошибок и противоречий, работа с текстом (как элемент зрительного восприятия информации), а также в работу включены коммуникативные ситуации реального общения для работы обучающихся в парах и группах. Используя такой комплексный подход к формированию речевой компетенции как элемента урока в течении нескольких занятий мы заметили, что обучающиеся стали быстрее и лучше справляться с заданиями, что позволило нам, после апробации всех упражнений, провести контрольную диагностику.

Контрольная диагностика показала, что у 40 % испытуемых речевая компетенция сформирована на должном уровне. 60 % обучающихся показали средний уровень сформированности речевой компетенции.

Это говорит о том, что введение на каждом уроке работы в рамках методики коммуникативного обучения помогает значительно повысить уровень речевой компетенции школьников. Стоит также отметить, что использовались современные приемы обучения, что делало выполнение заданий более интересным и увлекательным для школьников.

В заключение, подчеркнем, что детальное изучение имен существительных – это не просто освоение грамматических правил, а важный шаг к формированию полноценной речевой компетенции, которая позволяет эффективно и уверенно использовать язык в различных сферах жизни. Развитая речевая компетенция, опирающаяся на глубокое понимание грамматической структуры и семантического богатства имен существительных, является ключом к успешной коммуникации, образованию и профессиональному росту.

Литература

1. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка. Коммуникативно-деятельностный подход. – М. : КноРус, 2007. – 464 с.

2. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык : учебник. – М. : «Логос», 2002. – 528 с.

3. Добротина И.Н., Аристова М.А. Сборник типовых заданий для текущего оценивания по учебным предметам «Русский язык», «Литература», «Иностранный язык». 5 класс : методические рекомендации. – М. : ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024. – 135 с.

Информация об авторе:

Автушенко Екатерина Дмитриевна – студентка 6 курса по специальности Педагогическое образование (Русский язык и литература), Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, dmitruk015@mail.ru

УДК-811.111

РАСШИРЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПРОЕКТА «КУЛИНАРНАЯ КНИГА ПО МОТИВАМ МУЛЬТФИЛЬМОВ УОЛТА ДИСНЕЯ»

О.О. Шакарова, В.А. Альбрехт

Аннотация. В статье рассматривается возможность расширения словарного запаса обучающихся младшего школьного возраста с помощью мультимедийного материала. Описываются теоретические основы использования мультфильмов на уроках английского языка в начальной школе, их опыт применения для развития лексики и коммуникации между обучающимися младшей школы. Приводятся структура и содержание кулинарной книги по мотивам мультфильмов Уолта Диснея и этапы реализации проекта на уроках английского языка.

Ключевые слова: английский язык, педагогика, лексика, мультимедийный материал, проектная деятельность.

*****

На сегодняшний день использование инновационных методов и различных технологий на уроках английского языка является одним из самых эффективных приемов для успешного освоения материала обучающимися. Основной из основных задач, стоящих перед учителем, является расширение словарного запаса обучающихся, что в дальнейшем приведет к развитию коммуникативной компетенции, уверенному использованию языка на практике и более глубокому усвоению культурных особенностей страны изучаемого языка. В современном мире использование мультимедийных материалов на уроке является одним из самых эффективных и интересных приемов для более глубокого освоения лексики на иностранном языке. Они позволяют создать интерактивные задания, которые сделают процесс изучения новых слов более интересным и необычным.

Данная статья посвящена идее разработки кулинарной книги, которая будет основана на мультимедийном материале Уолта Диснея. Такой проект позволит обучающимся младшего школьного возраста познакомиться с культурными аспектами через любимых героев и рецептами из давно полюбившимся им мультфильмов. Таким образом, при игровой деятельности они будут знакомиться с новой лексикой, выполнять с ней интерактивные упражнения и вместе создавать кулинарную книгу класса по мотивам просмотренных мультфильмов. Стоит отметить, что использование видеоматериала, фото и аудио будет способствовать более глубокому и эффективному усвоению новой лексики, развитию у обучающихся лексической компетенции и расширению словарного запаса.

Используя мультимедийный материал Уолта Диснея, мы можем предложить обучающимся разработать совместно различные интерактивные задания и проекты, которые мотивируют обучающихся на дальнейшее изучение лексики, что поможет им развить творческую, коммуникативную и исследовательскую компетенции. Разрабатывая проекты,

обучающиеся овладеют универсальными навыками, такими как: критическое мышление, креативность и ответственность.

В своих работах Н.С. Куркова писала: «Таким образом, «анимацию» можно определить как вид художественного творчества, относящийся к категории аудиовизуальных искусств, отличительной особенностью которого становится «оживление», наделение «душой» образа, созданного искусственно, посредством разнообразных техник и средств выразительности.

При определении специфики анимации не следует абсолютизировать ни само движение, ни изображение, в котором заложена его возможность. «Мир анимации – это мир нашего воображения, мир, в котором солнце, луна, звезды и все живые вещи подчиняются нашим приказам. Мы создаем персонаж в нашем воображении, и, если он выходит из повиновения, мы его уничтожаем с помощью резинки. Ни у одного диктатора нет такой полноты власти», – говорил Уолт Дисней (цит. по [1], с. 11)».

Изучив теоретическую основу использования мультимедийных материалов на уроках английского языка, их рациональность и эффективность применения на уроках, рассмотрим структуру и содержание кулинарной книги.

Кулинарная книга должна быть структурирована таким образом, чтобы максимально эффективно способствовать развитию лексического запаса и интереса к английскому языку у обучающихся.

Всего нами было выделено 5 мультфильмов Уолта Диснея, которые подойдут для изучения лексики по теме Кулинария, а именно: «Рататуй», «Мулан», «Принцесса и лягушка», «Бао», «Белоснежка и семь гномов».

Работа с мультфильмами будет проводиться как фронтально, так и с помощью групповой работы, порядок работы выглядит так: в начале урока обучающиеся обсуждают любимые мультфильмы и главных героев (фронтальная работа), далее они делятся на команды по 5–6 человек, работают с карточками по теме: кулинария (vocabulary: с глаголами действия), смотрят фрагмент мультфильма на английском языке, выполняют задания вместе с учителем и одноклассниками, знакомятся с новыми словами, обсуждают, что эти слова могут значить и как переводиться, выполняют упражнения (фронтальная работа), обсуждают в группах блюдо показанное в мультфильме (название, ингредиенты, способ приготовления), далее каждая группа выбирает один понравившийся рецепт и расписывает его способ приготовления, ингредиенты и время, потраченное на блюдо, для составления будущей кулинарной книги класса.

Рассмотрим подробнее основные разделы и содержание кулинарной книги. Во введении описана основная концепция книги, а также инструкция по использованию книги на основе мультимедийных материалов. Далее в книге представлена общая часть, которая включает в себя общие советы по изучению новой лексики от учителя английского языка, введение в тематическую лексику, связанную с кулинарией и мультфильмами Уолта Диснея. Более того в книге описываются общие разделы по мультфильмам Уолта Диснея, где каждый раздел посвящен определенному мультфильму, например «Мулан», «Рататуй», «Бао» и многие другие. В данных разделах обучающиеся кратко описывают сюжет мультфильма на английском языке, где происходи действие, главные герои мультфильма, предметы и блюда, которые далее они запишут в раздел рецептов. Обязательно в данном разделе нужно расписать вокабуляр по теме рецепты, это могут быть используемые ингредиенты, кухонные принадлежности, которыми пользуются главные герои и глаголы действия. Самым интересным разделом является раздел рецептов, где обязательно нужно начать оформление с названием блюда, описанием ингредиентов с переводом на русский язык и изображением блюда. Далее обучающиеся должны прописать пошаговые инструкции на английском языке с использованием новой лексики. Из дополнительных материалов можно предложить обучающимся игры и упражнения, которые поспособствуют закреплению лексики. Также можно записать аудиозаписи и видеоуроки с произношением слов, и до-

полнительные вопросы для обсуждения и практики языка. В заключении можно прописать наставления учителя и советы для успешного освоения материала.

Содержание кулинарной книги должно получиться ярким, красочным, с иллюстрациями любимых персонажей мультфильмов, что поспособствует повышению мотивации обучающихся к изучению новой лексики по английскому языку.

Стоит отметить, что мультфильмы Уолта Диснея изначально несут в себе познавательный характер, так как они учат быть трудолюбивым, уважать семью и традиции, дружить и любить. Поэтому используя на уроке мультфильмы Уолта Диснея, мы как педагоги, не только делаем процесс занятий интересным и увлекательным, но и формируем у наших обучающихся жизненно важные качества, которые помогут им завести друзей, общаться и обмениваться опытом со сверстниками.

Сам Уолт Дисней говорил: «Важно научить детей тому, что добро всегда побеждает зло, и это то, что пытаемся делать мы в своих картинах». Просматривая мультипликационный материал Уолта Диснея, мы можем заметить, что он учит детей верить в мечту и быть целеустремленным, никогда не сдаваться и искать себя и свой путь. Он учит четко разделять добро и зло, и что добро всегда вознаграждается. Мультфильмы Уолта Диснея показывают детям ценность дружбы и преданности, ведь выбирая надежных друзей, человек сам учится быть опорой для близких.

В заключение отметим, что внедрение мультимедийных технологий в образовательный процесс, дает возможность открыть новые возможности для развития словарного запаса обучающихся, и делает обучение болеее увлекательным и интересным к потребностям современного общества.

Литература

1. Куркова Н.С. Анимационное кино и видео: азбука анимации : учебник. – 2-е изд. – М. : Издательство Юрайт, 2025. – 205 с. – (Высшее образование). ISBN 978-5-534-17849-4 [Текст : электронный] // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – С. 17. – URL : https://urait.ru/bcode/566290/p.17

2. Максакова В.И. Теория и методика воспитания младших школьников : учебник и практикум для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2025. – 206 с. – (Высшее образование). ISBN 978-5-534-06562-6 [Текст : электронный] // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL : https://urait.ru/bcode/561037

3. Шульга И.И. Педагогическая анимация : учебник для среднего профессионального образования. – М. : Издательство Юрайт, 2026. – 142 с. – (Профессиональное образование). ISBN 978-5-534-10805-7 [Текст : электронный] // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – С. 11. – URL : https://urait.ru/bcode/587066/p.11

Информация об авторах:

Шакарова Оксана Олеговна – студентка 2 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык (английский)», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, shakarovaoksana@icloud.com

Альбрехт Виктория Андреевна – студентка 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование: иностранный язык (Английский)», Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, ms.albrecht@vk.com

Научное издание

МОЛОДЫЕ ГОЛОСА

МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ,

посвященной Году Защитника Отечества в Российской Федерации

г. Анапа, 21 ноября 2025 г.

Статьи публикуются в авторской редакции

Технический редактор – О.Я. Фоменко
Компьютерная верстка – М.Н. Гусева
Дизайн обложки – М.Б. Жаренко

Подписано в печать 04.05.2026
Бумага офсетная
Печ. л. 15,5
Усл. печ. л. 14,42
Уч.-изд. л. 12,97

Формат 60×84 1/8
Печать трафаретная
Изд. № 1447
Тираж 90 экз.
Заказ № 2651

ООО «Издательский Дом – Юг»
350010, г. Краснодар, ул. Зиповская, 9, литер «Г», оф. 41/3
тел. +7(918) 41-50-571

e-mail: id-yug@id-yug.com Сайт: https://id-yug.com/