SciPress.ru

Научно-издательский центр
ОТКРЫТОЕ ЗНАНИЕ
РИНЦ УДК ББК ГОСТ ISBN ISSN DOI SCOPUS COPYRIGHT

Международный научно-практический журнал

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Серия

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

№ 05 (40), 2026

ISSN 2412-8953

https://scipress.ru/fam/

УДК 371
ББК 74.268.0

М 545

Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2026. № 05 (40). 148 с.

ISSN 2412-8953

Серия журнала посвящена теоретическим и практическим вопросам методики преподавания языка и литературы и представляет собой материалы по проблемам прикладного языкознания и организации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях.

В журнале дается интерпретация фундаментальных методических категорий в свете современных тенденций преподавания, прослеживается история развития методов обучения.

Данная серия может представлять интерес для учителей школ, преподавателей вузов, методистов и всех тех, кто интересуется проблемами методики преподавания иностранных и русского языков и литературы.

Все статьи, включенные в сборник, прошли рецензирование и представлены в авторской редакции. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов.

Информация об опубликованных статьях предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования – РИНЦ по договору № 358-05/2015.

Электронная версия номера находится в свободном доступе на сайте журнала http://scipress.ru/philology/

Данный сборник распространяется по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0)

ISSN 2412-8953

УДК 371
ББК 74.268.0

© Научно-издательский центр
«Открытое знание», 2026

© Коллектив авторов, 2026

Главный редактор:

Плесканюк Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н.Новгород, РФ

Редакционный совет:

Александрова Ирина Викторовна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, РФ
Акимова Эльвира Николаевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, РФ
Грачёв Михаил Александрович – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской филологии и общего языкознания, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, заведующий Лабораторией социопсихолингвистических исследований, член Гильдии лингвистов-экспертов по информационным и документационным спорам, г. Н. Новгород, РФ
Костецкий Виктор Валентинович – доктор философских наук, профессор кафедры общественных и гуманитарных наук, Санкт-Петербургская государственная консерватория им Н.А. Римского-Корсакова, г. Санкт-Петербург, РФ
Кудряшов Игорь Васильевич – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, РФ
Мирзоева Лейла Юрьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры языкового образования, университет им. Сулеймана Демиреля, г. Алматы, Республика Казахстан
Нагорный Игорь Анатольевич – доктор филологических наук, профессор, Институт иностранных языков Цзилиньского университета, г. Чанчунь, Китай
Николаенко Сергей Владимирович – доктор педагогических наук, доцент, декан филологического факультета, Витебский государственный университет имени П.М.Машерова, г. Витебс, Республика Беларусь
Пацюкова Ольга Алексеевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и культуры речи, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н.Новгород, РФ
Радбиль Тимур Беньюминович – доктор филологических наук, заведующий кафедрой теоретической и прикладной лингвистики, профессор, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, профессор кафедры прикладной лингвистики и межкультурной коммуникации НИУ ВШЭ, г. Н.Новгород, РФ
Сметанина Ольга Михайловна – доктор культурологии, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и профессионального лингвообразования Нижегородского института управления, филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Н.Новгород, РФ

Редакционная коллегия:

Андреева Людмила Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, Гуманитарный институт североведения, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, РФ
Аймагамбетова Малика Муратовна – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранной филологии и переводческого дела, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан
Безруков Андрей Николаевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Башкирский государственный университет, Бирский филиал, г. Бирск Республика Башкортостан, РФ
Белова Екатерина Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н. Новгород, РФ
Воронцова Татьяна Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой восточных и европейских языков, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород, РФ
Воропаев Николай Николаевич – кандидат филологических наук, научный сотрудник, отдел языков Восточной и Юго-Восточной Азии, Институт языкознания РАН, г. Москва, РФ
Дехтярева Елена Витальевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры украинской филологии факультета славянской филологии и журналистики Таврическая академия, Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, РФ
Жампейсова Жанар Муратбековна – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики, регионоведения и переводческого дела, Казахская головная архитектурно-строительная академия, г. Алматы, Казахстан
Коптелова Ирина Евгеньевна – кандидат философских наук, заведующий кафедрой английского языка факультета международных отношений и международного права, Дипломатическая академия МИД России, г. Москва, РФ
Маркова Татьяна Дамировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры стилистики русского языка и культуры речи, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород, РФ
Новоградская-Морская Нинель Антоновна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Донецкая академия управления и государственной службы при Главе Донецкой Народной Республики, г. Донецк, ДНР
Овчинникова Ольга Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Брянский филиал РАНХиГС, г. Брянск, РФ
Пепеляева Софья Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры культорологии ФАиД, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, г. Н. Новгород, РФ
Петрова Инна Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой по учебно-методической работе, Московский городской педагогический университет, Институт иностранных языков, г. Москва, РФ
Резунова Мария Владимировна – доцент, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, Брянский филиал РАНХиГС, г. Брянск, РФ
Сегал Наталья Александровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского, славянского и общего языкознания, Крымский Федеральный университет им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, РФ

Сергиенко Елена Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики французского, испанского и итальянского языков, Нижегородский государственный лингвистический университет им Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород, РФ
Солодовникова Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков факультета международных отношений, Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь
Твердохлеб Ольга Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и методики преподавания русского языка, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, РФ
Трофимова Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Донецкий национальный университет, г. Донецк, ДНР
Чиронов Сергей Владимирович – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой японского, корейского, индонезийского и монгольского языков, Московский государственный институт международных отношений МИД России, г. Москва, РФ
Шашкова Валентина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, г. Орел, РФ
Щербина Сергей Юрьевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Педагогический институт Тихоокеанского Государственного университета, г. Хабаровск, РФ

Материалы печатаются с оригиналов, поданных в оргкомитет, ответственность за достоверность информации несут авторы статей

ОГЛАВЛЕНИЕ

Батырова М., Рустемова Г. Игровые технологии в обучении английскому языку: методология проектирования и оценка эффективности ролевых и иммерсивных игр в формировании иноязычной коммуникативной компетенции 6

Ващенко Е.А., Канцевич А.С. Междисциплинарный подход: обучение иностранному языку на уроках физкультуры..... 11

Горлова Я.В., Павлова Т.А., Зубкова М.А., Цепкова А.С. Технологии искусственного интеллекта как инструмент персонализированной фасилитации академической иноязычной подготовки аспирантов 17

Кармалова Е. Ю. Ролевая игра как одна из эффективных эдьютейнмент-методик обучения в курсе «Русская и зарубежная литература» для курсантов 21

Кармалова Е. Ю. Специфика учебного курса «Русская и зарубежная литература» в военном вузе: структура, содержание, методики..... 37

Кармалова Е. Ю. Эссе как технология проверки знаний и инструмент формирования профессионально-этической рефлексии при обучении курсантов военных вузов (на примере преподавания русской и зарубежной литературы)..... 54

Курбанбаева А. Интеркультурная коммуникативная компетенция и литературное образование в преподавании иностранного языка: потенциал художественного текста 70

Наумова А.И., Потовская К.С. Теоретический анализ методик освоения лексики при изучении иностранного языка 79

Петросян К.А. Альтернативные стратегии подготовки к ЕГЭ по английскому языку85

Поломарчук А.А. Авторская ремарка в драматическом произведении как предмет изучения на уроке литературы в 10–11-х классах..... 97

Поломарчук А. А., Макковеева Ю. А. Дидактические особенности использования онлайн-платформы Wordwall для формирования лексических навыков школьников 5-го класса 106

Рындина Ю.В., Амренова С.Б., Мошкина В.Е. Формирование иноязычных грамматических навыков у младших школьников: практический аспект.....116

Солиев З. Т. Обучение русской лексике студентов технического вуза в условиях коммуникативного метода 122

Соловьева Т.Н., Лингводидактический потенциал обучения иностранному языку в развитии критического мышления и социально-коммуникативной гибкости обучающихся.....131

Шашкова В.Н. Симуляция опроса свидетеля как инструмент формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции оперуполномоченного 140

Дата публикации 31.10.2026

УДК 378.016:811.111:37.091.33-028.22

Батырова М., Рустемова Г. Игровые технологии в обучении английскому языку: методология проектирования и оценка эффективности ролевых и иммерсивных игр в формировании иноязычной коммуникативной компетенции

Батырова Марал
Преподаватель, Туркменский национальный институт мировых языков имени Довлетмаммета Азади, Ашхабад, Туркменистан

Рустемова Гунеш
Студент, Туркменский национальный институт мировых языков имени Довлетмаммета Азади, Ашхабад, Туркменистан

Gaming technologies in teaching English: design methodology and evaluation of the effectiveness of role-playing and immersive games in the formation of foreign language communicative competence

Batyrova Maral
Lecturer, Dovletmammet Azadi Turkmen National Institute of World Languages Ashgabat, Turkmenistan

Rustemova Gunesh
Student, Dovletmammet Azadi Turkmen National Institute of World Languages Ashgabat, Turkmenistan

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования, посвящённого разработке методологии проектирования ролевых и иммерсивных игр для обучения английскому языку. Цель исследования — разработать интегративную модель проектирования игр и апробировать критерии оценки их эффективности. Методологическую основу составили компетентностный подход, теория игрового обучения и анализ эмпирических данных. В результате предложена пятиэтапная модель проектирования (анализ потребностей, выбор типа игры, сценарирование, интеграция в учебный процесс, оценка), а также система критериев эффективности (прирост коммуникативных умений, мотивация, снижение тревожности). На основе анализа литературы и собственного педагогического эксперимента (n=48) установлено, что ролевые игры более эффективны для отработки точности речи и снижения тревожности, тогда как иммерсивные игры способствуют развитию спонтанной речи. Показано, что эффективность игровых технологий зависит от соблюдения принципов согласованности с целями обучения, постепенного усложнения и рефлексивного сопровождения.

Ключевые слова: игровые технологии, ролевые игры, иммерсивные игры, обучение английскому языку, коммуникативная компетенция, методология проектирования, оценка эффективности.

Abstract. The article presents the results of a theoretical and empirical study dedicated to developing a design methodology for role-playing and immersive games in teaching English. The aim of the study is to develop an integrative game design model and test criteria for evaluating their effectiveness. The methodological framework is based on the competency-based approach, game-based learning theory, and empirical data analysis. As a result, a five-stage design model is proposed (needs analysis, game type selection, scripting, integration into the educational process, assessment), along with a system of effectiveness criteria (growth in communicative skills, motivation, reduction of anxiety). Based on a literature review and the authors' own pedagogical experiment (n=48), it was established that role-playing games are more effective for practicing speech accuracy and reducing anxiety, whereas immersive games contribute to the development of spontaneous speech. It is shown that the effectiveness of gaming technologies depends on adhering to the principles of alignment with learning objectives, gradual complexity scaling, and reflective support.

Keywords: gaming technologies, role-playing games, immersive games, English language teaching, communicative competence, design methodology, evaluation of effectiveness.

Введение. Современная методика преподавания иностранных языков всё чаще обращается к игровым технологиям как средству повышения мотивации и вовлечённости обучающихся. Однако практика показывает, что использование игр не всегда приводит к устойчивому образовательному результату: зачастую игра воспринимается как развлекательный элемент, а не как инструмент формирования коммуникативной компетенции [1]. Игровые технологии обладают значительным дидактическим потенциалом, но их эффективность напрямую зависит от качества дизайна и интеграции в учебный процесс [2].

Прежде чем перейти к методологии, необходимо разграничить ключевые понятия. Под *ролевой игрой* в данном исследовании понимается структурированная форма учебной деятельности, где учащиеся действуют в рамках чётко заданных ролей и предписанного сценария (например, диалог врача и пациента). Высокая предсказуемость ролевой игры снижает тревожность и позволяет отрабатывать конкретные речевые модели [3]. В отличие от неё, *иммерсивная игра* предполагает погружение в свободную среду с минимальными ограничениями, где учащиеся сами моделируют коммуникативные ситуации, что требует высокой степени спонтанности [4].

Научная новизна работы состоит в разработке интегративной модели проектирования обоих типов игр, а также в обосновании системы критериев оценки их эффективности. В отличие от существующих подходов, акцентирующих внимание на отдельных инструментах, данное исследование рассматривает проектирование и

оценку как взаимосвязанные этапы. Цель статьи — разработать методологию проектирования игр и оценить их эффективность на практике.

Анализ существующих методологий показал их ограниченность. Например, методология DIJS [5] ориентирована на техническую разработку цифровых игр, но не учитывает специфику языкового обучения. Исследования в области ИИ-ассистированных игр [6] и научно-образовательных эскейп-игр [7] предлагают узкоспециализированные решения. Кроме того, критерии эффективности в разных работах различаются: одни измеряют прирост знаний, другие — мотивацию, третьи — вовлечённость [8]. Отсутствие единой системы затрудняет сравнение результатов.

Разработанная в ходе исследования авторская модель проектирования включает пять этапов: 1) анализ потребностей (определение дефицита умений и уровня тревожности группы); 2) выбор типа игры (ролевая для отработки точности, иммерсивная для спонтанности); 3) сценарирование (разработка сюжета и языкового материала); 4) интеграция в учебный процесс; 5) критериальная оценка.

Апробация модели проводилась в течение семестра в группах студентов уровня B1–B2 (n=48). Для оценки эффективности применялись тестирование (беглость, точность), анкетирование (мотивация) и экспертное наблюдение.

Пример 1. Ролевая игра «Medical Consultation». Студентам предлагался структурированный сценарий: один участник играл роль иностранного пациента с жалобами на здоровье, другой — роль врача. Каждому выдавались карточки с обязательной лексикой (симптомы, рекомендации) и грамматическими конструкциями. Исследования показывают, что использование наград и чёткой структуры в таких играх повышает успеваемость [9], а геймификация процессов тренировки (например, в формате викторины Jeopardy) улучшает усвоение грамматических времен [10]. В нашей практике студенты, участвовавшие в структурированной ролевой игре, показали прирост точности речи на 25% и отметили значительное снижение уровня тревожности при говорении.

Пример 2. Иммерсивная игра «International Student Conference». В отличие от ролевой игры, здесь не было жёстких сценариев. Аудитория превращалась в конференц-зал. Студентам раздавались бейджи с названиями стран, которые они представляли, и предлагалась общая тема (например, «Экологические проблемы в современном мире»). Задача — свободно перемещаться, знакомиться, задавать вопросы и договариваться о совместных проектах. Данный подход опирается на данные о том, что цифровое и средовое обучение способствует лучшему усвоению лексики [11] и повышает общую вовлеченность [12]. Результаты нашего эксперимента

показали, что в иммерсивной группе студенты демонстрировали более высокую готовность вступать в спонтанную коммуникацию и реагировать на неожиданные реплики, хотя точность речи была ниже, чем в ролевой группе.

Сравнительный анализ позволил сделать вывод: оптимальной стратегией является комбинирование. Ролевые игры используются на этапе тренировки и автоматизации речевых моделей, иммерсивные — на этапе применения и развития спонтанной речи.

Таким образом, эффективность игровых технологий определяется не столько типом игры, сколько качеством её проектирования. Разработанная пятиэтапная модель и предложенная система критериев (коммуникативные умения, мотивация, эмоциональное состояние) позволяют перейти от интуитивного использования игр к системной методике. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки и изучением долгосрочных эффектов иммерсивного обучения.

Список литературы

1. Семенова, Г.В. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции магистров экономических специальностей с помощью учебно-ролевых игр / Г. В. Семенова // Научный результат. Педагогика и психология образования. — 2019. — Т. 5, № 4. — С. 29–42. — DOI 10.18413/2313-8971-2019-5-4-0-3.
2. Соколова, А.Г. Gamification and game-based learning technologies in teaching English as a foreign language / А. Г. Соколова, А. В. Архипов // Социально-гуманитарные знания. — 2024. — № 11. — С. 355–358.
3. Шмалько-Затинацкая, С.А. Ролевые игры и психодрама как инструменты развития эмоционального интеллекта на продвинутом этапе изучения русского языка как иностранного / С. А. Шмалько-Затинацкая, Б. С. Белоус // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2025. — № 216. — С. 66–74. — DOI 10.33910/1992-6464-2025-216-66-74.
4. Шишканова, К.А. Использование игр на уроках английского языка с целью формирования коммуникативной компетенции учащихся / К. А. Шишканова, Е. А. Ермолаева // Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации : Научные исследования преподавателей и студентов факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, 04–05 июня 2020 года / Под редакцией Г. А. Никитиной. Том Выпуск 13. — Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2020. — С. 360–364.
5. Archuby, F. DIJS: Methodology for the Design and Development of Digital Educational Serious Games / F. Archuby, C. Sanz, C. Manresa-Yee // IEEE Transactions on Games. — 2023. — Vol. 15, No. 2. — P. 273–284. — DOI 10.1109/tg.2022.3217737.
6. Chen, Ch. H. Effectiveness of AI-assisted game-based learning on science learning outcomes, intrinsic motivation, cognitive load, and learning behavior / Ch. H. Chen, Ch. L. Chang // Education and Information Technologies. — 2024. — DOI 10.1007/s10639-024-12553-x.

7. Yachin, T. Science-Based Educational Escape Games: A Game Design Methodology / T. Yachin, M. Barak // Research in Science Education. — 2024. — Vol. 54, No. 2. — P. 299–313. — DOI 10.1007/s11165-023-10143-4.
8. Hartt, M. Game On: Exploring the Effectiveness of Game-based Learning / M. Hartt, H. Hosseini, M. Mostafapour // Planning Practice and Research. — 2020. — Vol. 35, No. 5. — P. 589–604. — DOI 10.1080/02697459.2020.1778859.
9. Duisenova, M. M. Effects of Rewards on Motivation and Student Achievement in Digital Game-Based Learning in Teaching English as a Foreign Language for Primary School Pupils in Kazakhstan / M. M. Duisenova, A. N. Zhorabekova // Arab World English Journal. — 2024. — Vol. 15, No. 3. — P. 125–141. — DOI 10.24093/awej/vol15no3.8.
10. Wati, R. Teaching English Tenses in EFL Environment Through Jeopardy Game: A Game-Based Learning Approach to Second Language Acquisition / R. Wati, E. Bunau, E. F. Rahmani [et al.] // ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching. — 2023. — Vol. 10, No. 2. — P. 418. — DOI 10.26858/eltww.v10i2.44439.
11. Kazu, İ. Ya. A triangulation method on the effectiveness of digital game-based language learning for vocabulary acquisition / İ. Ya. Kazu, M. Kuvvetli // Education and Information Technologies. — 2023. — Vol. 28, No. 10. — P. 13541–13567. — DOI 10.1007/s10639-023-11756-y.
12. Razali, N. H. Technology in the English Language Teaching (ELT): The Impact of Digital Game-based Learning / N. H. Razali, N. A. Ahmad, N. A. Mazlan, S. F. Abd Rahman // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. — 2023. — Vol. 13, No. 7. — DOI 10.6007/ijarbss/v13-i7/17344.

Дата публикации 07.10.2026

УДК 81'243:373.1.02

Ващенко Е.А., Канцевич А.С. Междисциплинарный подход: обучение иностранному языку на уроках физкультуры

Ващенко Елизавета Александровна
канд. филол. наук, доцент кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике, Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации
Южный федеральный университет, РФ, г. Ростов-на-Дону
estepanova@sfedu.ru
AuthorID: 638094, SPIN-код: 3115-6591

Канцевич Анастасия Сергеевна
студент 4 курса Академии физической культуры и спорта
Южный федеральный университет, РФ, г. Ростов-на-Дону
kantsevich@sfedu.ru

Interdisciplinary approach: teaching a foreign language in physical education lessons

Vashchenko Elizaveta Aleksandrovna
Cand. Sci. (Philology), assistant professor of the department of translation and information technologies in linguistics Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication, Southern Federal University, Russia, Rostov-on-Don

Kantsevich Anastasia Sergeevna
Student of the Academy of Physical Culture and Sports
Southern Federal University, Russia, Rostov-on-Don

Аннотация. Статья посвящена обоснованию междисциплинарного подхода к обучению иностранному языку на уроках физической культуры в школе. Актуальность обусловлена снижением мотивации учащихся к языкам. Авторы предлагают интегрировать языковую практику с двигательной активностью для вовлечения моторной памяти и снятия психологических барьеров. Рассмотрены нейрофизиологические основы подхода и предложены практические приемы (игры, эстафеты, интервью). Обозначена проблема недостаточной языковой компетенции учителей физкультуры и предложены пути ее решения через систему бинарных уроков и курсов ДПО.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, интеграция, иностранный язык, физическая культура, двигательная активность, иноязычная компетенция, мотивация, нейропластичность.

Abstract. The article substantiates an interdisciplinary approach to teaching a foreign language in school physical education lessons. The relevance is driven by a decline in students' motivation to learn languages. The authors propose integrating language practice with physical activity to engage motor memory and reduce psychological barriers. The neurophysiological foundations are reviewed, and practical techniques (games, relays,

interviews) are presented. The issue of physical education teachers' insufficient language competence is highlighted, along with solutions via binary lessons and professional development programs.

Keywords: interdisciplinary approach, integration, foreign language, physical education, motor activity, language competence, motivation, neuroplasticity.

Проблема падения интереса школьников к овладению иностранными языками в последние годы стала особенно заметной, прежде всего на ступени основного общего образования. Привычные дидактические подходы нередко не дают нужного объёма речевой практики и не формируют естественной коммуникативной атмосферы. Отсюда следует, что разработка и теоретическое обоснование междисциплинарных методик, соединяющих языковую работу с двигательной активностью, - перспективный вектор обновления школьного образовательного процесса. Исследование сосредоточено на стыке двух дисциплин - «Иностранного языка» и «Физической культуры», предметом являются организационно-педагогические условия и способы реализации такого взаимодействия. Однако очевидный дидактический потенциал подобной интеграции вступает в противоречие с реальной школьной ситуацией: у большинства учителей физической культуры отсутствует необходимая иноязычная подготовка, а системных методических рекомендаций по проведению интегрированных занятий в литературе практически нет.

Современная школьная программа устроена так, что предметные области существуют по отдельности. Это прямо закреплено в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). «Физическая культура» и «Иностранный язык» традиционно разведены по своим целевым ориентирам и дидактическим единицам. Экспериментальные попытки внедрения сквозных проектов отмечаются преимущественно на уровне среднего профессионального образования. В практике общеобразовательных организаций ситуация остаётся консервативной. Нормативные требования обязывают преподавателей физкультуры вести занятия на государственном языке РФ. Дисциплины языкового цикла в рамках их профессиональной подготовки носят факультативный характер. Вместе с тем игнорирование потенциала двигательной активности наносит ущерб когнитивному развитию учащихся. Исследования это наглядно подтверждают, что умеренная физическая нагрузка активизирует процессы нейропластичности и оптимизирует мозговое кровообращение, способствуя ускоренному усвоению лексического материала и долгосрочному удержанию информации в памяти. Кокшаров обобщает ряд экспериментов [6, с. 115]: 40 минут аэробной работы ускоряют запоминание

новых слов примерно на 20%. Эффект сохраняется несколько недель. Кардионагрузка увеличивает мозговой кровоток - воспроизведение информации улучшается на 10-15% по сравнению с теми, кто занимается в статичном режиме. Это заставляет по-новому взглянуть на привычную изоляцию школьных предметов и задуматься о сквозных лингво-физкультурных модулях.

В основе такого межпредметного союза лежат вполне конкретные нейрогуморальные механизмы. Когда ребёнок двигается, в мозге усиливается синаптогенез и ветвление дендритов - а это напрямую связано с развитием когнитивных способностей. Особое значение в этом процессе имеет экспрессия нейротрофического фактора мозга (BDNF). Согласно исследованиям Н.К. Поповой и соавторов, этот протеин выступает ключевым медиатором синаптической пластичности не только в раннем онтогенезе, но и в зрелом возрасте, причём локализуется преимущественно в структурах гиппокампа, ответственных за консолидацию декларативной памяти. Регулярная двигательная активность усиливает синтез BDNF - и тем самым создаёт благоприятную нейрохимическую почву для закрепления иноязычной лексики. Важно и то, что BDNF работает в связке с серотонинергической системой: их взаимная модуляция помогает стабилизировать эмоциональный фон школьников. В результате заметно падает ситуативная тревожность и уходит психологический барьер, который обычно возникает, когда нужно спонтанно заговорить на неродном языке.

Насколько это применимо на практике, показывают эксперименты С.А. Ульяненковой и коллег, которые изучали динамику состояния младших школьников в условиях психофизических тренировок с языковым компонентом. Ульяненкова и коллеги получили такие результаты [15, с. 435–436]: в опытной группе тревожность статистически значимо снизилась ($p < 0,05$) - с $87,5 \pm 14,1$ до $32,6 \pm 8,7$ балла по тесту Люшера; выросла и умственная работоспособность, и общая активность. Дополнительным маркером успеха стало сокращение времени выполнения аудитивных тестов - значит, восприятие иноязычной речи на слух действительно улучшилось. Кроме того, игровые элементы и моторные задачи переключают внимание ребёнка с боязни ошибиться в речи на достижение двигательной цели - и урок физкультуры превращается в естественную интерактивную среду. Педагоги в опросах подтверждают: даже короткие (3-5 минут) лингвистические физкультминутки заметно повышают концентрацию внимания у детей младшего школьного возраста.

Главным лимитирующим фактором масштабного внедрения такой междисциплинарной модели - кадры. Большинство учителей физкультуры в массовой школе не располагают достаточной языковой базой. На переходном этапе компромиссом могли бы стать бинарные уроки, которые ведут вместе лингвист и инструктор по физическому воспитанию. Однако у этого формата есть серьёзные организационные издержки: усложняется расписание, растут трудозатраты на совместное планирование, да и ценностные конфликты между педагогами вполне возможны - ведь они ориентированы на принципиально разные образовательные результаты. Чётких критериев комплексного оценивания до сих пор нет, поэтому такие уроки часто остаются разовыми педагогическими экспериментами.

Конкретизировать требования к педагогам помогает стандартизированная шкала на основе Общеевропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR). Анализ дескрипторов показывает: базовый уровень A1 жёстко ограничивает спонтанную речь и сводит коммуникацию к заученным командам. А вот A2 уже позволяет полноценно руководить ходом занятия, формулировать развёрнутые инструкции («Run to the cone and back!», «Pass the ball to Ann!») и давать вариативную обратную связь («Good job!», «Try again»). Представляется целесообразным ввести двухуровневую модель квалификации учителей физкультуры: A1 достаточно для ведения микромодулей (до 7 минут), A2 - минимальный порог для полноценных интегрированных занятий. Подобный подход позволит региональным институтам развития образования (ИРО) и центрам дополнительного профессионального образования (ДПО) разрабатывать реалистичные, таргетированные программы повышения квалификации объёмом 72 часа, эффективно сочетающие очные и дистанционные форматы.

Реализация междисциплинарного компонента на уроке требует своего арсенала методических приёмов. Хорошо работают тематические карточки, встроенные в спортивные эстафеты: выполнение физического действия (прыжок, бег) напрямую увязывается с семантическим декодированием иноязычного слова на карточке. Удачно адаптируются классические подвижные игры вроде «Simon Says» - их можно превратить в инклюзивный формат, где выбывшие ученики становятся вербальными арбитрами. Игры по типу «Кто быстрее покажет» развивают аудитивные навыки и скорость моторной реакции у школьников с разным уровнем подготовки.

Лингвистические физкультминутки на основе аутентичных рифмовок требуют обязательной возрастной дифференциации: в начальной школе уместно хоровое

проговаривание в умеренном темпе, а в подростковых классах нужны динамичные игровые задания соревновательного типа. Сюжетно-ролевые игры (например, симуляция футбольного матча с распределением ролей судей, игроков и комментаторов) активизируют спонтанную диалогическую речь. Текущий контроль учитель проводит через адаптированные напольные игры («Твистер»), которые позволяют проверить усвоение лексических блоков (части тела, цвета, пространственные предлоги) в нестрессовой для учащихся форме. Командные орфографические задания на спортивной площадке («Кроссворд») успешно совмещают физическую нагрузку с контролем правописания слов ограниченной длины. Наконец, посленагрузочные интервью и капитанские отчёты помогают прочно закрепить речевые образцы на фоне эмоционального подъёма, причём грамматические ошибки педагог отмечает латентно, без грубого прерывания коммуникативного акта.

Мировому опыту предлагаемая модель концептуально не противоречит. Она опирается на развитие идей предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) [8] и метода полного физического реагирования (TPR) Дж. Эшера. Специфика и научная новизна авторского подхода - в адаптации и интеграции базовых принципов TPR и CLIL в жёсткую структуру стандартного урока физической культуры отечественной школы. Движение и язык в рамках данной модели выступают как паритетные, взаимодополняющие дидактические инструменты. Они обеспечивают синергетический эффект в обучении.

Проведённый анализ подтверждает дидактическую ценность интеграции иноязычной практики в уроки физической культуры: двигательная активность активизирует нейрофизиологические механизмы, что улучшает усвоение лексики, снижает тревожность и ослабляет коммуникативный барьер. Эмпирические данные согласуются с этим: у школьников уменьшается ситуативная тревожность, повышается умственная работоспособность и улучшается аудирование. Предлагаемая модель развивает принципы CLIL и TPR применительно к отечественной школе, но её внедрение затрудняется недостаточной языковой подготовкой учителей физкультуры, поэтому необходимы бинарные уроки, двухуровневая квалификация (A1/A2), программы ДПО и чёткие критерии оценивания - только тогда практика станет системной, а не разовой.

Список литературы

1. Немцева Е.В., Кононенко О.А., Клепиков И.Г. Взаимосвязь умственной и физической деятельности на развитие личности // Поколение будущего: сб.

избр. ст. Междунар. студ. науч. конф. СПб., 2020. С. 19–22. DOI 10.37539/PB187.2020.79.19.003. EDN EGBIWK.
2. Кокшаров С.А. Физическая активность как благоприятный фактор в изучении иностранного языка // Время науки: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2024. С. 114–116. EDN SFMDBX. URL: elibrary.ru
3. Попова Н.К., Морозова М.В., Ильчибаева Т.В. Нейротрофический фактор мозга (BDNF) как ключевой протеин нейропластичности // Вавиловский журнал генетики и селекции. 2017. Т. 21. № 4. С. 449–453. DOI 10.18699/VJ17.262.
4. Ульяненкова С.А., Коданева Л.Н., Кетлерова Е.С. Психофизическая тренировка как средство снижения тревожности и повышения успеваемости младших школьников на уроках иностранного языка // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 5 (195). С. 434–438. DOI 10.34835/issn.2308-1961.2021.5.p434-438.
5. Денисова Е.С., Щеголева М.А. Активизация деятельности обучающихся начальной школы на уроках английского языка с помощью физкультминуток // Дневник науки. 2024. № 12(96). EDN DYPSDX. URL: elibrary.ru
6. Медведева Н.А. Формирование иноязычных компетенций у преподавателей физической культуры для проведения интегрированных уроков в соответствии с образовательными стандартами // Проблемы и перспективы развития спортивного образования, науки и практики: материалы науч. конф. молодых ученых. М., 2017. С. 126–132. EDN CWVGHB. URL: elibrary.ru
7. Матюшкина Т.В. Обучение иноязычному общению младших школьников на основе бинарного урока (Иностранный язык и Физическая культура) // Актуальные исследования языка и культуры: теоретические и прикладные аспекты: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. СПб., 2020. С. 259–261. EDN SWKFDH. URL: elibrary.ru
8. Мелёхина Е.А. Предметно-языковое интегрированное обучение CLIL в вузе: цели, содержание, методология // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2021. № 199. С. 81–90. DOI 10.33910/1992-6464-2021-199-81-90. URL: cyberleninka.ru
9. Дьякова И.В. Физические упражнения как педагогическое средство повышения эффективности обучения иностранному языку младших школьников // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 2. С. 55–61. EDN YJLPGJ. URL: elibrary.ru
10. Asher J. J. Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. — Los Gatos, California: Sky Oaks Productions, 2012. — 324 p.

Список источников

11. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования [Электронный ресурс] // Министерство просвещения РФ. URL: https://edu.gov.ru (дата обращения: 14.09.2026).
12. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (CEFR). — Страсбург: Совет Европы, 2020. — 248 с.
13. Аутентичные стихи и рифмовки для детей // British Council Kids [Электронный ресурс]. — URL: britishcouncil.org (дата обращения: 14.09.2026).

Дата публикации 31.10.2026

УДК 81'243:004.8

Горлова Я.В., Павлова Т.А., Зубкова М.А., Цепкова А.С. Технологии искусственного интеллекта как инструмент персонализированной фасилитации академической иноязычной подготовки аспирантов

Горлова Яна Викторовна
старший преподаватель кафедры «Иностранных языков»
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», РФ, г. Севастополь
yanabeloved@yandex.ru

Павлова Татьяна Александровна
старший преподаватель кафедры «Иностранных языков»
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», РФ, г. Севастополь
tatyana_bokhan@mail.ru

Зубкова Мария Александровна
старший преподаватель кафедры «Иностранных языков»
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», РФ, г. Севастополь
mazubkova@sevsu.ru

Цепкова Анна Сергеевна
ассистент кафедры «Иностранных языков», ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», Россия, г. Севастополь
ann.tsepkova@mail.ru

Artificial intelligence technologies as a tool for personalized facilitation of academic foreign language training for postgraduate students

Gorlova Yana Viktorovna
Senior lecturer at the Department of "Foreign Languages"
Sevastopol State University, Russian Federation, Sevastopol

Pavlova Tatiana Alexandrovna
Senior lecturer at the Department of "Foreign Languages"
Sevastopol State University, Russian Federation, Sevastopol

Zubkova Maria Alexandrovna
Senior lecturer at the Department of "Foreign Languages"
Sevastopol State University, Russian Federation, Sevastopol

Tsepkova Anna Sergeevna
Assistant of the Department of "Foreign Languages"
Sevastopol State University, Sevastopol, Russia

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме использования технологий искусственного интеллекта (ИИ) для персонализированной фасилитации иноязычной подготовки аспирантов. На базе трудов отечественных и зарубежных учёных доказывается переход преподавателя из транслятора знаний в фасилитатора, который применяет цифровые технологии в образовательной среде. Выделяются и описываются характерные особенности практических сценариев применения генеративных нейросетей для развития и улучшения навыков академического письма и устной коммуникации. Описаны этические риски (академическая недобросовестность, «галлюцинации» ИИ) и способам их минимизации с помощью развития промнт-грамотности.

Ключевые слова: искусственный интеллект, фасилитация обучения, иноязычная подготовка аспирантов, академическое письмо, генеративные нейросети, цифровые технологии, навыки коммуникации.

Abstract. The article addresses the current, relevant issue of using artificial intelligence (AI) technologies for personalized facilitation of foreign language training for postgraduate students. Based on the works of both Russian and international scholars, the article demonstrates the transformation of the teacher from a knowledge transmitter into a facilitator who integrates digital technologies into the educational environment. The article identifies and describes specific practical scenarios for employing generative neural networks to develop and enhance skills in academic writing and oral communication. Furthermore, it outlines ethical risks—such as academic dishonesty and AI "hallucinations"—and discusses how these can be mitigated through the development of prompt literacy.

Keywords: artificial intelligence, learning facilitation, foreign-language training for graduate students, academic writing, generative neural networks, digital technologies, communication skills.

В условиях цифровой трансформации высшего образования требования Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования претерпевают изменения касаемо подготовки кадров, которые способны осуществлять научную коммуникацию на иностранном языке. Учёные интегрируют отечественную науку в мировое пространство, что объясняет важность и необходимость владения иностранными языками аспирантов, применяемыми в написании научных статей, подготовке тезисов для участия в международных конференциях и оформлении грантовых заявок. Но на сегодняшний момент традиционная групповая форма обучения носит усредненный характер, что свидетельствует о недостатке персонализации.

Таким образом, возникает противоречие между требованиями к уровню академического английского языка (English for Academic Purposes, EAP) и ограничениями преподавателя (время, кадры). Преподаватели физически не успевают обеспечить полноценное индивидуальное сопровождение каждого обучающего в рамках дисциплины и учебного календарного плана. В качестве решения данного противоречия можно использовать концепции фасилитации с

применением адаптивных технологий, что поспособствует переосмыслению педагогического процесса.

Теоретический каркас составляют исследования концепций адаптивного обучения, в котором искусственный интеллект является ключевым драйвером персонализации образовательных траекторий, способный быстро реагировать на индивидуальные запросы аспирантов [1, с.13]. С.В. Титова и П.В. Сысоев заостряют внимание на внедрении нейросетей, что способствует трансформации роли преподавателя из транслятора в фасилитатора, где используются интеллектуальные системы для построения индивидуальных траекторий развития языковых навыков [2, 3].

ИИ-инструменты являются эффективными тренажерами при освоении сложного академического дискурса. Голосовые чат-боты снижают языковой барьер, а текстовые модели способствуют структурированию аргументации в научных статьях и тезисах [4, 5]. Важное дидактическое преимущество нейросетей – мгновенная обратная связь, которая является детализированной, если грамотно настроены промты. Такая связь может приравниваться к экспертной оценке, что помогает быстрее редактировать академические тексты [3 с. 125]. Следовательно, преподаватель-фасилитатор в новых реалиях не выдает аспирантам готовые универсальные шаблоны, а способствует формированию цифровой грамотности. Они сами обучают ИИ в качестве «персонального тьютора» для решения конкретных задач, в том числе и научных.

Практическая реализация персонализированной фасилатации может быть рассмотрена на нескольких уровнях. Первый уровень – диагностика и адаптация. Для выявления первичных дефицитов аспирантов можно использовать генеративные модели. В качестве примера можно загрузить текст в нейросеть, и она не только исправит грамматические ошибки, а также даст детальную обратную связь, где можно получить информацию касаемо академического стиля (лексическое разнообразие, связность и формальность). Второй уровень включает развитие навыков академического языка с помощь больших языковых моделей (Large Language Models, LLM). На данном уровне важно понимать, что здесь ИИ не используется для генерации текста вместо студента, а он выступает в качестве «академического редактора». В рамках фасилитации аспирант изучает промпт-инжиниринг. В качестве примера рассмотрим следующий промнт: «Используй роль строгого рецензента научного журнала уровня Q1. Оцени логическую связь аргументации в данном тексте и предложи три варианта для улучшения академического стиля, не

искажая академический стиль текста». Данное использование нейросетей способствует развитию критического мышления и глубокой работы с текстом. Третий уровень – развитие устной научной коммуникации. На данном уровне характерно использование голосовых ИИ-помощников, что помогает отработать каверзные вопросы от оппонентов. Такая практика способствует снижению языковой тревожности, которая блокирует коммуникацию аспирантов на международных мероприятиях. Здесь преподаватель учит аспиранта критически проверить ответы нейросетей и самостоятельно принимать решения при редактировании текста или ответов на вопросы.

Широкое применение ИИ-технологий сопровождается с рисками академической недобросовестности, когнитивной разгрузки и ложных данных («галлюцинаций»). Для уменьшения таких угроз стоит изменить подход к оцениванию ответов нейросетей. Важно уделять внимание не только конечному продукту, но и важно следить за процессом взаимодействия, например использовать «лога промтов» и рефлексии аспиранта о внесенных правках в текст.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что технологии искусственного интеллекта не заменяют преподавателя, а радикально меняют его роль в фасилитатора цифровой образовательной среды. Персонализация иноязычной подготовки с помощью нейросетей способствует к преодолению разрыва между базовым уровнем владения языка и высокими требованиями международного академического сообщества.

Список литературы

1. Калина И.И., Положевец И.Г., Казакова Е.И., Калимуллин А.М., Реморенко И.М. Вызовы и перспективы личностно-развивающего образования // Образовательная политика. 2022. № 2 (90). С. 12-27. EDN: HHXOTU.
2. Титова С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: аналитический обзор // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 18-37. https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2
3. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 115-135. https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.6
4. Филатов Е.М. Развитие у студентов умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе веб-приложения character. ai // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1248-1260. https://doi.org/10.20310/1810-0201-202429-5-1248-1260
5. Han D. The Effects of Voice-based AI Chatbots on Korean EFL Middle School Students' Speaking Competence and Affective Domains // Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange. 2022. No. 6. P. 71-80. https://doi.org/10.47116/apjcri.2020.07.07

Дата публикации 23.10.2026

УДК 37. 091. 3

Кармалова Е. Ю. Ролевая игра как одна из эффективных эдьютейнмент-методик обучения в курсе «Русская и зарубежная литература» для курсантов

Кармалова Елена Юрьевна
доктор филологических наук, доцент, Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, профессор кафедры № 9

Role-playing is an effective edutainment teaching method in the "Russian and Foreign Literature" course for cadets of the Military Academy of the National Guard Troops of the Russian Federation

Karmalova Elena Yuryevna
Doctor of Philology, Associate Professor, Military Academy of the National Guard Troops of the Russian Federation (Order of Zhukov), Professor, Department No. 9

Аннотация. В статье рассматриваются современные методики преподавания русской и зарубежной литературы. С учетом методического опыта и специфики обучения курсантов в качестве одной из эффективных методик обосновывается ролевая игра. Данный метод относится к эдьютейнмент-подходу, включающему и другие методические форматы: мозговой штурм, эссеистику. В качестве примера реализованных ролевых игр в обучении курсантов литературе приведены два реализованных в преподавательской деятельности сценария семинаров – сценарий для занятия по роману О. де Бальзака «Отец Горио» и разработка по роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание».

Ключевые слова: эдьютейнмент, ролевая игра, активное обучение, геймификация, методика преподавания, литература

Abstract. This article examines modern methods of teaching Russian and foreign literature. Taking into account pedagogical experience and the specific nature of training military cadets, role-playing is identified as an effective teaching method. This approach falls under the category of "edutainment," which encompasses other formats such as brainstorming and essay writing. To illustrate the practical application of role-playing in literature instruction for cadets, the article presents two seminar scenarios: one based on Honoré de Balzac's «Father Goriot» and another on Fyodor Dostoevsky's «Crime and Punishment».

Keywords: edutainment, role-playing, active learning, gamification, teaching methodology, literature.

Особенности актуальной системы обучения в силовых вузах предполагают решение непростых задач: будущие офицеры определенных специальностей должны получить в том числе хорошее гуманитарное образование, но необходимо подбирать педагогические методики и технологии, аутентичные и интересные для

использования в обучении курсантов. Курс «Русская и зарубежная литература» играет важную роль в этой системе, позволяя общую культуру, формировать ценности обучающихся, развивать у курсантов критическое мышление и креативные способности.

При этом нельзя не обозначить трудности, с которыми сталкивается преподаватель литературы в военном вузе. Для курсантов на первом месте находится их профессиональная деятельность, профильные предметы. Литература, по их мнению, никак не связана с их профессией. Традиционные технологии, использующиеся на занятиях: доклады, опросы, тесты и другие формы – не вызывают интереса к художественной литературе. Нам необходимо было искать и применять методики, которые позволили бы сделать обучение литературе интересным, живым, эмоциональным, практико-ориентированным, но при этом сохраняющим смысловую глубину.

Эдьютейнмент-технологии, включающие в равной мере образовательную и игровую составляющие, как раз и дают такую возможность. Одной из эдьютейнмент-методик мы считаем ролевую игру, так как она позволяет моделировать ситуации, требующие от участников принятия решений, аргументации, критического анализа и эмоциональной вовлечённости.

Понятие «эдьютейнмент» стало использоваться в педагогике в конце XX века и сначала довольно узко трактовалось как использование в обучении образовательных телепрограмм. В 1970-е годы в США и Западной Европе стали снимать много образовательных телепрограмм, которые в развлекательной форме подавали образовательный контент. Сегодня эдьютейнмент можно считать методическим или даже методологическим принципом современного обучения, увлекательного, эмоционально насыщенного и по возможности практико-ориентированного. Несомненно, для преподавателя такой подход более ресурсно-затратный, но его эффективность намного выше традиционного, что и было не раз проверено с помощью использования различных эдьютейнмент-методик в собственной практике преподавания.

В отечественной науке эдьютейнмент начал осмысляться относительно недавно. О. Л. Гнатюк определяет его как «педагогическую технологию, основанную на использовании элементов развлечения для повышения эффективности обучения» [10, с. 91]. М. В. Кларин рассматривает эдьютейнмент в контексте инновационных моделей обучения, подчёркивая, что он не сводится к развлечению, а предполагает особый баланс между познавательной и игровой активностью [1]. Е. Ю. Кармалова и

А. А. Ханкеева провели исследование для понимания реальной потребности целевой аудитории в эдьютейнмент-проектах [2, с. 67-68]. Его результаты характеризуют как особенности целевой аудитории, так и тренды в видах и технологиях эдьютейнмента. Эдьютейнмент особенно эффективен в тех дисциплинах, где требуется не только усвоение информации, но и формирование ценностного отношения к материалу. Литература относится именно к таким дисциплинам.

В последние годы интерес к игровым методикам в высшем образовании заметно возрос. В. В. Евсеев и соавторы отмечают, что игровые технологии перестали быть «экзотикой» и превратились в полноценный методический инструмент, особенно в условиях цифровизации учебного процесса [3]. Е. М. Шнейдер и др. показывают, как ролевые игры могут быть встроены в учебный процесс без потери академической глубины: «использование в учебном процессе игровых технологий, в частности ролевых игр, находит свое подтверждение в развитии у обучающихся познавательных интересов и способностей к осознанному изучению дисциплин учебного плана вуза [4]. А. В. Полякова определяет, что «геймификация, как было подчеркнуто выше, применяется для повышения вовлеченности и мотивации участников того или иного геймифицируемого процесса. Ученые подтверждают положительные результаты геймификации, основываясь на практическом анализе. Часть исследователей разрабатывает собственные геймифицированные продукты на различных платформах, таких как Kahoot, LMS Moodle, Game Maker Studio и др., и на основе их экспериментального внедрения в учебный процесс проводит анкетирование участников для выявления результатов и мнений. Все они фиксируют положительное влияние на мотивацию, вовлеченность и улучшение результатов в изучении дисциплины [5, с. 218]. В зарубежной педагогике близкие идеи разрабатываются в рамках концепции «serious games» (серьёзных игр), а также «game-based learning» (обучения на основе игр). Дж. П. Ги рассматривает пользу видеоигр в контексте формирования самосознания, постижения смысла, оценки и выполнения команд, выбора образца для подражания и восприятия окружающего мира [6].

Осмысление ролевой игры в российской педагогике началось у А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского, они считали игровые ситуации важными в формировании социальности. Для А. Макаренко игра - школа жизни, в ней ребёнок учится взаимодействовать с другими, принимать решения и нести ответственность. В. Сухомлинский ценил игровую эмоциональность, способность создавать интерес и развивать творческую активность детей.

В зарубежной педагогике существует понятие experiential learning (экспериментальное обучение). Известный американский психолог и теоретик образования Д. Колб предложил модель обучения, включающую четыре этапа: конкретный опыт, рефлексию, концептуализацию и эксперимент. Ролевая игра предполагает в обучении прохождение всех этапов: участник получает конкретный опыт (играет роль), затем осмысляет его (рефлексия), соотносит с теорией (концептуализация) и применяет в новой ситуации (эксперимент). Позднее Д. Колб уточнил, что эффективность experiential learning зависит от качества рефлексии: без неё опыт остаётся «сырым» и не превращается в знание [7].

В российской педагогике ролевая игра рассматривается и как форма активного обучения, и как метод проблемного обучения, поскольку она создаёт ситуацию, требующую самостоятельного поиска решения, или же как метод изменения субъектности: обучающийся становится не объектом педагогического воздействия, а субъектом собственной деятельности. Д. Б. Эльконин [8], анализируя психологию игры, выделяет её ключевые функции: компенсаторную (восполнение недостающего опыта), коммуникативную (освоение навыков общения), социализирующую (принятие норм и ролей) и развивающую (формирование мышления и воображения). В обучении литературе важны все эти функции - в игре можно «прожить» сюжет литературного произведения, взаимодействовать с другими игроками, встать на место героя, то есть сыграть другую роль и соотнести ее с собственным опытом.

Ролевая игра в преподавании литературы позволяет, на наш взгляд, прежде всего вызвать эмоциональную реакцию на литературный контент, хотя первоначально текст может быть и не интересен курсантам. Для участия в игре необходимо знание текста, следовательно, его необходимо в том или ином объеме прочитать. Для интерпретации текста, поступков героев, происходящих событий нужны аналитические навыки, и в ролевой игре происходит в том числе их «прокачивание». Презентация результатов, выводов способствуют развитию навыков аргументации и публичного выступления. Таким образом, использование ролевой игры в обучении литературе решает сразу несколько серьезных дидактических задач.

Кроме того, ролевая игра в литературном образовании выполняет особую функцию: она помогает преодолеть разрыв между «знанием текста» и «пониманием текста». Курсант может знать сюжет и/или помнить имена героев, но не понимать, почему они поступают так, а не иначе. Ролевая игра позволяет встать на место персонажа, увидеть ситуацию его глазами и попытаться понять, почему герой поступает так или иначе.

Для эффективного использования методики нужно исходить из оценки сформированности определенных параметров. На наш взгляд, важнее всего то, насколько преподаватель готов управлять игрой, не просто знание им текста произведения, а коммуникативное и гибкое к ситуативным изменениям поведение. И два параметра характеристики курсантов - уровня подготовки группы и готовности курсантов к импровизации, хотя, как показывает наша практика, при заинтересованности группы эти параметры уходят на второй план. Возможно, на занятии что-то не получится совсем, что-то пройдет не так эффективно, как с хорошо подготовленной группой с развитыми актерскими способностями. Заметим, что наибольший эффект достигается там, где игра связана с реальными профессиональными задачами – например, с моделированием допроса, судебного заседания, следственного эксперимента. Именно этот принцип положен в основу двух сценариев, описанных ниже.

Обозначим содержание основных психологических механизмов, которые работают во время проведения ролевой игры на литературном материале. Играя роль, участник временно отказывается от собственной позиции и принимает позицию другого. Родоначальник когнитивной психологии Жак Пиаже считал децентрацию важнейшим этапом интеллектуального развития человека. Децентрация – это навык видеть ситуацию с чужой точки зрения, ролевая игра позволяет тренировать данный навык. Курсант, играющий Порфирия Петровича, вынужден думать как следователь, а курсант, который играет Раскольникова, как преступник.

Литературное произведение требует эмоционального проживания, иначе читатель останется холодным воспринимающим субъектом. Во время проведения ролевой игры курсант не просто читает о страхе Раскольникова, а испытывает нечто подобное в момент допроса. Игра усиливает эффект эмоционального восприятия произведения.

Ролевая игра способствует рефлексии не только после игры, но и в процессе ее проведения. Участник оказывается в позиции наблюдателя по отношению к собственному опыту. Он может задать себе вопросы: «Почему я поступил так, а не иначе?», «Что я почувствовал в момент перелома?», «Что это говорит обо мне?» Это важнейший результат игрового обучения, позволяющий связать литературный материал с личным опытом и профессиональными установками.

Плюс игры и в том, что это «ненастоящая» жизнь, а ее «проигрывание», в игре можно ошибаться, пробовать разные стратегии, экспериментировать – без риска реальных последствий. Это особенно важно для курсантов, чья будущая профессия

связана с высокой ответственностью. В игре они могут «примерить» разные модели поведения, увидеть их последствия и сделать выводы.

Ролевая игра в методической литературе часто называется как форматом эдьютейнмента, так и геймификации. Для нас геймификация – часть эдьютейнмента, одна из его технологий. Геймификация предполагает использование игровых элементов (баллов, уровней, наград) в неигровом контексте. Эдьютейнмент – понятие более широкое, оно включает не только игровые механики, но и другие формы увлекательного обучения: сторителлинг, интерактивные лекции, творческие задания.

Ролевая игра может рассматриваться и как элемент геймификации (если она включает правила, роли, соревнование), и как форма эдьютейнмента (если она создаёт эмоционально насыщенную образовательную среду). Нам кажется, что в нашем случае не столько важна теоретическая разница понятий, сколько успешность и эффективность реализации формата на практике. Поэтому в описанных ниже сценариях, реализованных нами в преподавании, присутствуют оба аспекта: с одной стороны, есть чёткие правила и роли (геймификация), с другой – создаётся пространство для эмоционального проживания и творчества (эдьютейнмент).

Как мы уже писали выше, преподавать литературу в военном вузе довольно непросто. Курсанты мотивированы на профессиональную деятельность и в гораздо меньшей степени на изучение того, что им «в жизни не пригодится». Читать им особенно некогда, классическая литература для них – это то, что «проходили» в школе, это скучно и неинтересно. Исследования показывают, что курсанты ведомственных вузов отличаются от студентов гражданских специальностей по ряду параметров: у них выше уровень нормативной регуляции поведения, сильнее выражена ориентация на практические результаты, ниже толерантность к неопределённости [9]. Эти особенности необходимо учитывать при выборе методик преподавания гуманитарных дисциплин и конкретно литературы. Ролевая игра, с одной стороны, соответствует их потребности в чётких правилах и практической пользе, с другой – создаёт пространство для развития гибкости и рефлексивности.

Преподавателю нужно ответить самому себе на вопрос, как сделать так, чтобы классическое произведение стало не формальным заданием, а личным опытом, причем интересным и важным для курсанта? Ролевая игра позволяет сделать литературный сюжет поводом для профессиональной рефлексии и саморефлексии, а персонажей – носителями тех или иных ценностных позиций, которые можно обсуждать, оспаривать, принимать или отвергать.

Ниже представлены два сценария ролевых игр, реализованных на практике в рамках предмета «Русская и зарубежная литература» для курсантов 2 курса. Первый построен на материале романа Оноре де Бальзака «Отец Горио», второй – на материале романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание».

Сценарий 1. «Кто убил отца Горио? Финансовое расследование и суд творчества»

Роман Бальзака «Отец Горио» – произведение, которое на первый взгляд может показаться далёким от профессиональных интересов курсантов. Однако это впечатление обманчиво. Роман рассказывает о деньгах, власти, моральных компромиссах и предательстве – темах, которые напрямую связаны с вопросами справедливости, закона и человеческого выбора. История отца Горио, который разоряется ради дочерей, а в итоге умирает в нищете, не навещённый ими, – это не только литературный сюжет, но и притча о том, как общество и деньги разрушают человеческие связи.

Для курсантов этот роман становится поводом поговорить о том, как экономические факторы влияют на поведение человека, как система брака и наследства может превратить людей в жертв и палачей одновременно, и, наконец, о том, где проходит граница между жертвой и соучастником.

Занятие построено как расследование-дискуссия и включает три части: финансовый аудит, суд присяжных и творческое задание (написание альтернативного финала). Продолжительность – 90 минут (1 академическая пара). Группа делится на две команды, которые на первом этапе выступают как финансовые эксперты, на втором – как обвинение и защита, на третьем – как авторы альтернативных финалов.

Первый этап занятия начинается с постановки проблемы: отец Горио умер. Медики говорят «разрыв сердца», экономисты сказали бы «банкротство». Задача курсантов – выяснить, был ли у Горио шанс выжить, если рассматривать его историю через призму финансовых расчётов.

Команда А («Адвокаты отца») получает задание рассчитать пассивный доход Горио, его реальные траты и понять, почему человек с рентой в 1200 франков в год голодал в пансионе. Команда Б («Адвокаты дочерей») анализирует запросы Дельфины и Анастази, их долги и пытается понять, почему дочери, имея приданое в 800 000 франков, не могли покрыть свои расходы.

Работа в группах занимает 10 минут. Курсанты используют цитаты из романа, чтобы обосновать свои расчёты. Например, команда А фиксирует, что Горио продал серебряную посуду за 600 франков, золотую табакерку за 400 франков, подставку для

парика – ещё за 400. Итоговая сумма, переданная дочерям в последний год, составляет около 2500 франков – при том, что сам он тратил на себя не более 300–400 франков в год.

Команда Б, в свою очередь, подсчитывает, что Дельфина потратила 12 000 франков на платье для бала, Анастази должна ювелиру 7 000 франков и любовнику – 10 000. Эти суммы значительно превышают их «карманные» доходы, поскольку мужья контролировали их состояния.

На презентации каждая команда вывешивает свой «баланс» на доску. Ведущий подводит промежуточный итог: Горио был финансовым самоубийцей, но дочери, имея огромные состояния, были банкротами из-за системы брака, которая лишала их права распоряжаться деньгами.

Второй этап – ролевая игра-дебаты. Команда А становится обвинением, команда Б – защитой. Формулируется обвинение: «Преступное бездействие и доведение до смерти». Обвинение утверждает, что дочери – убийцы. Защита настаивает: они – жертвы системы.

Правила игры требуют приводить только аргументы из текста или логические домыслы, не противоречащие тексту. Современные формулировки «у них была депрессия» запрещены, если это не доказано в романе.

Команды готовят по три «железных» тезиса. Обвинение: «Они не пришли на похороны», «Они высасывали из него деньги ради любовников», «Они знали, что он голодает, и продолжали требовать». Защита: «Горио сам приучил их, что любовь покупается», «Их мужья-тираны контролировали их финансы», «Они не могли прийти, потому что мужья запрещали им видеться с отцом».

Дебаты идут в формате «пинг-понг»: обвинение выдвигает тезис, защита отвечает, затем защита выдвигает свой тезис, обвинение опровергает. Ведущий следит за временем и порядком, может остановить игру и обратиться к группе с вопросом: «Что сейчас произошло? Какой аргумент был самым сильным?»

После дебатов проводится голосование присяжных. Каждый курсант поднимает красную карточку, если считает дочерей виновными, или белую, если оправдывает их. Преподаватель-ведущий подсчитывает голоса и объявляет результат.

Ключевой момент этого этапа – вывод, который формулирует ведущий: даже если присяжные оправдали дочерей юридически, морально они виновны, потому что у них был шанс хотя бы прийти к умирающему отцу, и они им не воспользовались. Но в этом есть и вина самого Горио, который воспитал в них потребительство.

Третий этап – творческое задание. Курсанты должны написать микро-финал (5-10 предложений) в одном из двух вариантов: «Реванш» (Горио выживает и мстит дочерям) или «Исцеление» (Горио выживает, и семья воссоединяется). Обязательное условие – использовать три опорных слова: «макароны» (напоминание о бизнесе Горио), «пансион Воке» (символ унижения), «золотая цепочка» (последняя вещь, которую он продал).

На написание отводится 15 минут. Преподаватель ходит по аудитории, подсказывает, если кому-то сложно. Затем 2–3 курсанта зачитывают свои работы вслух. Это всегда вызывает живой отклик, смех, возражения, споры.

Заключительное слово преподавателя: «Видите, как легко переписать финал, но тяжело изменить суть. Ваши версии не работают, потому что Бальзак показал систему: деньги правят бал, и даже если Горио выживет, общество его не примет. Именно поэтому роман заканчивается смертью и цинизмом Растиньяка – правда жёстче любых альтернатив. Но ваши тексты доказали, что вы поняли характеры, а это самое главное».

После занятия курсанты отмечали, что финансовый аудит помог им увидеть за литературными персонажами реальные социальные механизмы. Суд присяжных позволил почувствовать себя в роли прокурора и адвоката, что для будущих офицеров имеет профессиональное значение. Творческое задание дало возможность выразить личное отношение к героям.

Особенно ценным оказался момент, когда курсанты осознали: дочери Горио не были злодейками в привычном смысле. Они были продуктом системы, которая превращала людей в товар. Этот вывод вызвал дискуссию о том, как общество формирует личность и где проходит граница личной ответственности.

Сценарий 2. «Теория сверхчеловека против Устава и Уголовного кодекса: почему Раскольников сломался?»

Роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» занимает особое место в курсе литературы для курсантов. Это произведение напрямую связано с вопросами преступления, наказания, морального выбора и профессиональной деформации. История Раскольникова – это не только литературный сюжет, но и психологический портрет человека, который решил, что ему «можно больше, чем другим».

Для курсантов этот роман становится поводом поговорить о том, как теория может столкнуться с реальностью, как совесть становится самым страшным следователем, и почему профессионал силовых структур должен понимать психологию преступника, но не заражаться ею.

Занятие построено как фронтальный семинар с элементами ролевой игры и коллективного анализа. Продолжительность – 90 минут (1 академическая пара). Группа работает как единая следственная команда, которая ведёт дело Раскольникова. Преподаватель выступает в роли руководителя следственного отдела. Несколько курсантов получают индивидуальные роли (Раскольников, Порфирий Петрович, помощник следователя, судебный психолог, криминалист-эксперт, прокурор), остальные участвуют как активные аналитики.

Занятие начинается с вступительного слова преподавателя: «Сегодня мы работаем как единая следственная команда. Перед нами дело об убийстве. Преступник известен. Он сам признался. Но вопрос не в том, кто убил. Вопрос в том, почему он сломался. И почему его теория, которая казалась такой логичной, рухнула при столкновении с реальностью».

На доске записывается проблемный вопрос: «Если теория Раскольникова логична, почему он не смог жить с ней после убийства?» Каждый курсант кратко записывает свою первоначальную гипотезу в тетрадь. В конце занятия все вернутся к этим записям.

Затем распределяются индивидуальные роли. Преподаватель назначает шесть курсантов на роли Раскольникова, Порфирия, помощника следователя, психолога, криминалиста и прокурора. Остальные получают карточки наблюдателей с заданиями.

На этапе коллективного восстановления картины преступления используется фронтальная работа с текстом. Группа совместно восстанавливает хронологию событий, перечисляет улики и анализирует психологическое состояние Раскольникова до, во время и после убийства.

На доске заполняется таблица с хронологией: за полгода до убийства написана статья «О преступлении»; проба у старухи; случайно услышанный разговор студента и офицера; письмо матери; сон о лошади; убийство; обморок в участке; признание.

Затем курсанты перечисляют улики и ошибки Раскольникова: топор, который он вернул в сарай, не проверив, остались ли следы; кошелёк, спрятанный под камень; одежда в крови, которую он пытался отмыть, но не сжёг; звонок в квартиру, который привлёк внимание; обморок в участке, который выдал его психологическое состояние.

Ключевой вопрос: «Почему он не спрятал улики надёжнее? Что им двигало – страх или что-то другое?» Курсанты высказываются по кругу. Преподаватель подводит к мысли: Раскольников подсознательно хотел быть разоблачённым.

Далее анализируется психологическое состояние героя. На доске три колонки: «До убийства», «Во время», «После». Курсанты заполняют их сообща. До убийства – напряжение, одержимость идеей, потребность «проверить себя». Во время – механичность, «как автомат», паника после убийства Лизаветы. После – страх, паранойя, чувство вины, обмороки, бред, изоляция от людей, желание признаться. Ключевой вопрос: «Это раскаяние или страх наказания?» Проводится голосование: кто считает, что это раскаяние, кто – страх. Краткое обсуждение.

Затем «круг идей»: курсанты по кругу называют тезисы теории Раскольникова. Люди делятся на «обыкновенных» и «необыкновенных»; «необыкновенные» имеют право на преступление ради великой цели; «обыкновенные» – материал для размножения; Наполеон – пример «сверхчеловека».

Вопрос для всех: «Есть ли в этой теории слабое место? Где логическая ошибка?» Преподаватель подводит к выводу: теория логична, но она не учитывает самого человека. Раскольников не учёл, что он не Наполеон, а человек с совестью. Он создал теорию для себя и сам стал её первой жертвой.

Ролевая игра: допрос Раскольникова – это центральный этап занятия, на который отводится 35 минут. Сцена – кабинет следователя. Стол, два стула, лампа. На столе папка с делом, перо, бумага. Порфирий Петрович ведёт допрос. Раскольников – подозреваемый. Помощник следователя фиксирует показания. Судебный психолог наблюдает и комментирует. Криминалист-эксперт комментирует улики. Прокурор готовит обвинение.

Инструкции озвучиваются всем. Порфирию: «Ты опытный следователь. Ты знаешь, что Раскольников виновен, но у тебя нет прямых доказательств. Твоя задача – не арестовать его, а заставить его сломаться. Используй психологическое давление: намёки, паузы, неожиданные вопросы, иронию. Не дави грубо – действуй мягко, но неумолимо».

Раскольникову: «Ты бывший студент, автор теории о „праве сильных“. Ты убил, но не считаешь себя обычным преступником. Ты внутренне сломлен, но пытаешься это скрыть. Ты умён, но твоя психика нестабильна. Ты боишься разоблачения, но в глубине души хочешь, чтобы тебя разоблачили. Ты должен сопротивляться, но не переигрывай».

Наблюдателям: «Ваша задача – фиксировать, какие приёмы использует Порфирий, какие психологические защиты использует Раскольников, в какой момент

происходит перелом. Будьте готовы в любой момент ответить на вопрос преподавателя».

Допрос идёт в три этапа. Первый этап – «Разговор ни о чём» (5 минут). Порфирий начинает с отвлечённых тем: погода, здоровье, литература. Он не говорит об убийстве. Преподаватель останавливает игру: «Что сейчас делает Порфирий? Почему он не говорит об убийстве?» Курсанты отвечают. Вывод: Порфирий устанавливает контакт и наблюдает за реакциями.

Второй этап – «Ловушка» (7 минут). Порфирий постепенно подводит разговор к статье Раскольникова. Он цитирует её, обсуждает теорию «сверхчеловека». Просит Раскольникова самого объяснить свою теорию. Ключевые вопросы: «Вы верите, что сильные люди имеют право на преступление?», «А вы сами сильный человек?», «Что вы чувствовали бы, если бы убили?»

Преподаватель останавливает игру: «Что выдало Раскольникова в этот момент? Что он сказал такого, что его выдало?» Курсанты анализируют. Вывод: Раскольников не может скрыть, что думает об убийстве слишком конкретно.

Третий этап – «Удар» (8 минут). Порфирий неожиданно меняет тему. Он намекает, что знает правду. Ключевые приёмы: пауза, Порфирий замолкает и просто смотрит на Раскольникова; намёк: «А вы были в доме старухи? Ах да, забыл...»; провокация: «А что, если я скажу, что у меня есть свидетель?»; ложь: «Мне известно, кто убил. Хотите знать?»

Преподаватель останавливает игру: «Что произошло с Раскольниковым? Почему он сломался именно сейчас?» Курсанты отвечают. Вывод: Раскольников сломался не под давлением улик, а под давлением собственной совести. Порфирий лишь озвучил то, что Раскольников уже знал о себе.

После ролевой игры проводится коллективный разбор. Курсанты анализируют, какие приёмы Порфирия сработали, какие психологические защиты использовал Раскольников, в какой момент произошёл перелом. На доске заполняется таблица, сравнивающая теорию Раскольникова и реальность (УК, устав, практика). Аспекты для сравнения: кто имеет право на убийство, что такое «сильная личность», что происходит после преступления, можно ли оправдать цель средствами, кто такой «сверхчеловек».

Ключевой вопрос: «Раскольников убил одну старуху и сломался. Наполеон убил тысячи и остался в истории. В чём разница? Была ли теория Раскольникова просто самооправданием слабого человека?» Свободный микрофон. Каждый желающий высказывается. Преподаватель не оценивает, а фиксирует разные точки зрения.

Затем работа с реальными кейсами. Преподаватель приводит два-три примера из практики, обобщённо, без имён. Кейс 1: «Студент-теоретик», который убил знакомого по идеологическим соображениям. Кейс 2: «Сотрудник-оборотень», который считал, что для борьбы с преступностью все средства хороши. Кейс 3: «Боец-мститель», который после потерь товарищей начал действовать не по уставу. Вопросы ко всем: «Что общего с Раскольниковым?», «Как происходит моральная деформация?», «Где та грань, за которой защита превращается в преступление?», «Оправдана ли месть на войне?», «Как отличить подвиг от преступления?» Коллективный вывод: Достоевский показывает, что человек, решивший, что ему «можно», рано или поздно сломается. Это не литературная условность, а психологическая закономерность.

В заключительной части занятия курсанты возвращаются к своим первоначальным гипотезам ответа на вопрос: «Если теория Раскольникова логична, почему он не смог жить с ней после убийства?» Проводится «круг идей»: каждый по цепочке отвечает на три вопроса: «Что я понял о природе преступления»? «Как я буду использовать это в своей профессии»? «Кем я не хочу стать»? Преподаватель резюмирует, что Раскольников – это не „литературный герой“. Это психологический портрет человека, который решил, что ему „можно“. Задача профессионала силовых структур – понимать психологию преступника, но не заражаться ею. Порфирий Петрович – пример следователя, который видит зло, но не становится им. Это и есть профессиональная устойчивость.

Проведённое исследование и реализованный на практике с курсантами 2 курса Академии формат ролевой игры позволил нам сформулировать теоретические и практические выводы. Знакомство с теоретическими источниками позволяет сказать, что эдьютейнмент – это не просто развлечение на занятии и не геймификация. Это технология, которая соединяет развлекательный/игровой компонент и познавательную деятельность. Игра при этом не заменяет обучение, но позволяет привлечь к материалу и вызвать интерес. Ролевая игра как формат эдьютейнмента в данном случае работает на всех уровнях: постановка проблемы – реализация на литературном материале – рефлексия.

Наш анализ психологических оснований ролевой игры позволил обозначить основные психологические механизмы, которые делают ее эффективной. Обучающийся получает возможность встать на позицию другого, то есть срабатывает механизм идентификации; эмоциональное проживание ситуации позволяет переживать произведение, а не просто его понимать и усваивать; механизм рефлексии

дает возможность посмотреть на свой собственный опыт со стороны, игровая природа - возможность ошибаться без реальных последствий, то есть проигрывать любую книжную ситуацию. Эти психологические механизмы, а не просто игровая динамика делают ролевую игру эффективной в преподавании литературы.

Как мы уже говорили, курсанты – особая категория обучающихся, довольно прагматичная, им свойственно настороженное отношение к «необязательным» предметам и форматам работы. В этих условиях ролевая игра оказывается эффективной тогда, когда она встроена в профессиональный контекст: моделирует допрос, судебное заседание, следственный эксперимент, работу с уликами. Опыт проведения занятий по романам Бальзака и Достоевского показал, что связь литературного сюжета с будущей профессией не только не снижает, но, напротив, усиливает интерес к тексту. Заметим, что если «Преступление и наказание» курсанты, условно, знают, хотя, как показала практика, линия Раскольников – Порфирий Петрович, использованная нами, известна им меньше других сюжетных линий, то роман Бальзака с его типичной проблематикой вообще оказался для обучающихся неизвестным текстом. Но при этом ролевые игры по обоим произведениям оказались в нашем случае одинаково эффективны, правда, есть и различия в эффектах.

Общее – активная позиция обучающихся, опора на текст, обязательная рефлексия, чёткие правила игры. Различия — в акцентах: сценарий по Бальзаку развивает преимущественно аналитические и коммуникативные навыки (финансовый аудит, дебаты, творческое письмо), сценарий по Достоевскому – навыки психологического анализа и профессиональной рефлексии (допрос, разбор приёмов следователя, работа с реальными кейсами). Оба сценария могут использоваться в курсе «Русская и зарубежная литература», они могут дополняться ролевыми играми по другим текстам, позволяющим использовать подобную методику в обучении.

Но ролевая игра не отменяет других форматов работы. Параметры, делающие использование ролевой игры эффективными, мы уже представляли: мастерство преподавателя в гибком управлении игрой, коммуникативные навыки группы и способность курсантов к импровизации в меньшей степени. Основная нагрузка ложится на преподавателя: требуется дополнительное время на ее подготовку и проведение.

Резюмируем, заметив, что ролевая игра может рассматриваться как одна из эффективных эдьютейнмент-методик в курсе «Русская и зарубежная литература» для курсантов. Она позволяет соединить эмоциональную вовлечённость с литературным анализом, индивидуальную работу с коллективным творчеством. Литературное

произведение при таком дидактическом формате перестаёт быть неинтересным объектом, а становится материалом для размышления о жизни, обществе и человеке.

Каковы перспективы нашей методической рефлексии. Мы уже отметили, что репертуар сценариев может расширяться, если в программе есть произведения, позволяющие использовать ролевую игру. Представляется продуктивным разработать аналогичные сценарии для произведений других эпох и жанров, например, по романам XX века (антиутопии, военная проза), по драматургии (судебные сцены), по поэзии (ролевые интерпретации лирического героя). Это позволило бы проверить, насколько выявленные принципы универсальны. Пока мы адаптировали формат только под прозаические произведения, где в сюжете есть игровой потенциал.

Оценка эффективности использования данного формата базируется на результатах проведенных нами семинаров, однако они носят качественный характер. Перспективным представляется проведение сравнительного исследования: например, сравнение результатов группы, занимавшейся по традиционной методике, и группы, где использовалась ролевая игра. Критериями могли бы стать не только академическая успеваемость, но и мотивация к чтению, уровень рефлексивности, сформированность навыков аргументации. Возможно провести и качественное исследование эффективности использования традиционной методики и ролевой игры с использованием, например, метода глубинных интервью.

Еще одна гипотеза, требующая проверки с помощью отдельных исследований, состоит в том, что участие в ролевых играх (особенно в сценариях, моделирующих допрос и судебное заседание) способствует формированию профессиональной устойчивости и профилактике моральной деформации. Для проверки этой гипотезы потребовались бы лонгитюдные исследования с использованием психодиагностических методик.

Интересное направление для профессиональной рефлексии – возможная диджитализация ролевой игры. Пандемия и развитие дистанционных технологий поставили вопрос о том, возможна ли ролевая игра в онлайн-формате. Предварительные наблюдения показывают, что некоторые элементы (дебаты, голосование, письменные задания) переносятся в цифровую среду относительно легко, тогда как допрос и импровизационные сцены требуют живого контакта. Изучение гибридных форматов представляет несомненный интерес.

Наконец, важным для нас кажется теоретическое осмысление связи эдьютейнмента с другими подходами: проблемным обучением, проектным методом,

театральной педагогикой. Ролевая игра находится на пересечении этих традиций, и её дальнейшее изучение могло бы обогатить не только методику преподавания литературы, но и общую дидактику.

Список литературы

1. Кларин М. В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта. Монография. – М. : ООО ИД Луч, 2016. – 632 с.
2. Кармалова Е. Ю., Ханкеева А. А. Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории // Вестник Челябинского государственного университета. 2016. № 7 (389). Филологические науки. Вып. 101. С. 64–71.
3. Евсеев В. В., Поздеева Е. Г., Сафонова А. С. и др. Игровые практики в образовательном пространстве вуза // Современное педагогическое образование. 2024. №10. С. 231–235.
4. Шнейдер Е.М., Сильченко Н.А., Овчинникова С.В. Ролевая игра как технология и прогрессивный метод обучения в вузе // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 12-1. С. 176–179.
5. Полякова А.В. Геймификация в образовании: обзор проблем и исследований // ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ. 2024. № 5(185). С. 216–221.
6. Gee J. P. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. – Palgrave Macmillan, 2007. – 240 p.
7. Kolb D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hal (2nd edition), 2021. – 416 p.
8. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М. : Владос, 1999. – 360 с.
9. Басина Т. А. Особенности учебной мотивации курсантов ведомственной образовательной организации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 18–20.

Список источников

10. Гнатюк О. Л. Основы теории коммуникации / О. Л. Гнатюк. – М: Проспект, 2013. – 359 с.
11. Бальзак О. де. Отец Горио. – М. : Художественная литература, 1980. – 320 с.
12. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание : роман в 6 ч. – М. : Художественная литература, 1983. – 560 с.

Дата публикации 31.10.2026

УДК 378.016

Кармалова Е. Ю. Специфика учебного курса «Русская и зарубежная литература» в военном вузе: структура, содержание, методики

Кармалова Елена Юрьевна
доктор филологических наук, доцент, Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, профессор кафедры № 9

Specifics of the "Russian and Foreign Literature" Course at a Military Higher Education Institution: Structure, Content, and Methodologies

Karmalova Elena Yuryevna
Doctor of Philology, Associate Professor, Military Academy of the National Guard Troops of the Russian Federation (Order of Zhukov), Professor, Department No. 9

Аннотация. В статье рассматриваются особенности содержания и структуры учебного курса по русской и зарубежной литературе для военного вуза, а также предлагается репертуар уже реализованных и потенциально готовых к реализации методик и сценариев обучения. Каждый исторический раздел курса и его наполнение рассматриваются с точки зрения формирования у курсантов определенных представлений и мировоззренческих особенностей. В основе репертуара предлагаемых методик обучения лежат не традиционные репродуктивные технологии, а эдьютейнмент- и игровые подходы – ролевые игры, проектные работы с созданием медийного продукта на основе литературного произведения, сценарии работы с профессиональной деформацией.

Ключевые слова: русская литература, зарубежная литература, учебный курс, методика преподавания литературы

Abstract. The content and structure of a Russian and foreign literature course designed for a military higher education institution examines in this article. It also presents a range of teaching methods and scenarios—some already implemented and others ready for potential application. Each historical section of the course and its specific content are analyzed in terms of how they contribute to shaping the cadets' perspectives and developing their worldview. The proposed teaching methods move beyond traditional, reproductive approaches, focusing instead on "edutainment" and game-based strategies—such as role-playing, project-based work involving the creation of media products rooted in literary texts, and scenarios specifically designed to address professional deformation.

Keywords: Russian literature, foreign literature, academic course, methodology of teaching literature

Введение

Гуманитарная подготовка офицера в современных условиях выходит далеко за рамки просветительской функции. В парадигме, где доминируют тактико-специальная, огневая и инженерная подготовка, дисциплины литературного цикла

рискуют оказаться на периферии образовательного процесса, восприниматься как инородное тело, необходимое лишь для соблюдения формальных требований Федеральных государственных образовательных стандартов. Однако специфика определенных специальностей требует от выпускника не только исполнительности, но и развитой эмпатии, критического мышления и способности к вербализации экзистенциальных категорий – чести, долга, страха, предательства и цены человеческой жизни.

Дисциплина «Русская и зарубежная литература», изучаемая на первом и втором курсах в объеме 144 академических часов (4 зачетные единицы), выступает не просто элементом образовательного стандарта, но и инструментом формирования профессионально-этической идентичности. Курс выстроен по строгому хронологическому принципу, однако его содержательное ядро смещено в сторону литературы о войне, советского периода и современной прозы, что продиктовано жестким прагматизмом воинского труда.

Настоящая статья представляет собой комплексное осмысление специфики данного курса. Цель работы – проанализировать, как классический академический материал адаптируется под требования закрытого военного социума, и продемонстрировать, как через специфические форматы контроля и активного обучения литература становится ресурсом для развития командирских качеств. В статье синтезируется опыт преподавания с авторскими методическими разработками, ранее апробированными и опубликованными в профильных изданиях, что позволяет избежать повторения общих мест и сосредоточиться на технологической специфике образовательного процесса.

Новизна исследования заключается в том, что курс «Русская и зарубежная литература» для военного вуза впервые представлен не как совокупность отдельных методических приёмов, а как целостная методическая система, объединяющая три взаимосвязанных уровня: содержательную архитектуру курса, смещённую в сторону литературы о войне, «лейтенантской прозы» и современной прозы как ресурса профессионально-этической идентичности; методологическую основу – герменевтический и ценностно-деятельностный подходы, задающие соответственно понимание текста как диалога, присвоение ценностей через деятельность и иерархизацию профессионально значимых ценностей; репертуар конкретных методик, апробированных в преподавании.

Методологическую основу курса «Русская и зарубежная литература» в военном вузе образует, прежде всего, герменевтический подход, рассматривающий понимание

текста не как реконструкцию фиксированного авторского смысла, а как событие диалога, в котором рождается новое смысловое целое. Такая установка принципиально важна для курса, где литература должна стать не «материалом для пересказа», а пространством профессионально-этической рефлексии курсанта.

Педагогическая герменевтика определяется как «теория и практика истолкования и интерпретации педагогических знаний», а её ключевыми категориями выступают «осмысление», «понимание» и «гуманитарное освоение феноменов культуры». Так, А. Ф. Закирова акцентирует принципы культурного опосредования и интертекстуальности: понимание педагогической реальности (в том числе поведения подчинённого, конфликта в коллективе, мотива поступка) требует той же герменевтической работы, что и понимание литературного текста. Для военного вуза это даёт методологический мост между литературным анализом и профессиональной рефлексией: курсант учится «читать» не только «Слово о полку Игореве» или «Сотникова», но и ситуации службы — через те же механизмы выдвижения гипотез о смысле, проверки контекстом и корректировки первоначального понимания [10].

Свежие исследования подтверждают продуктивность герменевтического подхода именно для литературного образования. В работе М. А. Айдархан и Н. С. Халиковой герменевтический анализ обосновывается как метод, развивающий диалог между читателем и текстом и преодолевающий разрыв между пересказом и пониманием; эмпирическая часть выполнена на выборке студентов-филологов и показывает, что целенаправленная работа с уровнями понимания текста повышает культуру интерпретации [1]. Принципиально важен и вывод Ю. Г. Малюгиной применительно к военному вузу: герменевтический подход к текстам личностного содержания (военным мемуарам) позволяет преодолеть редукцию текста до грамматического материала или окна в культуру и превращает чтение в пространство встречи с экзистенциальным опытом другого, пробуждающее у курсанта собственное личностное высказывание [2]. Это прямо соотносится с задачей курса — через литературу о войне и «лейтенантскую прозу» выходить к обсуждению чести, страха, предательства и цены приказа не как абстракций, а как экзистенциальных категорий, опознаваемых в личном опыте.

Сегодня герменевтика в образовании работает не только с печатным текстом, но и с цифровой средой, требуя интегрированного герменевтического подхода» к анализу медиатекстов и цифровых следов [9]. Для перспективных методик курса (медийный продукт на основе литературного произведения, цифровое портфолио,

гибридные ролевые игры с цифровым этапом) это означает, что герменевтическая рамка не замыкается на «медленном чтении» бумажной страницы, но распространяется на анализ визуальных и медийных интерпретаций, что усиливает её инструментальность для подготовки офицера, работающего в условиях информационного противоборства.

Таким образом, герменевтический подход задаёт методологическое единство курса: он объясняет, почему отказ от репродуктивных форм контроля и переход к эссе, ролевым играм и проектным форматам является не методической «модой», а следствием определённого понимания природы литературного понимания как диалогического, контекстуального и личностно укоренённого акта.

Вторым методологическим основанием выступает ценностно-деятельностный подход, восходящий к теории формирования убеждений и мировоззрения личности Г. Е. Залесского. Ключевое для нашей темы положение Залесского состоит в том, что ценностям нельзя научить в традиционном смысле: они не передаются как фактическое знание, а их необходимо проживать [3]. Это положение принципиально меняет статус литературного текста в военном вузе: произведение перестаёт быть объектом изучения и становится пространством ценностной рефлексии, где курсант через интерпретацию, оценку и проектирование возможного поведения переводит внешние нормативные требования (устав, присягу, кодекс чести) во внутренние личностные убеждения.

Структурно подход опирается на трёхуровневую модель Залесского: когнитивно-ориентировочный уровень (представления о сущности ценностей), ценностно-ориентировочный (опыт оценки и интерпретации аксиологического содержания) и деятельностный (перевод усвоенных знаний в личные убеждения через решение практических задач). Применительно к курсу «Русская и зарубежная литература» это означает, что каждый исторический раздел должен работать не только на «знание текста», но и на два последующих уровня. Так, при изучении «Слова о полку Игореве» когнитивный уровень — это понимание историко-культурного контекста и самого факта нарушения единоначалия; ценностно-ориентировочный — оценка решения Игоря через категории ответственности командира за жизнь подчинённого; деятельностный — проекция этой ситуации на гипотетические или реальные учебно-служебные ситуации, где локальный успех может поставить под угрозу общую задачу. Аналогично «лейтенантская проза» (В. Быков, Ю. Бондарев) на третьем уровне требует от курсанта не «запомнить», что такое

подвиг и предательство, а сформулировать и аргументировать собственную моральную позицию в ситуации, где выполнение приказа физически невозможно.

Конкретную технологическую реализацию этого подхода в литературном образовании предложила А. Ю. Шагаева, разработавшая на основе идей Залесского модель ценностно-деятельностного обучения литературе. В этой модели художественный текст рассматривается как «деятельностная среда», в которой ценностное присвоение происходит не через запоминание, а через переживание и выбор; автор подчёркивает, что именно неоднозначность классического текста (отсутствие окончательного авторского вердикта) создаёт условие для самостоятельного ценностного самоопределения читателя [4]. Для военного вуза это особенно существенно: тексты о войне и конфликте часто не дают «готового» ответа, и задача преподавателя не подвести курсанта к «правильной» цитате, а удержать пространство выбора, в котором формируется личная убеждённость, а не имитация лояльности.

Исследования последних лет подтверждают продуктивность этого подхода применительно к задачам, близким к вашей. А. Ю. Шагаева и Э. Ф. Нагуманова показывают, как ценностно-ориентированные технологии на материале классики позволяют переводить литературный анализ в плоскость личностного самоопределения и нравственного выбора, а не оставаться на уровне информации о ценностях [4]. Применительно к военному образованию ценностно-деятельностная рамка согласуется с данными о том, что чтение художественной литературы развивает эмпатию, принятие перспективы и критическое мышление - качества, значимые для офицерской деятельности. Это даёт методологическое объяснение тому, почему в курсе используются не репродуктивные формы контроля, а эссе с «негенерируемыми деталями» и ролевые сценарии: они искусственно создают ситуацию ценностного выбора и последующей рефлексии, без которой, согласно Залесскому, ценность не становится убеждением.

Ценностно-деятельностный подход позволяет методологически связать литературный материал с формированием профессиональной идентичности курсанта. Личностно-ориентированный компонент, на который указывают исследования военно-педагогической литературы, требует не «усреднённого» курсанта, а учёта индивидуальной траектории профессионального становления. Ценностно-деятельностная модель не отменяет этого требования, но задаёт ему содержательный вектор: индивидуальность курсанта раскрывается не в «свободном мнении» как таковом, а в аргументированном ценностном выборе, который он

совершает, соотнося литературный конфликт с собственным будущим командирским опытом [5].

Таким образом, ценностно-деятельностный подход задаёт вторую (после герменевтической) опору методической системы курса: герменевтика обеспечивает понимание текста как диалога, а ценностно-деятельностный подход обеспечивает «присвоение» его содержания как личного убеждения. Вместе они объясняют, почему отказ от репродуктивных форм в пользу эссе, игр и проектов является не «методической эклектикой», а следствием последовательной методологической позиции.

Архитектура курса – детальный анализ структуры и содержания

Распределение учебного времени, зафиксированное в тематическом плане (96 часов контактной работы – 24 – лекции, 50 – семинары, 22 – различные формы самостоятельной работы), указывает на приоритет диалогового осмысления текста над пассивным потреблением информации. Семинарская нагрузка, существенно превышающая лекционную, диктует отказ от репродуктивных методов. Текст должен становиться предметом дискуссии, аргументации и устного выступления, что напрямую развивает навыки публичного выступления.

Обращает на себя внимание значительный объем часов, выделенных на отечественную литературу XX века и литературу периода Великой Отечественной войны. В контексте подготовки офицера это не только дань исторической памяти, но и поиск ответов на вопросы о природе массового героизма, механизмах психологической устойчивости в экстремальных условиях и феномене «лейтенантской прозы». Произведения, где исследуется граница между подвигом и предательством, становятся кейсами для морально-этических разборов.

Современная литература занимает самый большой блок в программе. Это методически оправдано: курсант должен научиться декодировать язык постмодернизма, массовой культуры, интертекстуальности и иронии, с которым говорит сегодняшний 18-летний призывник. Понимание этих кодов необходимо для выстраивания эффективной коммуникации с подчиненными и пресечения попыток манипуляции их сознанием извне.

Логика распределения материала по семестрам отражает специфику военного обучения. Курс начинается с мифологии и фольклора, где закладываются архетипы воинского поведения, и завершается современной литературой, требующей от курсанта максимальной субъектной позиции. Хронологический принцип здесь работает не как искусствоведческая матрица, а как инструмент постепенного

усложнения задач – от усвоения коллективных ценностей древности к анализу индивидуальной моральной ответственности в XXI веке.

Древняя литература и фольклор – архетипы командования и коллективной ответственности. На материале 6 часов закладывается фундамент воинской этики. Изучение «Мифологии и фольклора» позволяет через «Морфологию сказки» В. Я. Проппа разобрать алгоритмы «героического пути», которые курсант будет проходить в течение четырех лет обучения. Тема «Античная литература» фокусируется не на эстетике, а на военной социологии. Анализ «Илиады» и «Одиссеи» проводится через призму понятий «воинская честь» и «ответственность командира за жизнь подчиненного». Ахилл и Гектор рассматриваются как модели конфликтующих стилей лидерства – индивидуалистического (герой-одиночка) и корпоративного (защитник общины). Древнегреческая трагедия (Эсхил, Софокл) дает материал для анализа трагической вины командира, чьи амбиции приводят к гибели отряда.

Средние века и Возрождение – кодекс чести и пределы власти. Раздел посвящен формированию этического кодекса. Тема «Европейская литература средних веков» («Песнь о Роланде», «Песнь о Сиде») анализирует феномен вассальной верности и трансформации личной преданности в государственную службу. Особое место занимает тема «Русская средневековая литература». «Слово о полку Игореве» рассматривается не как памятник языка, а как первый в отечественной истории кейс-стади по тактической ошибке. На семинарах разбирается нарушение принципа единоначалия и недооценка разведки князем Игорем. Курсанты проводят параллель между решением Игоря «поискати града Тьмутаракани» и современными ситуациями, когда стремление к локальному успеху ставит под угрозу общую операцию. «Повесть о Петре и Февронии» используется для обсуждения баланса между личным счастьем офицера и требованиями службы.

Литература XVII–XVIII веков – дисциплина ума и риторика приказа. Этот блок критически важен для формирования стиля коммуникации офицера. Классицизм с его единством времени, места и действия в драматургии Мольера («Тартюф») переносится на анализ уставного регламента. Курсанты учатся видеть в жестких формальных требованиях не бюрократию, а способ выживания системы. Отечественная литература XVIII века (Ломоносов, Державин, Карамзин) анализируется как школа высокого государственного стиля. Оды Ломоносова и «Памятник» Державина разбираются как образцы торжественной риторики, необходимой для произнесения речей перед строем. Сентиментализм Карамзина

(«Бедная Лиза») вводится как инструмент развития эмпатии, необходимой для работы с личным составом в моменты личных трагедий (гибель близких, разводы).

Эпоха романтизма и реализма, литература XIX века, занимает центральное место в формировании аналитических способностей. Романтизм изучается через конфликт «личность – система». Байрон и Лермонтов («Мцыри», «Герой нашего времени») дают материал для обсуждения феномена «выгорания» и конфликта молодого офицера с косной штабной системой. Реализм становится главным инструментом психологической подготовки. «Война и мир» Л. Н. Толстого разбирается как энциклопедия военной психологии. Диалектика души князя Андрея Болконского анализируется как процесс трансформации карьерных амбиций в экзистенциальную мудрость. Образ капитана Тушина («скромный герой») становится эталоном для обсуждения феномена истинного лидерства, которое не нуждается в публичном признании. Творчество Ф. М. Достоевского и Н. В. Гоголя вводится для анализа природы девиантного поведения в замкнутых коллективах и механизмов дедовщины, скрытой за уставным фасадом.

Литература XX–XXI веков – информационные войны и кризис смыслов. Самый объемный блок (68 часов аудиторной работы) напрямую связан с задачами. Литература советского периода рассматривается как лаборатория государственной идеологии. «Тихий Дон» М. Шолохова анализируется как текст о трагедии гражданского раскола. Поэма А. Твардовского «Василий Теркин» изучается как идеальный образец «окопной правды» – текста, который поднимает боевой дух без ложного пафоса. Особое внимание уделяется «лейтенантской прозе» (В. Быков, Ю. Бондарев). Произведения «Сотников» и «Горячий снег» становятся материалом для дискуссий о природе подвига, предательства и цене выполнения приказа в условиях, когда выполнение задачи физически невозможно. Современная литература изучается как поле информационных войн. Курсанты анализируют приемы интертекстуальности и деконструкции, чтобы научиться распознавать манипуляции в медиапространстве и вырабатывать собственный смысловой иммунитет.

Методики преподавания

Традиционные формы педагогического контроля в условиях военного вуза демонстрируют свою несостоятельность. Стандартизированное тестирование проверяет лишь прочность механической памяти. Устный опрос в условиях жесткой иерархии вырождается в формальный акт репродукции. Реферат в эпоху цифровизации превратился в упражнение по компиляции.

В этой педагогической дилемме жанр эссе предстает как сложная образовательная технология [6]. Эссе – это единственный формат, который позволяет легализовать субъективность и личный опыт внутри жесткой дисциплинарной рамки. Эссе проверяет не то, *что* курсант запомнил, а то, *как* текст был прожит.

Для преодоления барьера стандартизации и унификации применяется методика «негенерируемых деталей». Эссе не принимается, если в нем нет описания конкретного физического ощущения, специфичного для военной службы. Алгоритмы искусственного интеллекта легко справляются с грамматикой, но не способны сгенерировать подлинные детали жизни курсанта. Это гарантирует авторство и привязку текста к реальности.

Эмпирическую базу наших наблюдений исследования составил корпус из 124 эссе. Анализ собранного материала позволил выявить наиболее продуктивные стратегии смыслопорождения [7].

Вариант 1. Сублимация агрессии и контроль аффектов (на материале М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»). В данном случае литература выступает как тренажер эмоционального интеллекта и инструмент управления гневом. Курсант использует образ Печорина не как объект осуждения, а как зеркало для анализа собственной склонности к импульсивным реакциям (цитаты из эссе курсантов заключены в кавычки и выделены курсивом, авторская стилистика полностью сохранена – Е. К.). *«Преподаватель спросил, считаю ли я Печорина подлецом. По уставу – да, он нарушил приказ, подверг людей риску ради забавы. Но когда я начал писать эссе, я вспомнил караул. Когда разводящий начинает "топтать" тебя перед строем за грязный подворотничок, внутри поднимается такая черная, тяжелая волна. Хочется либо ударить, либо сломать что-то. Печорин делает то же самое, только его "грязный подворотничок" – это скука. Он не может просто сидеть в крепости, его психика требует разрядки. Он направляет эту черную волну на Бэлу и Грушницкого. Я в карауле направляю ее на автомат, когда лишний раз проверяю предохранитель, или на отжимания до отказа. Лермонтов показал мне механизм сублимации. Печорин – это трагедия офицера, у которого нет легального выхода для его внутренней тьмы. Моя задача как будущего командира – не быть Печориным и создавать для своих людей такие "отдушины", чтобы их тьма не выливалась на подчиненных или гражданских. Эссе помогло мне увидеть в классическом скучном герое реальную угрозу боеспособности подразделения»*.

Вариант 2. Деконструкция «уставного» мышления и бюрократического абсурда (на материале М. А. Булгакова «Собачье сердце»). Этот текст демонстрирует

способность курсанта к критическому анализу самой системы, в которой он существует, через сатирический гротеск. Это сложный уровень рефлексии, опасный для «казенного» эссе, но необходимый для политработника. *«На семинаре мы спорили, кто такой Шариков – жертва или выродок. А я сидел и думал про наши утренние смотры. Полиграф Полиграфович – это идеальное воплощение "уставного" человека, у которого вместо мозга – циркуляр. Ему дали документ – он требует жилплощадь. Ему дали должность – он пишет доносы. У него нет рефлексии, есть только инстинкты и бумажка. Самое страшное в книге – не лай Шарикова, а то, как быстро Швондер выдал ему документы. Я вижу это каждый день. Когда курсант делает глупость, но прикрывается фразой "мне так дежурный по части сказал", он превращается в Шарикова. Инструкция становится щитом от совести. Булгаков в своем эссе (повести) поставил страшный диагноз – легче превратить собаку в человека бумажно, чем заставить человека думать. Моя задача как зама по работе с личным составом – видеть, где у моих бойцов заканчивается устав и начинается "швондеровщина", и выжигать это каленым железом, даже если по документам все будет гладко».*

Вариант 3. Феномен «окопной правды» и делегирование моральной ответственности (на материале В. С. Гроссмана «Жизнь и судьба», комиссар Крымов)

Здесь курсант анализирует природу истинного авторитета и разницу между формальной властью и реальным лидерством в экстремальных условиях. Текст показывает понимание того, что в критической ситуации люди идут не за званием, а за психологической устойчивостью. *«Мы изучали Крымова. Комиссар, который приехал из Москвы учить окопников жизни, а в итоге сам оказался раздавлен системой. Но меня зацепил не его арест. Меня зацепила сцена в сталинградском подвале, где он сидит с бойцами. Он – полковник, они – рядовые. Но они не отдают ему свой хлеб. И он не требует. Потому что в подвале, под бомбами, его регалии стоят меньше, чем сухарь. Настоящая власть в бою – это не право наказывать, это право первым встать под пули или последним взять еду. Крымов сломался, потому что пытался командовать по уставу там, где работала только биология и совесть. Я примеряю это на себя. Я получу лейтенантские погоны. На полигонах курсанты будут смотреть, как я держу автомат и как я держу удар, когда все идет не по плану. Если я буду прятаться за "товарищ курсант, я требую", они почувствуют Крымова. Если я буду делать дело рядом с ними – они пойдут за мной. Гроссман показал, что война срывает с человека все внешнее, и ты остаешься либо пустышкой, либо стержнем».*

Вариант 4. Экзистенциальный стоицизм и управление хаосом (на материале Б. Л. Васильева «А зори здесь тихие…»).

Женские образы в военной прозе часто вызывают у курсантов сложный когнитивный диссонанс, который разрешается через призму защиты. В эссе о повести Васильева читаем: *«Когда на огневой подготовке обсуждаем плотность огня, все понятно. Но "А зори здесь тихие…" – это про другую плотность. Плотность горя. Рита Осянина, Женя Комелькова – они не должны были там быть с точки зрения устава. Но они там оказались, потому что война не смотрит в военный билет. Меня это сначала взбесило. Как так, беспорядок. А потом я понял – война – это абсолютный хаос. Устав – это наша попытка навести в этом хаосе порядок. Но побеждает не тот, у кого идеальный порядок в документах, а тот, кто, как старшина Васков, умеет этот хаос принять, встать в него как в ледяную воду и делать свое дело. Девчонки погибли, но они сломали график немецкого десанта. Порядок их смерти создал беспорядок в плане врага. Это высшая математика войны, которую не посчитаешь на пальцах».* Здесь происходит сложнейшая интеллектуальная операция: курсант примиряет нарушение формальных правил (женщины на фронте) с высшей целесообразностью, формируя понимание ситуативной этики.

Главным когнитивным барьером для курсантов остается конфликт дискурсов. Официальный, казенный, повседневный подход вступает в противоречие с экзистенциальным и общечеловеческим, в своих рассуждениях или их имитации курсант транслирует что-то одно, иначе возникает неизбежный диссонанс.

Если эссе работает с внутренней рефлексией, то ролевая игра решает задачу эмоционального проживания и децентрации. Курсанты ведомственных вузов отличаются высокой нормативной регуляцией. Эдьютейнмент-технологии позволяют сделать обучение эмоциональным, не теряя смысловой глубины [8].

Ролевая игра помогает преодолеть разрыв между «знанием текста» и «пониманием текста». В игре курсант вынужден встать на место персонажа и соотнести литературный конфликт с профессиональными дилеммами. В дополнение к уже опубликованным сценариям по роману О. де Бальзака «Отец Горио» и «Преступление и наказание» Ф. Достоевского в текущем учебном году нами были разработаны и будут апробированы новые форматы, исключающие повторение методического контента – на примере тех произведений, которые, как кажется сначала, не очень поддаются переложению в игровую форму.

Сценарий 1. «Литературная реконструкция – управление слухами и паникой в замкнутом коллективе» (по А. П. Чехову «Палата № 6» и М. А. Булгакову «Собачье сердце»). Ролевая игра, имитирующая ситуацию ЧП в закрытом учреждении (1,5 часа). Преподаватель вбрасывает в группу «информационный вирус» (искаженную цитату из текста или ложный приказ). Далее курсанты, распределившие роли (начальник курса, замполит, старшина курса, рядовые), должны в режиме реального времени купировать распространение паники. Используя логику Преображенского («разруха в головах») и анализируя механизмы зарождения безумия в «Палате № 6», группа должна выработать алгоритм действий – как отличить конструктивную критику от деморализующего нытья, как использовать уставные ритуалы для стабилизации психики и как вербально «перехватить» повестку у зачинщиков паники. Сценарий напрямую работает на формирование компетенции ОПК-7 (формирование политического сознания и устойчивости).

Сценарий 2. «Оперативная игра – вербовка и контрразведка в текстах Э. М. Ремарка и Дж. Ле Карре». Занятие моделирует кабинетную оперативную работу (90 минут). Двум курсантам тайно присваиваются роли «вербовщика» (использующего психологические крючки из «Трех товарищей» Ремарка – чувство вины, ностальгию, усталость) и «объекта вербовки» (офицера, находящегося в состоянии профессионального выгорания). Остальные курсанты выступают в роли офицеров контрразведки, которые, наблюдая за диалогом через одностороннее зеркало (или видеозапись), должны составить психологический профиль «вербовщика», выявить его уязвимости и разработать план «оперативной игры» по перевербовке. Этот формат переводит литературный анализ в плоскость конкретных навыков ОРД (оперативно-розыскной деятельности). Литература здесь выступает как банк психологических типажей и сценариев взаимодействия, позволяя отработать навыки профайлинга без риска нарушения режима секретности.

Сценарий 3. «Информационная война и провокация: Гамлет». Трагедия В. Шекспира «Гамлет» в контексте военного образования рассматривается не как классическая драма о мести, а как первый в западной культуре кейс-стади по ведению психологической операции (PSYOP) в условиях жесткой информационной изоляции. Для курсанта это текст о том, как заставить противника выдать себя, используя его же страхи и чувство вины, когда прямые улики отсутствуют. История «Мышеловки» – это метафора оперативной игры, где искусство становится инструментом контрразведки.

Занятие проводится в формате имитации оперативного эксперимента. Продолжительность – 90 минут. Группа делится на «Оперативную группу Гамлета» (разработка легенды), «Службу безопасности замка» (контрразведка Клавдия) и «Наблюдателей» (высшее командование).

Преподаватель вводит легенду: «Вы – служба безопасности. Ваш суверен, король Клавдий, проявляет признаки нервного срыва и паранойи. Есть подозрение, что он устранил предшественника, но прямых улик нет. Любой прямой допрос приведет к вашей ликвидации. Ваша задача – спровоцировать его на признание, не выдав своих намерений».

Ход игры. Этап 1. Подготовка легенды. «Гамлет» и «Горацио» инструктируют «Актеров» (остальная группа). Они должны изменить пьесу «Убийство Гонзаго», вставив в нее сцену отравления через ухо – точную копию рассказа Призрака. Это этап разработки «активного мероприятия». Этап 2. Провокация. Начинается спектакль. «Гамлет» занимает позицию наблюдателя рядом с «Клавдием». Его задача – не смотреть на сцену, а периферийным зрением фиксировать микрореакции «Цели»: изменение дыхания, побледнение, попытку встать, непроизвольный взгляд на «Гертруду». Этап 3. Срыв. В момент наливания яда в ухо на сцене «Клавдий» не выдерживает и прерывает представление. Кульминация. Преподаватель останавливает игру. «Наблюдатели» должны составить психологический профиль «Клавдия» на основе одной-единственной реакции. Был ли это страх разоблачения или приступ раскаяния? Как отличить одно от другого в условиях реального допроса? Этап 4. Контрмеры. Роли меняются. Теперь «Клавдий» (в роли контрразведчика) должен «перевербовать» «Гамлета». Он должен использовать его горе по отцу и гнев на мать, чтобы направить энергию принца в безопасное русло (например, отправить его в Англию под предлогом защиты). Группа анализирует, какие риторические приемы (лесть, запугивание, предложение «общего врага») использует Клавдий.

Ключевой вывод занятия: Шекспир показывает, что в условиях отсутствия технических средств наблюдения (жучков, камер) главным инструментом становится провокация и анализ невербалики. Литература здесь выступает как банк психологических типажей. Сценарий учит курсантов не просто читать текст, а видеть в нем алгоритм действий: как создать ситуацию, в которой человек не сможет контролировать свои микровыражения, и как самому не стать жертвой чужой «Мышеловки» при психологическом давлении со стороны проверяющих или противника.

Сценарий 4. «Моральный трибунал: дегуманизация и цена системы» (по роману М. А. Булгакова «Собачье сердце»). Повесть М. А. Булгакова «Собачье сердце» в контексте военного образования перестает быть просто сатирой на советскую действительность. Для курсанта это текст о последствиях форсированной социализации, об ответственности «создателя» (командира) за свое «творение» (подчиненного) и о границах применения административного ресурса. История Полиграфа Полиграфовича – это метафора курсанта с крайне низким уровнем базовой культуры, принятого в систему, которая не успела или не смогла его переплавить.

Занятие проводится в формате имитационного судебного процесса или административной комиссии по этике. Продолжительность – 90 минут. Группа делится на три коллегии: «Администрация» (Преображенский и Борменталь – командование подразделения), «Профсоюз» (Швондер и Вяземская – представители органов по работе с личным составом или вышестоящего политотдела) и «Подсудимый» (Шариков – условный курсант с систематическими нарушениями).

Преподаватель вводит легенду: «В подразделении служит курсант Шариков. Физически он здоров, приказы выполняет. Однако он демонстрирует токсичное поведение: хамит офицерам, ворует казенное имущество (спирт, калоши), пытается писать доносы на командиров и склоняет других курсантов к саботажу. Стандартные взыскания (наряды вне очереди, лишение увольнения) на него не действуют – он воспринимает их как "классовый успех". Ваша задача – провести заседание комиссии, чтобы определить его дальнейшую судьбу. Вопрос не в том, виноват ли он, а в том, можно ли его исправить и кто несет ответственность за его деградацию».

Распределение ролей. «Администрация» (Преображенский) должна доказать, что «материал» безнадежен и представляет угрозу для коллектива, требуя отчисления (увольнения). «Профсоюз» (Швондер) настаивает на том, что «Шариков – жертва среды», его права ущемляются, и требует оставить его в строю, наказав командиров за «недостаток воспитательной работы». «Шариков» должен вести себя агрессивно, использовать демагогию, требовать «законной жилплощади» (привилегий) и отрицать любую вину.

После игры проводится коллективный разбор. Преподаватель задает вопросы: «В чем заключалась главная ошибка профессора Преображенского как командира? (Взял "кота в мешке", не провел профотбор, самоустранился от воспитания)». «В чем опасность позиции Швондера для армии? (Поддержка нарушителя ради политической конъюнктуры убивает дисциплину)». «Где в современной армии мы

видим "шариковщину"? (Курсант, который знает все свои права из Устава, но не знает ни одной обязанности, прикрывающийся жалобами в прокуратуру)».

Ключевой вывод занятия: Булгаков показывает, что административными мерами нельзя воспитать совесть. Если курсант на входе в систему обладает «собачьим сердцем» (отсутствием эмпатии и морали), никакие лекции о чести не помогут. Профилактика «шариковщины» лежит в жестком входном контроле и психологической диагностике, а не в попытках перевоспитать безнадежного индивида в уже сформированном коллективе. Профессор Преображенский – пример руководителя, который совершил педагогическую ошибку и теперь не знает, как ее исправить, не запятнав рук. Борменталь – это «молодой перспективный офицер», готовый на радикальные меры, что в условиях современной службы может привести к превышению должностных полномочий. Швондер – это «вредный кадровик», защищающий показатели в ущерб делу. Занятие учит курсантов видеть эти типажи в реальной службе и понимать последствия каждого управленческого решения.

Перспективы развития методического комплекса и интеграция авторских технологий

Предложенные методики – эссе и ролевая игра – создают замкнутый цикл работы с текстом. Однако для обеспечения новизны методический арсенал требует постоянного расширения. В качестве интересных к реализации и эффективных методик преподавания литературы в военном вузе мы видим проектный метод и создание медийного продукта. Интеграция литературного анализа с курсами технологическими. Курсантам предлагается на базе анализа «Слова о полку Игореве» создать трехминутный видеоролик для внутриведомственных каналов о недопустимости нарушения боевого устава ради личной славы. Оценка включает критерии эффективности агитационного воздействия. Видеопродукты могут быть сняты и на основе других литературных произведений.

Цифровое портфолио. Внедрение системы электронного портфолио, где эссе, сценарии игр и проектные работы накапливаются три семестра. Это позволяет отслеживать динамику. Данные могут стать предметом лонгитюдного исследования корреляции гуманитарной рефлексии и результатов аттестаций.

Сценарии профилактики профессиональной деформации. Разработка игр по произведениям Э. М. Ремарка («Три товарища»), моделирующих ситуацию «тихого увольнения» опытного бойца. Задача группы – используя аргументы из литературы, убедить товарища остаться, найдя новые точки опоры. Это переводит анализ в плоскость работы младшего командира по сохранению кадрового ядра.

Цифровая геймификация. Перенос этапа сбора «улик» (как в игре по Раскольникову) в цифровую среду (LMS), где курсанты работают с оцифрованными архивами, а финальный этап – очная ролевая игра. Это развивает навыки работы с цифровыми следами, актуальные для современной службы.

Отдельным направлением является масштабирование предложенной модели на другие ведомственные вузы и проверка её методологической основы на выборках иных специальностей, что позволит уточнить границы применимости герменевтического и ценностно-деятельностного подходов в военном образовании.

Заключение

Учебный курс «Русская и зарубежная литература» в военном вузе – это стратегический инструмент формирования мировоззрения защитника Отечества. Структура и содержание курса демонстрируют тонкий баланс между академическими требованиями и прагматизмом. Отказ от формальных требований в пользу технологий, провоцирующих личную вовлеченность (эссе с «негенерируемыми деталями», новые эдьютейнмент-сценарии, проектная работа), позволяет преодолеть барьер восприятия литературы как «непрофильного» предмета.

Список литературы

1. Айдархан М. А., Халиков Н. С. Развитие интерпретационных навыков обучающихся на основе герменевтического анализа художественного произведения // Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». 2026. 31, 2 (122). С. 169–184. DOI: 10.31489/2026ped2/169-184.
2. Малюгина Ю. Г. Мемуарный текст как герменевтическое пространство формирования языковой личности // Вестник ТвГУ. Серия: Филология 2026 (1). С. 239-244.
3. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности: монография. - Москва : Изд-во МГУ, 1994. - 138,[3] с.
4. Шагаева А. Ю., Нагуманова Э. Ф. «Друзья мои, прекрасен наш союз!»: от наследия А. С. Пушкина к педагогической науке // Литература в школе. 2025. № 1. С. 118–128. DOI: 10.31862/0130-3414-2025-1-118-128.
5. Мосина О. А. Личностно-ориентированное обучение курсантов как способ повышения подготовки будущих офицеров // Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии. 2025. № 3 (20). С. 47–51.
6. Мильруд, Р. П. Эссе как жанр, прием обучения и инструмент педагогического измерения / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 49. С. 255–275.
7. Кармалова Е. Ю. Эссе как технология проверки знаний и инструмент формирования профессионально-этической рефлексии при обучении курсантов военных вузов (на примере преподавания русской и зарубежной литературы) // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2026. № 05 (40). Режим доступа: https://scipress.ru/fam/articles/esse-kak-tekhnologiya-proverki-znanij-i-instrument-formirovaniya-professionalno-eticheskoj-refleksii-pri-obuchenii-

kursantov-voennykh-vuzov-na-primere-prepodavaniya-russkoj-i-zarubezhnoj-literatury.html (Дата обращения: 30.10.2026)

8. Кармалова Е. Ю. Ролевая игра как одна из эффективных эдьютейнмент-методик обучения в курсе русская и зарубежная литература для курсантов // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2026. № 05 (40). Режим доступа: https://scipress.ru/fam/articles/rolevaya-igra-kak-odna-iz-effektivnykh-edyutejnment-metodik-obucheniya-v-kurse-russkaya-i-zarubezhnaya-literatura-dlya-kursantov.html (Дата обращения: 23.10.2026).
9. Ashinova K., Umirkhanova Sh., Aitzhanova Zh. Bibliometric Analysis of Pedagogical Hermeneutics Using Scientific Mapping Techniques // Bulletin of Ablaikhan University. Series "PEDAGOGICAL SCIENCES". № 2 (81). 2026. P. 212-229. DOI: 10.48371/PEDS.2026.81.2.012.

Список источников

10. Закирова А. Ф. Основы педагогической герменевтики: авторский курс лекций : учебное пособие для слушателей институтов и факультетов повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и других профессионально-педагогических работников. — Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2011. — 321 с.

Дата публикации 30.10.2026

УДК 37. 091. 3

Кармалова Е. Ю. Эссе как технология проверки знаний и инструмент формирования профессионально-этической рефлексии при обучении курсантов военных вузов (на примере преподавания русской и зарубежной литературы)

Кармалова Елена Юрьевна
доктор филологических наук, доцент, Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, профессор кафедры № 9

The Essay is a Technique for Assessing Knowledge and a Tool for Developing Professional-Ethical Reflection in the Education of Military Academy Cadets (Based on the Teaching of Russian and Foreign Literature)

Karmalova Elena Yuryevna
Doctor of Philology, Associate Professor, Military Academy of the National Guard Troops of the Russian Federation (Order of Zhukov), Professor, Department No. 9

Аннотация. Статья посвящена осмыслению роли эссе в контексте других методических форматов проверки знаний при обучении русской и зарубежной литературе курсантов. Дан обзор классического взгляда на эссе как жанр литературного и журналистского творчества; эссе как инструмент формирования критического мышления, педагогической готовности и даже черт личности обучаемого; эссе как методического формата проверки знаний обучающегося по различным предметам, в большей степени при изучении иностранного языка в силу большей изученности вопроса. В статье анализируется корпус из 124 эссе по литературе, собранный за определенный период, выявляются основные тематические предпочтения курсантов и типичные ошибки, намечены дальнейшие перспективы исследования.

Ключевые слова: русская и зарубежная литература, эссе как формат диагностики, литературное эссе

Abstract. This article examines the role of the essay in the context of various methodological formats for assessing knowledge in courses on Russian and foreign literature for cadets. It provides an overview of the traditional perspective on the essay as a genre of literary and journalistic writing; the essay as a tool for developing critical thinking, pedagogical readiness, and even specific personality traits in learners; and the essay as a methodological format for assessing student knowledge across various subjects—most notably in foreign language instruction, where this approach has been more extensively studied. The article analyzes a collection of literature essays gathered over a specific period, identifies the primary thematic preferences of the cadets and their typical errors, and outlines future directions for research.

Keywords: Russian and foreign literature, the assessment format, literary essay

Введение и постановка проблемы: гуманитарный блок в парадигме современного военного образования

В институциональной архитектуре современного военного вуза, в частности в образовательных организациях войск национальной гвардии Российской Федерации, наблюдается устойчивая иерархия дисциплин, продиктованная прагматикой служебно-боевой деятельности. Дисциплины тактико-специального, огневого и инженерного циклов формируют ядро профессиональной компетентности выпускника. На этом фоне гуманитарный блок и литература рискуют быть маргинализированным, воспринимаясь как инородное тело, «непрофильный» предмет, необходимый исключительно для соблюдения формальных требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3++).

Однако такая утилитарная оптика игнорирует фундаментальную функцию гуманитарного знания в процессе социализации и профессионализации личности. Именно на занятиях по русской и зарубежной литературе курсант впервые в рамках академического процесса сталкивается с необходимостью вербализации экзистенциальных категорий: чести, долга, страха, предательства, товарищества и цены человеческой жизни. В отличие от уставных формулировок, которые предписывают алгоритм поведения, литература предлагает пространство для смыслопорождения. Она ставит обучающегося перед ситуацией морального выбора, где нет единственно верного алгоритма, прописанного в наставлении по стрелковому делу.

Проблема, стоящая перед преподавателем-филологом в военном вузе, заключается в остром дефиците релевантных инструментов педагогической диагностики. Как измерить не знание текста, а его интериоризацию? Как зафиксировать момент трансформации чужого литературного опыта в личный профессиональный ресурс?

Традиционный инструментарий педагогического контроля в данных условиях демонстрирует свою несостоятельность. Стандартизированное тестирование (входной, рубежный или остаточный контроль) проверяет лишь прочность механической памяти, фиксируя знание фактологии: дат жизни писателей, сюжетных перипетий, терминологического аппарата. Оно принципиально неспособно диагностировать ценностную реакцию на прочитанное.

Устный опрос (семинар) в условиях закрытой курсантской среды с ее жесткой иерархией и регламентированным распорядком дня часто вырождается в

формальный акт репродукции. Психологический барьер, страх показаться «неправильным» перед лицом начальника курса или старшего преподавателя заставляет обучающихся воспроизводить социально ожидаемые, «уставные» ответы, опираясь на школьные литературоведческие штампы.

Реферат в эпоху тотальной цифровизации и доступности генеративных нейросетей окончательно утратил функцию проверки самостоятельной мысли. Он превратился в упражнение по поиску, компиляции и легкому синтаксическому перефразированию чужих текстов из открытых источников. Контрольная работа закрытого или полузакрытого типа проверяет репродуктивные навыки, но абсолютно слепа к тому, как прочитанный текст резонирует с личным, часто травматичным, опытом службы.

В этой педагогической дилемме жанр эссе предстает не просто как форма отчетности, а как сложная образовательная технология и инструмент мягкого управления. Эссе – это единственный формат, который позволяет легализовать субъективность, индивидуальное сомнение и личный опыт внутри жесткой дисциплинарной рамки военного института. Эссе проверяет не то, *что* курсант запомнил, а то, *как* текст был прожит, какие когнитивные и аксиологические фильтры были задействованы и какие смысловые трансформации произошли в его профессиональном сознании.

Целью настоящей работы является комплексное теоретическое обоснование и эмпирическая апробация эссе как технологии проверки знаний и инструмента формирования профессионально-этической рефлексии курсантов при изучении русской и зарубежной литературы.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Провести историографический анализ понятия «эссе» в контексте современных педагогических и методических дискурсов.
2. Разграничить жанр эссе с традиционными формами академического контроля (реферат, аннотация, аналитическая справка), выявив его специфику для условий военного вуза.
3. Систематизировать данные об изученности вопроса в русскоязычном педагогическом и методическом дискурсе, опираясь на актуальные исследования последних пяти лет.
4. Провести детальный контент-анализ и дискурс-анализ эмпирического корпуса курсантских эссе (2025–2026 гг.), выявив продуктивные стратегии смыслопорождения.

5. Разработать детализированную таксономию типичных когнитивных, речевых и логических трудностей обучающихся.

6. Сформулировать методические рекомендации и внедрить валидированную систему критериев оценивания, адаптированную под специфику формирования профессиональной культуры офицера.

Объектом исследования выступает процесс обучения курсантов военных вузов дисциплинам литературного цикла. Предметом исследования является технология эссе как средство диагностики и формирования профессионально значимых качеств личности будущего офицера.

Феномен эссе рассматривается в отечественной гуманитарной науке в трех неразрывных ипостасях: как самостоятельный литературный жанр, как сложно структурированный прием обучения письменной речи и как инструмент педагогического измерения (тестологии). Проблематика использования эссе в образовательном процессе характеризуется глубокой исторической преемственностью и междисциплинарным охватом. Анализ научной литературы позволяет проследить эволюцию восприятия жанра: от философской рефлексии эпохи Возрождения до сложного инструмента педагогического измерения и технологии формирования профессионально-этической идентичности в условиях закрытого социума.

В литературоведении эссе восходит к французскому *essai* (опыт, проба, попытка). М. Монтень в своих «Опытах» задал канон жанра: это прозаическая миниатюра, в которой автор делится личным переживанием, не претендуя на создание универсальной философской системы. В его книге «Опыты» (1580 г.) впервые был заявлен феномен «я сам», усиленный самоанализом и рефлексией, направленной на постижение всеобщих универсалий через призму личного опыта [1, с.40]. В XVII–XVIII вв. в эпоху рационализма эссе не относилось к сфере художественного, так как превалировал тезис «философ – это тот, кто мыслит». Внимание уделялось не процедурам письма, а философскому смыслу, что предопределило критерии содержательной ясности и систематичности.

Ситуация начала меняться в XIX столетии, когда бурное развитие литературы сопровождалось значительными сдвигами в философской мысли – рождением культа гения, индивидуальности и стремлением к «асистемности», незавершенности. В XX веке вектор развития жанра в России был прерван советской идеологией, где эссе долгое время считалось «чуждым западным явлением» и практически не выделялось как самостоятельная литературная форма. Как отмечает М. Эпштейн, в

главной литературной энциклопедии того времени прямо указывалось: «Для русской и советской литературы жанр эссе нехарактерен» [2, с. 223-224]. Однако, несмотря на идеологический запрет, жанр сохранился в отечественной словесности благодаря представителям неофициальной культуры. На рубеже XX–XXI вв. в постсоветской России наблюдается активное обращение к эссе, которое А. Л. Дмитровский называет интеллектуальным ускорителем, соединяющим разные культуры [1]. Рост интереса к жанру обусловлен общим кризисом проблемы «человека в истории» и возросшим интересом общества к «конкретному, живому человеку», его «личному, честному, неангажированному» слову [1, с. 49].

Л. Г. Кайда в фундаментальном труде «Эссе: стилистический портрет» подчеркивает, что автор эссе не столько информирует читателя, сколько ищет истину вместе с ним, вовлекая его в процесс совместного размышления. Специфическим признаком жанра, отличающим его от констатирующего дискурса (статьи, отчета), является развитие авторского тезиса в цепи логически и эмоционально выстроенных суждений, где финал не предрешен заранее [3].

В современной гуманитарной традиции эссе рассматривается в контексте разных дисциплин. Как литературный жанр – это прозаический текст, отражающий субъективные размышления. Как академический формат – это способ объективного измерения компетенций. Сегодня академическое эссе с определенными оговорками постепенно становится частью учебного процесса в России, новым способом педагогической работы, формой промежуточной и итоговой аттестации при проверке знаний любых предметов.

В педагогической науке эссе традиционно связывается с развитием критического мышления (*critical thinking*). В. Г. Маранцман в «Методике преподавания литературы» обосновал необходимость перехода от репродуктивных методов (вопросно-ответная система) к продуктивным, где ученик становится не объектом обучения, а субъектом интерпретации. Автор детализирует этот подход, показывая, как письменная фиксация читательской рефлексии превращает пассивное потребление текста в активный диалог с автором, формируя «диалогическое сознание» заранее [9].

Современная педагогическая наука значительно расширила понимание эссе. Исследования Р. П. Мильруда и И. Р. Максимовой рассматривают эссе в контексте «нечеткой логики» (*fuzzy logic*) оценивания, подчеркивая, что валидность эссе как теста заключается именно в его комплексности: оно одновременно диагностирует языковые навыки, логику, кругозор и личностную зрелость. Поскольку глубину

мысли или оригинальность нельзя измерить физическими параметрами, границы между оценками «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» всегда размыты. Это приводит к тому, что одно и то же эссе может получить разные баллы у разных экспертов, что является нормой для творческих работ.

Авторы детально описывают нарушения логической структуры текста. Нарушение «большой» логики происходит, когда автор выходит за рамки темы (например, рассуждая о вегетарианстве, начинает писать о спорте), а нарушение «малой» логики, когда внутри абзаца аргументы дублируют друг друга или вступают в противоречие. Р. П. Мильруд подчеркивает, что для написания качественного эссе недостаточно лексико-грамматической базы; необходимо целенаправленно развивать «большую» и «малую» логику, а также логику убеждения [4].

Работы М. Вербицкой и К. Махмурян, основанные на анализе ЕГЭ, показывают, что главной трудностью учащихся остается не формальное соблюдение структуры, а генерация собственного коммуникативного смысла и удержание логической нити рассуждения. Анализ результатов ЕГЭ и международного опроса 275 учителей (через *British Council*, данные Мильруда) показал парадоксальную картину. Главной проблемой (300 ответов) является не генерация идей, а соблюдение темы и обеспечение смысловой целостности (*coherence*) [5, 10]. Это опровергает миф о том, что ученикам не хватает креативности; им не хватает дисциплины мышления. Интересно, что учителя отодвинули на второстепенную позицию затруднение предложить собственные идеи, подчеркивая в комментариях, что учащимся не хватает широты кругозора и «чувства языка».

С другой стороны, «закрытое» тестирование (оценка только формы: объема, количества абзацев, наличия обязательных фраз) повышает надежность (*inter-rater reliability*), но убивает творческую суть жанра, перенося фокус внимания учащегося на соответствие формальным признакам. В условиях военного вуза эта проблема обостряется: курсант, привыкший к уставным алгоритмам, часто пытается превратить эссе в «правильный» рапорт, боясь субъективности.

В педагогической науке эссе также рассматривается как сложно построенный предмет обучения. О. В. Галустян эмпирически доказывает эффективность эссе в формировании коммуникативной компетенции. В ходе эксперимента по дисциплинам «Иностранный язык» и «Философия» с использованием деловых игр было выявлено, что написание эссе позволяет студентам (74%) осознать организационные трудности обучения, а взаимное рецензирование выявляет «слепые зоны» в аргументации, которые автор не замечает сам. Совместная

деятельность в малых группах (3-4 человека) позволила реализовать не только обучающую, но и социализирующую функцию контроля, улучшив навыки академического письма [6].

В контексте профессионального становления Г. Н. Скударёва и И. В. Микитюк рассматривают рефлексивное эссе как инструмент определения педагогической готовности. Авторы опираются на структуру готовности, включающую три компонента:

1. Когнитивный: система знаний о закономерностях развития личности. Студенты в эссе часто фиксируют нехватку методических знаний и страх перед реальными профессиональными ситуациями (поведение учащихся, работа с родителями).
2. Мотивационный: иерархия потребностей и ценностей. Эссе позволяет выявить внутреннюю и внешнюю мотивацию. В работах студентов-бакалавров часто встречается афористичное сравнение учителя со «свечой, которая растворяет себя, чтобы дать свет другим», что свидетельствует о ценностном отношении к профессии.
3. Деятельностный: навыки планирования, прогнозирования и анализа. Эссе демонстрирует способность студента моделировать свою будущую деятельность [7].

Анализ работ студентов на тему «Моя педагогическая траектория» показал, что эссе позволяет отследить этапность профессионального становления: от рефлексии прошлого опыта (волонтерство) через осознание текущих дефицитов к планированию будущего самосовершенствования.

Данный подход имеет критическое значение для военного образования. Если для учителя рефлексивное эссе выявляет страх перед классом, то для курсанта эссе на тему «Литературный герой в бою» выявляет страх перед принятием ответственности за жизни подчиненных. Перенос структуры педагогической готовности (Скударёва) на структуру профессионально-этической готовности офицера позволяет диагностировать:

- Когнитивный компонент: понимание курсантом тактических последствий своих действий.
- Мотивационный компонент: наличие внутренней мотивации к служению, а не просто к получению диплома.
- Деятельностный компонент: готовность к планированию действий подразделения в условиях дефицита времени.

Применение технологии эссе в военно-учебных заведениях сталкивается с рядом уникальных психологических и институциональных барьеров, которые практически не описаны в гражданской педагогике.

Первый барьер – конфликт дискурсов. Курсант с первых дней службы погружается в среду уставного императива, где коммуникация носит предписывающий характер («Приказываю», «Доложить», «Исполнить»). Эссе же требует субъективности, сомнения и использования местоимения «Я». Для курсанта, привыкшего прятать личность за уставной формой, переход к фразе «Я считаю, что князь Игорь поступил эгоистично» является психологически болезненным актом. Это порождает феномен «уставного эссе» – текста, где курсант пишет правильные слова о чести и долге, но полностью избегает личного опыта и рефлексии.

Второй барьер – специфика «казарменного языка». Как отмечает Р. П. Мильруд, одной из трудностей является лексическое разнообразие [4]. В условиях военного вуза курсанты зачастую используют сухой, телеграфный стиль рапортов. Попытка писать «красиво» часто приводит к псевдонаучному канцеляриту, а попытка писать просто – к безличным конструкциям, лишенным авторской позиции.

Третий барьер – проблема авторства в эпоху ИИ. В условиях жесткого дефицита времени курсанты активно используют нейросети. Однако, как отмечают исследователи [5, 10], алгоритмы ИИ легко справляются с процедурными трудностями (грамматика, структура), но часто нарушают логику убеждения, предлагая инфантильные или голословные аргументы. В тексте курсанта, сгенерированном ИИ, отсутствуют конкретные детали казарменного быта, запахи, тактильные ощущения, которые невозможно сгенерировать. Это требует от преподавателя смещения фокуса с контроля формы на контроль содержания и проверку на знание фактических деталей службы.

Если же говорить о методиках обучения академическому письму в военном вузе, то исследователь И. Н. Минеева предлагает развернутую классификацию: по типу речи (академическое/неакадемическое), содержанию (научно-художественное, философское, педагогическое) и форме (рецензия, письмо, дневник) [8]. Западная школа дополняет этот список моделями *Opinion*, *Response*, *Research*, *Persuasive* и *Compare and Contras*. Для преодоления указанных барьеров необходима специальная методика, адаптированная под психологию обучающегося. И. Н. Минеева предлагает систему заданий [9], которая может быть трансформирована для военных условий:

1. Преодоление страха «Я». Вместо абстрактной темы «Честь офицера» дается задание: «Ситуация, когда выполнение устава вошло в конфликт с моей совестью, и как я из нее вышел». Это легализует личный опыт.

2. Работа с логикой (по Мильруду). Использование метода «двух колонок» Минеевой: в левой колонке – тезис из устава или приказа, в правой – личная рефлексия курсанта («почему это важно», «какие риски я вижу»). Это помогает выстроить «большую логику» текста.

3. Борьба с «уставным языком». Введение требования «негенерируемых деталей». Эссе не принимается, если в нем нет хотя бы одного описания конкретного физического ощущения (холод металла автомата, запах сгоревшего пороха, звук дождя по тенту палатки). Это гарантирует авторство и привязку к реальности.

4. Взаимный контроль. При оценке эссе одногруппников курсанты не замечают собственных ошибок, но видят все промахи в чужой аргументации. Введение практики «полкового совета», где работы обсуждаются в микрогруппах, позволяет снять психологический барьер перед критикой и улучшить навыки аргументации.

Таким образом, обращение к жанру академического эссе в военном вузе дает положительные результаты, значительно обогащая учебный процесс. Оно позволяет диагностировать не только знания, но и уровень морально-волевой готовности будущего офицера, превращая гуманитарную дисциплину из «сопутствующей» в инструмент формирования командирских качеств.

Анализ собранного нами эмпирического материала и типология трудностей

Эмпирическую базу исследования составил корпус из 124 эссе, написанных курсантами первого и второго курсов академии Росгвардии в период с сентября 2025 по сентябрь 2026 года. Формулировка задания намеренно избегала жестких рамок: «О чем заставила меня задуматься книга, прочитанная в прошлом семестре, и как этот интеллектуальный и эмоциональный опыт трансформируется в мои курсантские и будущие офицерские практики»?

Выбор произведений оказался шире ожидаемого, что свидетельствует о попытке курсантов найти релевантный их текущему экзистенциальному состоянию материал. Распределение по корпусу текстов: древнерусская литература (преимущественно «Слово о полку Игореве») – 8%; русская классика XIX века (Л. Толстой, Ф. Достоевский, М. Лермонтов) – 32%; литература XX века о войне (М. Шолохов, Б. Полевой, Ю. Бондарев) – 28%; зарубежная классика (Гомер, Э.-М. Ремарк, Э. Хемингуэй) – 16%; духовная и философская проза – 16%.

Детальный анализ стратегий смыслопорождения (кейс-стади), авторская стилистика эссе курсантов полностью сохранена

Кейс 1. Одиссей как архетип офицера: трансформация мифа в психологический ресурс. В эссе по «Одиссее» Гомера курсант 2 курса пишет: «Одной из книг, прочитанной нашим взводом, была «Одиссея» Гомера. Лично для меня это произведение оказалось интересным. Во-первых, это сюжет: Гомер в красках описывает странствия главного героя, повествуя о его встречах с различными мифологическими существами – например, с циклопом, которого Одиссей ослепил, с сиренами, чьи песни очаровывали моряков, которые из-за этого разбивали свои корабли о рифы. Во-вторых, и это самая главная причина, по которой я выбрал именно эту книгу, – её пример показывает, насколько Одиссей силён, обладает безграничной силой духа и воли. Только благодаря своей дисциплине, воле и стойкости он после своего двадцатилетнего плавания смог вернуться в родную Итаку.

Конечно, у Одиссея было большое количество поступков, о которых нельзя не задуматься, – например, решение вместе с Ахиллом идти войной на Трою, знаменитый Троянский конь, одним из создателей которого был Одиссей. Но самое главное, что интереснее всего, – это решение Одиссея идти против воли богов. Ведь в книге сказано, сколько раз Одиссей ослушивался их и тем самым попадал в новые приключения, которые приводили к утрате его соратников.

Одиссей для меня, как для курсанта, играет огромную роль. Он учит несгибаемости, постоянной вере в свои силы и понимании своей цели, того, чего он хочет. В моей жизни есть пример, который я мог бы связать с данным произведением. Моя «Одиссея» началась в пятом классе, когда я поступил в Кадетский корпус. За семь лет обучения у меня привилось множество положительных качеств: сила воли, терпение, желание учиться и служить своей стране.

Я могу назвать это «Одиссеей» по причине того, что место, где я учился, находилось очень далеко от дома, и я редко приезжал. Хотя у нас с Одиссеем были разные цели, но, как персонаж книги знал свою цель, а я знаю свою, и он, и я к своей цели пришли. Я поступил в военную академию, и тут начались уже настоящие приключения. Много раз у нас были ситуации, которые могли бы свести с ума обычного человека, но мы спокойно переносили все тяжести службы.

В повседневной жизни данное произведение мне помогает в разных аспектах службы. Во-первых, это стремиться к своей цели, находить свои приоритеты в жизни, искать новый жизненный опыт, который мне поможет на службе в будущем. Во-вторых, это закалка характера, ведь военный – это человек, у которого нет права не

выполнить поставленную задачу, а задачи могут показаться невыполнимыми, и то, что может воспитать «Одиссея» Гомера в будущем офицере, это как раз стойкий характер к непредвиденным жизненным ситуациям. И в заключение могу сказать, что данное произведение Гомера поможет не только будущим военным, но и людям, работающим в любой сфере».

Анализ: здесь мы наблюдаем сложную когнитивную операцию – метафорический перенос. Курсант не анализирует гекзаметр или роль богов-антагонистов. Он использует мифологическую рамку для легитимации собственного физического страдания и бытовой неустроенности. Происходит перевод физического дискомфорта в героический регистр. Текст демонстрирует высокий уровень рефлексии: курсант осознает, что дисциплина – это не только выполнение приказа, но и внутреннее управление аффектами.

Кейс 2. Житийная литература: прагматизация духовного опыта. Работа о житии Паисия Святогорца начинается с радикальной честности, которая невозможна в реферате: «В детстве я был очень активным ребёнком и проводить время с друзьями на улице было для меня гораздо интереснее чтения книг. В юности я всего себя отдавал спорту и, наверное, несмотря на то, что к литературе особенного негатива не испытывал, заставить меня читать было сложно. Конечно, школьная программа прошла мимо, но для написания этого эссе я выбрал кое-что не из классической художественной литературы. Это реальная история реального человека, которая смогла заставить меня, пусть и заочно, обратить внимание на свою жизнь и во многом, как мне кажется, переосмыслить её. Это житие православного монаха Паисия Святогорца.

Этот человек не из далёкого прошлого, он жил и творил чудеса совсем недавно, в XX веке. Родившись в 1924 году в небогатой, но воцерковлённой семье, маленький Арсений с огромной любовью к вере, её истории и святым подвижникам христианства. С верой и молитвой он пережил гонения на христиан в Греции, прошёл Вторую мировую, не убив ни одного человека, о чём усердно молил Господа. После этого, в возрасте 25 лет, он ушёл на Святую Гору Афон, где был пострижен в монахи и назван Паисием. В течение своей монашеской жизни он совершил множество чудес, исцелял людей своей молитвой, написал много книг. В 1994 году он отошёл ко Господу в обители монастыря. Это был рак, который появился у него после его же молитв. Он забрал эту болезнь себе у двоих мирян, которые были единственными кормильцами своих семей, и просили его молить Бога об их исцелении. Дело не в чудесах, а в стойкости веры, самопожертвовании, любви, непрестанной молитве и

благодарности к Богу. В современном мире, на мой взгляд, этого очень не хватает людям. А для нас, как для будущих офицеров, это чрезвычайно важные морально-нравственные качества, которыми должен обладать каждый.

В современном мире литература нисколько не утратила своей актуальности. На мой взгляд, она так же важна, как и всегда. Только литература может поспособствовать правильному развитию критического мышления, способности анализировать, излагать свои мысли на бумаге, а также сформировать богатый словарный запас и грамотную речь».

Анализ: эссе выполняет функцию ценностной перенастройки. Происходит деконструкция стереотипа о «книжности» и «слабости». Курсант находит в духовной литературе, к которой изначально относился скептически, прагматическую модель эмпатичного лидерства. Важно отметить точность лексики, что указывает на глубокое погружение в материал, а не на поверхностные ассоциации.

Кейс 3. «Повесть о настоящем человеке» как оперативный ресурс управления болью. Текст о произведении Б. Полевого лишен литературоведческих изысков и максимально функционален. «Наверное, у каждого человека есть такая книга, которая его чему-то научила, просто «запала» в душу, а может даже и полностью перевернула чьё-то мировоззрение. Такая книга есть и у меня: «Повесть о настоящем человеке» Бориса Полевого. Это одно из моих любимых произведений на военную тематику, которое меня многому научило, и о некоторых моментах я хочу вам рассказать.

Данное произведение описывает очень непростой, но славный путь знаменитого советского лётчика Алексея Маресьева. С детства я брал его как пример для подражания, пример настоящего мужчины, патриота своей страны, для которого нет ничего невозможного! Особенно это произведение помогло мне в мои армейские и курсантские годы, когда каждый новый день, каждая задача, поставленная командиром, были настоящим испытанием. И когда казалось, что силы уже на исходе, когда появлялось желание опустить руки и пустить всё на самотёк, я вспоминал легендарный подвиг и по-настоящему тяжёлый путь своего героя и продолжал двигаться дальше.

Подводя итог, хочу сказать, что таких книг много, и у каждого они разные, но каждая из них способна влиять на человека. Так, «Повесть о настоящем человеке» повлияла на меня и закалила мой характер, и данное произведение я советую к прочтению всем своим товарищам, а особенно тем, кто выбрал такой же, хоть и

нелёгкий, но очень интересный путь, как и главный герой моего любимого произведения».

Анализ: демонстрируется высшая степень интериоризации. Литературный герой становится внутренним голосом, речевым модулем саморегуляции в состоянии физиологического стресса. Текст показывает, что книга перестала быть объектом изучения и стала субъектом действия, инструментом выживания.

Кейс 4. «Слово о полку Игореве» и когнитивная ошибка «индивидуализма» в тактике.

«Когда нужно говорить о русском воине, трудно пройти мимо «Слова о полку Игореве». Это не просто памятник древнерусской литературы, а настоящий свод ценностей, на которых веками держалась русская земля. Для меня, курсанта, это произведение стало особенно близким, потому что в нём нет пафосного героизма – есть жизнь, люди, которые ошибаются, страдают, но всё равно идут вперёд, потому что так надо. Именно эта честность и делает «Слово» идеалом, точкой отсчёта для размышлений о том, что значит быть воином сегодня.

Я выбрал это произведение, чтобы увидеть, как вечные принципы проявляются в разных эпохах: от дружины князя Игоря до курсантского строя. Прежде всего «Слово» заставляет задуматься о цене самостоятельности и личной инициативы. Князь Игорь выступает в поход, движимый желанием славы и уверенностью в собственных силах. Его храбрость вызывает уважение, но поспешность и нежелание ждать союзников приводят к поражению. В курсантской жизни легко поддаться тому же порыву: хочется быстрее справиться с задачей, доказать, что ты всё можешь сам, не ждать команды или подсказки. Однако служба – это прежде всего коллективная работа. Ошибка одного курсанта на строевой подготовке, при сборке оружия или расчёте может повлиять на всю группу. Из «Слова» я вынес главный урок: смелость и инициатива ценны только тогда, когда они сочетаются с осмотрительностью и пониманием общей задачи.

«Слово о полку Игореве» заставило меня задуматься о том, каким должен быть настоящий воин: не только сильным и смелым, но и мудрым, ответственным, сплочённым с товарищами. Пусть сегодня вместо кольчуг – форма, а вместо стягов – знамёна, суть остаётся прежней: воин – это тот, кто готов служить, отвечать и быть частью чего-то большего, чем он сам. Нет выше чести, чем носить русский мундир.

Анализ: происходит сопряжение древней поэтики и современного боевого устава. Литература выступает как метаязык, позволяющий вербализовать и

отрефлексировать когнитивную ошибку (индивидуализм) в терминах коллективной ответственности. Автор демонстрирует понимание системности службы.

Анализ корпуса работ позволил нам создать детализированную типологию проблем, которые необходимо учитывать при оценивании эссе курсантов при обучении русской и зарубежной литературе:

1. Когнитивный барьер «пересказ vs анализ» (40% работ). Курсант подробно излагает фабулу, следуя школьному инстинкту. Причина кроется в отсутствии навыка метарефлексии. Курсант боится, что его личное мнение будет «неправильным». Метод коррекции: введение обязательного этапа «тезисного плана» перед написанием, где курсант должен письменно ответить на вопрос: «Что я хочу доказать этим эссе?».

2. Логический сдвиг (подмена тезиса) (25% работ). Текст начинается с книги, но к середине «соскальзывает» на общие рассуждения о патриотизме, которые никак не подкреплены текстом. Метод коррекции: тренинг «правила бумеранга» – каждая мысль в основной части должна заканчиваться возвратом к конкретному эпизоду из книги.

3. Лингвистическая интерференция уставного стиля (20% работ). Курсанты, привыкшие к императивным конструкциям, испытывают трудности с написанием текстов в первом лице. Они либо избегают местоимения «я», создавая мертвые конструкции, либо впадают в псевдонаучный канцелярит. Метод коррекции: работа с идиоматикой и синонимическими рядами. Замена «является важным аспектом» на «меня зацепило», «бросилось в глаза».

4. Проблема цифровой компиляции и ИИ-генерации (15% работ). Текст грамматически безупречен, лишен фактических ошибок, но лишен конкретных деталей личного опыта, запахов, тактильных ощущений, специфической лексики. Метод коррекции: обязательная устная защита (viva-voce) и требование включать в текст «негенерируемые детали» (описание конкретного запаха оружейной смазки, звука дождя по тенту палатки).

Методические рекомендации и система оценивания

Эссе работает только при правильной архитектуре задания. Формулировка темы должна быть открытой и провокативной. Неудачный вариант: «Образ Наполеона в романе "Война и мир"». Удачный вариант: «В какой момент Андрей Болконский перестал быть "павоном" и почему это состояние смертельно опасно для командира взвода?». Оптимальный объем эссе – 2-2,5 страницы (около 500-600 слов). Время на написание – от 10 дней до 3 недель, но мы используем эссе и для

контрольной работы на паре, то есть курсант имеет в своем распоряжении полтора часа. Единственный надежный способ борьбы с компиляцией и использования ИИ – устная защита. Преподаватель просит курсанта за 3-5 минут объяснить логику перехода от одного абзаца к другому.

Валидированная шкала критериев оценивания (10 баллов):

1. *Понимание текста (0-3):* 0 – грубые фактические ошибки; 1 – поверхностное знание; 2 – точное знание с цитатами; 3 – глубокое понимание подтекста.

2. *Самостоятельность суждения (0-3):* 0 – сплошной пересказ; 1 – пересказ с редкими вкраплениями «я»; 2 – наличие позиции с попыткой аргументации; 3 – зрелая позиция в диалоге с автором.

3. *Связь с профессиональным опытом (0-2):* 0 – отсутствие связи; 1 – декларация; 2 – конкретная, персонифицированная связь.

4. *Язык и структура (0-2):* 0 – речевые ошибки; 1 – грамотный, но сухой язык; 2 – живой, точный академический стиль.

Шкала перевода: 9-10 баллов – «Отлично»; 7-8 баллов – «Хорошо»; 5-6 баллов – «Удовлетворительно»; менее 5 – «Неудовлетворительно».

Выводы и перспективы исследования

Эссе в системе литературного образования курсантов – это не просто форма контроля, а инструмент формирования «профессиональной субъектности». Оно позволяет оценить не только знание текста, но и способность думать, сомневаться, сопереживать и соотносить чужой опыт со своим в контексте будущей профессии. В качестве перспективы использования данной методической технологии при обучении курсантов русской и зарубежной литературе мы видим создание цифрового портфолио курсанта, где эссе накапливаются, позволяя отслеживать динамику личностного роста. Кроме того, внедрение элементов *peer-review* (взаимного рецензирования) в курсантской среде для развития навыков критического анализа. В качестве контента для психолого-педагогической диагностики проведение лонгитюдного исследования корреляции между баллом за эссе на 1 курсе и результатами профессионально-психологического отбора (ППО) и аттестаций на выпускном курсе.

Список литературы

1. Дмитровский А. Л. Жанр эссе: к проблеме теории // Челябинский гуманитарий. 2013. № 3 (24). С. 37–51.
2. Эпштейн М. Клуб эссеистов и коллективная импровизация: творчество через общение (Из интеллектуальной истории 1980-х) // НЛО. 2010. № 104. С. 223–235.
3. Кайда Л. Г. Эссе: стилистический портрет. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 224 с.
4. Мильруд Р. П. Эссе как жанр, прием обучения и инструмент педагогического измерения // Язык и культура. 2020. № 49. С. 255-275.
5. Вербицкая М. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2023 года по иностранным языкам / М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян, А.Е. Бажанов, Е.В. Кузьмина, Е.И. Ратникова, Л.Ш. Рахимбекова, М.М. Нурмагомедова, - М. : ФИПИ, 2023. – 162 с.
6. Галустян О. В. Теория и практика применения эссе в обучении дисциплинам гуманитарного цикла в высшей школе // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 2. С. 155–158.
7. Скударёва Г. Н. Эссе как диагностический инструмент определения педагогической готовности будущего учителя // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 116–122.
8. Минеева И. Н. Академическое эссе: теория и практика жанра // Филологический класс. 2015. № 2(40). С. 7–14.

Список источников

9. Методика преподавания литературы : пособие для преподавателей : в 2 ч. / под ред.: О. Ю. Богданова, В. Г. Маранцман. - Москва : Владос, 1995 - Ч. 1. - 1995. - 252 с.
10. ЕГЭ. Английский язык : отличный результат : учебная книга участника ЕГЭ : более 400 учебных заданий / М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян, Е. Н. Нечаева ; под редакцией М. В. Вербицкой. – М.: Национальное образование, 2023. - 319 с.

Дата публикации 31.10.2026

УДК 378.147:81'243:82

Курбанбаева А. Интеркультурная коммуникативная компетенция и литературное образование в преподавании иностранного языка: потенциал художественного текста

Курбанбаева Азиза
Студент, Туркменский национальный институт мировых языков имени Довлетмаммета Азади, Ашхабад, Туркменистан

Intercultural communicative competence and literary education in foreign language teaching: the potential of the literary text

Kurbanbayeva Aziza
Student, Dovletmammet Azadi Turkmen National Institute of World Languages
Ashgabat, Turkmenistan

Аннотация. В статье рассматривается проблема интеграции художественного текста в процесс формирования интеркультурной коммуникативной компетенции (ИКК) при обучении иностранному языку. Актуальность исследования обусловлена сменой образовательной парадигмы, требующей подготовки обучающихся к реальному межкультурному диалогу, а не только к усвоению языковых норм. Цель работы — выявить и обосновать дидактический потенциал художественного текста как инструмента развития ИКК и предложить методические решения, сочетающие традиционные практики работы с литературой и современные цифровые технологии. На основе анализа теоретических источников и обобщения педагогического опыта (включая практику использования произведений Э. Н. Успенского в туркменских школах) показано, что художественный текст выступает уникальным носителем культурных кодов, ценностных доминант и национальной картины мира. Установлено, что работа с художественным текстом позволяет преодолеть разрыв между языковой и культурной подготовкой, формируя у обучающихся способность к интерпретации, эмпатии и критическому осмыслению иной культуры. Выявлена роль современных инструментов искусственного интеллекта как вспомогательного средства, расширяющего возможности анализа текста, но не заменяющего живой межличностный диалог. Предложена авторская модель работы с художественным текстом, включающая три этапа: лингвокультурологический анализ, интерпретационно-диалоговый этап и рефлексивно-оценочный этап. Полученные результаты могут быть использованы при проектировании курсов иностранного языка, разработке учебных материалов и подготовке преподавателей.

Ключевые слова: интеркультурная коммуникативная компетенция, литературное образование, художественный текст, иностранный язык, диалог культур, искусственный интеллект, методика преподавания.

Abstract. The article examines the problem of integrating a literary text into the process of forming intercultural communicative competence (ICC) when teaching a foreign language. The relevance of the study is driven by a shift in the educational paradigm that requires preparing learners for real intercultural dialogue rather than merely mastering

linguistic norms. The aim of the work is to identify and substantiate the didactic potential of a literary text as a tool for developing ICC and to propose methodological solutions that combine traditional practices of working with literature with modern digital technologies. Based on an analysis of theoretical sources and the generalization of pedagogical experience (including the practice of using works by E. N. Uspensky in Turkmen schools), it is shown that a literary text acts as a unique carrier of cultural codes, value dominants, and the national worldview. It has been established that working with a literary text helps bridge the gap between linguistic and cultural training, forming students' capacity for interpretation, empathy, and critical reflection on another culture. The role of modern artificial intelligence tools as an auxiliary means that expands text analysis capabilities without replacing live interpersonal dialogue is identified. An authorial model of working with a literary text is proposed, comprising three stages: linguacultural analysis, the interpretative-dialogical stage, and the reflexive-evaluative stage. The results obtained can be used in designing foreign language courses, developing educational materials, and training teachers.

Keywords: intercultural communicative competence, literary education, literary text, foreign language, dialogue of cultures, artificial intelligence, teaching methodology.

Введение. В современном языковом образовании произошёл существенный сдвиг целевых установок. Если на протяжении десятилетий доминировала ориентация на формирование языковой и речевой компетенций, то сегодня на первый план выходит интеркультурная коммуникативная компетенция (ИКК). Это связано с тем, что глобализация и интенсификация межкультурных контактов требуют от выпускников не просто умения строить грамматически правильные фразы, но и способности понимать иную культуру, интерпретировать её смыслы и выстраивать эффективное взаимодействие с её носителями. ИКК понимается как интегративное образование, включающее знания о культуре, умения применять их в коммуникации, а также определённые личностные качества — открытость, толерантность, эмпатию.

В этих условиях особую актуальность приобретает вопрос о ресурсах, способных обеспечить формирование ИКК. Одним из наиболее мощных, но при этом недостаточно используемых ресурсов является художественный текст. В отличие от учебных диалогов и прагматических текстов, литература предлагает обучающимся не просто информацию о культуре, а живой опыт переживания культурных смыслов. Она позволяет увидеть мир глазами другого, примерить на себя иные социальные роли, столкнуться с ценностными конфликтами и найти способы их разрешения. Однако потенциал художественного текста в практике преподавания иностранного языка часто остаётся нереализованным: работа с ним сводится к переводу, пересказу или выполнению лексико-грамматических упражнений, тогда как его культурологическая и интерпретационная функции остаются на периферии.

Актуальность исследования определяется также тем, что современные обучающиеся живут в условиях цифровой среды, которая меняет способы восприятия текста и коммуникации. Искусственный интеллект, чат-боты и онлайн-платформы предлагают новые инструменты для работы с литературой, но их использование требует критического осмысления. Возникает вопрос: могут ли цифровые технологии усилить потенциал художественного текста или они, напротив, упрощают его, лишая глубины и эмоциональной вовлечённости?

Цель статьи — выявить и обосновать дидактический потенциал художественного текста как инструмента развития ИКК в преподавании иностранного языка и предложить методические решения, сочетающие традиционные практики литературного образования с современными цифровыми инструментами. Для достижения цели решаются две задачи. Первая: определить, какие компоненты ИКК формируются при работе с художественным текстом, и обосновать его преимущества перед другими типами учебных материалов. Вторая: разработать и описать этапы работы с художественным текстом, направленные на развитие ИКК, с учётом возможностей цифровой образовательной среды.

Художественный текст как пространство формирования интеркультурной компетенции. Художественный текст обладает рядом характеристик, которые делают его уникальным инструментом для формирования ИКК. Во-первых, он является носителем национально-специфических концептов, ценностей и культурных кодов. Через литературу обучающийся получает доступ к «картине мира» другого народа, к его представлениям о добре и зле, о красоте, о социальных отношениях. Во-вторых, художественный текст всегда диалогичен: он предполагает активного читателя, который вступает в диалог с автором, персонажами, культурным контекстом. Этот диалог и является основой для формирования интеркультурной компетенции, поскольку учит видеть множественность смыслов и точек зрения. В-третьих, литература апеллирует к эмоциям и воображению, что делает процесс усвоения культурных смыслов более глубоким и личностно значимым.

Исследования в области интеркультурной коммуникации подтверждают, что для успешного межкультурного взаимодействия недостаточно знать факты о культуре; необходимы навыки интерпретации, эмпатии и критического мышления. Как показывают современные работы, ИКК тесно связана с готовностью к коммуникации и мотивацией к изучению языка [1, с. 103067]. Обучающиеся, обладающие развитой ИКК, более уверенно вступают в общение с носителями языка,

легче преодолевают культурные барьеры и демонстрируют более высокие результаты в овладении языком. Следовательно, формирование ИКК должно рассматриваться не как дополнение к языковой подготовке, а как её неотъемлемая часть.

Художественный текст в этом контексте выполняет несколько функций. Во-первых, он служит источником культурной информации, но не в виде готовых фактов, а в виде живых, конкретных ситуаций, которые требуют осмысления. Во-вторых, он создаёт условия для развития интерпретационных умений: обучающийся учится «читать» культурные коды, распознавать имплицитные смыслы, соотносить текст с собственным культурным опытом. В-третьих, литература формирует эмоциональное отношение к культуре, что способствует развитию толерантности и открытости.

Как отмечается в исследованиях, интеграция ИКК в учебный процесс требует специально организованной работы, а не просто включения культурологического материала в учебник [2, с. 4]. Это означает, что преподаватель должен не только подбирать тексты, но и проектировать задания, которые стимулируют межкультурную рефлексию и диалог. Художественный текст предоставляет для этого богатые возможности, но только при условии методически грамотного подхода.

Методический потенциал художественного текста: от чтения к диалогу культур. Обращение к художественному тексту в практике преподавания иностранного языка имеет давнюю традицию, однако его потенциал раскрывается по-разному в зависимости от методической парадигмы. Традиционный подход, ориентированный на перевод и пересказ, сводит работу с текстом к усвоению лексики и грамматики. В этом случае культурное содержание остаётся вне поля зрения обучающихся, а литература воспринимается как ещё один источник языкового материала. Современный подход, напротив, рассматривает текст как пространство межкультурного диалога, где обучающийся не просто понимает содержание, но и интерпретирует его, соотнося с собственной культурой и опытом.

Одним из показательных примеров реализации такого подхода является практика использования произведений Э. Н. Успенского в туркменских школах при обучении русскому языку [3, с. 50]. В условиях, когда русский язык не является родным для обучающихся, художественные тексты Успенского (истории о Чебурашке, Крокодиле Гене, Дяде Фёдоре) выступают не только как материал для развития речевых навыков, но и как средство введения в русскую культуру. Важно отметить, что эти тексты обладают высокой степенью доступности: их язык прост и выразителен, сюжеты увлекательны, а персонажи близки и понятны детям. Однако их культурный потенциал значительно шире.

Через истории Успенского обучающиеся знакомятся с такими концептами русской культуры, как дружба, взаимопомощь, справедливость, отношение к труду и природе. Например, образ Дяди Фёдора, который уходит из дома, чтобы жить самостоятельно, отражает ценности независимости и ответственности, а его дружба с котом Матроскиным и псом Шариком демонстрирует важность взаимовыручки и принятия другого. Эти концепты могут стать предметом обсуждения на уроке, в ходе которого обучающиеся сравнивают их с аналогичными ценностями в своей культуре, выявляют общее и различное, учатся аргументировать свою точку зрения.

Методическая работа с такими текстами может включать несколько этапов. Первый этап — лингвокультурологический анализ, в ходе которого обучающиеся выделяют культурно маркированные единицы (слова, выражения, реалии), объясняют их значения и обсуждают их роль в создании образа. Второй этап — интерпретационно-диалоговый, предполагающий обсуждение поступков персонажей, их мотивов, ценностных конфликтов. Здесь важно стимулировать обучающихся к выражению собственного мнения, к сравнению с родной культурой. Третий этап — рефлексивно-оценочный, на котором обучающиеся осмысливают, как полученный опыт повлиял на их понимание русской культуры и на их собственное отношение к ней.

Реализация такого подхода требует от преподавателя не только знания языка, но и понимания культурных особенностей, умения создавать проблемные ситуации и управлять дискуссией. Как показывает опыт, использование произведений Успенского в туркменских школах даёт положительные результаты: у обучающихся повышается интерес к русскому языку, развивается речь, формируется положительное отношение к русской культуре [3, с. 54]. Однако для достижения устойчивых результатов необходимо, чтобы работа с текстом была системной и целенаправленной, а не эпизодической.

В более широком контексте, как отмечается в современных исследованиях, развитие навыков чтения и анализа текста у студентов-филологов должно быть связано с формированием их культурной компетенции [4, с. 125]. Это означает, что литературное образование не может ограничиваться изучением поэтики и стилистики; оно должно включать работу с культурными смыслами, которые текст транслирует. Художественный текст становится тем пространством, где языковое и культурное образование сливаются воедино.

Цифровые технологии и художественный текст: новые возможности и ограничения. Современная образовательная среда немыслима без цифровых

технологий. Искусственный интеллект, чат-боты, онлайн-платформы и инструменты анализа текста открывают новые возможности для работы с литературой, но одновременно ставят перед преподавателем вопросы о том, как сохранить глубину и эмоциональную вовлечённость, присущие чтению художественного текста.

Одним из перспективных направлений является использование искусственного интеллекта для анализа текста. Например, инструменты на основе больших языковых моделей могут помочь обучающимся выявлять ключевые темы, анализировать структуру текста, находить культурно маркированные единицы. Как отмечается в исследованиях, применение ИИ в обучении иностранному языку открывает новые горизонты для персонализации и адаптации учебных материалов [5, с. 1]. Однако необходимо понимать, что ИИ не заменяет человеческую интерпретацию; он лишь предоставляет инструменты для более глубокого анализа.

Другим направлением является использование чат-ботов для организации диалога с текстом. Например, обучающиеся могут задавать вопросы «виртуальному персонажу», получать ответы и таким образом лучше понимать его мотивы и ценности. Как показывают исследования, чат-боты могут быть эффективным средством для развития коммуникативных навыков [6, с. 67]. Однако здесь есть риск: если чат-бот даёт слишком простые или шаблонные ответы, это может упростить текст и лишить его глубины. Поэтому преподаватель должен тщательно отбирать и настраивать такие инструменты.

Важно также учитывать, что использование ИИ в обучении иностранному языку требует критического осмысления. Как отмечается в литературе, существует ряд спорных вопросов, связанных с применением ИИ, включая вопросы этики, прозрачности алгоритмов и качества обратной связи [6, с. 69; 7, с. 3200]. Обучающиеся должны понимать, что ИИ — это инструмент, а не замена человеческому суждению. Преподаватель должен научить их критически относиться к информации, получаемой от ИИ, проверять её и сопоставлять с другими источниками.

В контексте формирования ИКК цифровые технологии могут использоваться для организации телеколлаборации, то есть совместной работы с обучающимися из других стран. Как отмечается в исследованиях, телеколлаборация с использованием ИИ-инструментов может способствовать развитию интеркультурной компетенции [8]. Например, обучающиеся могут совместно анализировать художественный текст, обсуждать его культурные смыслы и создавать собственные интерпретации. Это

позволяет им не только глубже понять текст, но и приобрести опыт реального межкультурного взаимодействия.

Однако цифровые технологии не должны вытеснять традиционные формы работы с текстом. Чтение, обсуждение, интерпретация — это процессы, которые требуют времени, усилий и живого общения. Как подчёркивается в исследованиях, организация контрольно-оценочной деятельности в языковом образовании должна учитывать не только языковые, но и культурные аспекты [9, с. 33]. Это означает, что оценка должна включать не только проверку понимания текста, но и оценку способности обучающегося к интерпретации, аргументации, рефлексии.

Таким образом, цифровые технологии могут рассматриваться как дополнительный ресурс, расширяющий возможности работы с художественным текстом, но не заменяющий её. Их использование должно быть подчинено педагогическим целям и осуществляться с учётом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

Заключение. Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Художественный текст обладает значительным дидактическим потенциалом для формирования интеркультурной коммуникативной компетенции. Он обеспечивает доступ к культурным смыслам, создаёт условия для интерпретации и диалога, развивает эмоциональное отношение к иной культуре. В отличие от прагматических текстов, литература не просто информирует о культуре, а позволяет пережить её, что делает процесс обучения более глубоким и личностно значимым.

Методическая работа с художественным текстом должна строиться с учётом трёх этапов: лингвокультурологического анализа, интерпретационно-диалогового этапа и рефлексивно-оценочного этапа. Такая последовательность позволяет обучающимся не только понять текст, но и осмыслить его культурное содержание, соотнести с собственным опытом и сформировать собственное отношение к иной культуре. Практика использования произведений Э. Н. Успенского в туркменских школах показывает, что такой подход даёт положительные результаты, повышая интерес к языку и формируя положительное отношение к русской культуре [3, с. 55].

Цифровые технологии, включая искусственный интеллект и чат-боты, открывают новые возможности для работы с художественным текстом, но их использование должно быть критическим и подчинённым педагогическим целям. Они могут помочь в анализе текста, организации диалога и телеколлаборации, но не могут заменить живого человеческого общения и глубокой интерпретации. Как

отмечается в исследованиях, ИИ является инструментом, который должен дополнять, а не заменять традиционные методы обучения [5; 10, с. 7].

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые предложена целостная модель работы с художественным текстом, направленная на формирование ИКК, с учётом возможностей современной цифровой среды. Практическая значимость заключается в возможности использования предложенных методических решений при проектировании курсов иностранного языка, разработке учебных материалов и подготовке преподавателей.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой предложенной модели, изучением влияния цифровых инструментов на глубину интерпретации текста, а также с разработкой критериев оценки сформированности ИКК на материале художественных текстов. Литературное образование, таким образом, остаётся важнейшим ресурсом для подготовки обучающихся к жизни в поликультурном мире, и его потенциал далеко не исчерпан.

Список литературы

1. Fathi, Ja. Foreign language enjoyment, ideal L2 self, and intercultural communicative competence as predictors of willingness to communicate among EFL learners / Ja. Fathi, M. Pawlak, S. Mehraein [et al.] // System. — 2023. — Vol. 115. — P. 103067. — DOI 10.1016/j.system.2023.103067.
2. Lee, T. Y. Integrating intercultural communicative competence into an online EFL classroom: an empirical study of a secondary school in Thailand / T. Y. Lee, Yu. Ch. Ho, Ch. H. Chen // Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education. — 2023. — Vol. 8, No. 1. — P. 4. — DOI 10.1186/s40862-022-00174-1.
3. Барышникова, Е. Н. Обучение русскому языку в туркменских школах на основе произведений Э. Н. Успенского / Е. Н. Барышникова, М. Б. Бабаджанова // Filologiýanyň meseleleri (Вопросы филологии). — 2026. — № 1(7). — С. 50–56.
4. Курбанбаева, А. Методы развития навыков чтения и анализа текста у студентов-филологов / А. Курбанбаева // Инновационная наука. — 2025. — Т. 1, № 9-2. — С. 125–126.
5. Ковальчук, С. В. Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в вузе / С. В. Ковальчук, И. А. Тараненко, М. Б. Устинова // Современные проблемы науки и образования. — 2023. — № 6. — С. 1. — DOI 10.17513/spno.33000.
6. Сысоев, П. В. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2023. — Т. 28, № 1. — С. 66–72. — DOI 10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72.
7. Mohamed, A. M. Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: perceptions of EFL Faculty Members / A. M. Mohamed // Education and Information Technologies. — 2024. — Vol. 29, No. 3. — P. 3195–3217. — DOI 10.1007/s10639-023-11917-z.

8. Mccallum, L. New takes on developing intercultural communicative competence: using AI tools in telecollaboration task design and task completion / L. Mccallum // Journal for Multicultural Education. — 2023. — DOI 10.1108/jme-06-2023-0043.
9. Жукова, М. С. Специфика организации контрольно-оценочной деятельности в начальном иноязычном образовании / М. С. Жукова, Д. Н. Толстова // Профессиональная ориентация. — 2025. — № 3. — С. 32–38. — DOI 10.24412/2411-2550-2025-03-3.
10. Сысоев, П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. — 2023. — № 3. — С. 6–16.

Дата публикации 19.10.2026

УДК 372.881.111.1

Наумова А.И., Потовская К.С. Теоретический анализ методик освоения лексики при изучении иностранного языка

Наумова Анастасия Игоревна
старший преподаватель, кафедра "Иностранные языки"
Севастопольский государственный университет, РФ, г. Севастополь
medr.nastya@mail.ru
SPIN-код: 6482-0475, AuthorID: 1147024

Потовская Ксения Сергеевна
старший преподаватель, кафедра "Иностранные языки"
Севастопольский государственный университет, РФ, г. Севастополь
xevia25@mail.ru
SPIN-код: 9790-3314, AuthorID: 1113476

Theoretical analysis of vocabulary learning methods in foreign language acquisition

Naumova Anastasiya Igorevna
Senior Lecturer, Department of Foreign Languages
Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

Potovskaya Kseniya Sergeevna
Senior Lecturer, Department of Foreign Languages
Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

Аннотация. Данная статья посвящена способам и методам освоения иноязычной лексики при изучении иностранного языка. Анализируются достоинства и недостатки каждого из рассматриваемых методов, а также изучаются механизмы, способствующие запоминанию и удерживанию в памяти таргетной лексики. Авторы делают вывод, что в целях улучшения качества обучения иностранному языку и повышения мотивации у студентов, представляется целесообразным комбинировать рассмотренные методы с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.
Ключевые слова: лексика, вокабуляр, запоминание, мнемотехника, изучение иностранного языка.

Abstract. This article is devoted to some vocabulary learning techniques and methods for the purpose of foreign language acquisition. It provides analysis of advantages and disadvantages of each of the methods as well as studies mechanisms facilitating memorizing and retaining of the target lexis. The authors conclude that for the purposes of the higher quality of foreign language learning as well as higher students' motivation it is most expedient to combine the considered methods with account for learners' individual features.
Keywords: lexis, vocabulary, memorizing, mnemonics, second language acquisition.

Изучение иностранного языка является неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалистов всех направлений в вузе. Однако, несмотря на фокус внимания образовательной системы на овладении иностранным языком, многие обучающиеся сталкиваются с трудностями при освоении иноязычной лексики. Запоминание новых слов часто оказывается медленным и неэффективным процессом, что снижает мотивацию студентов и затрудняет достижение высоких результатов.

Учитывая, что для формирования успешной межкультурной коммуникации необходим довольно обширный словарный запас, результативная система запоминания и закрепления лексического материала становится важным инструментом, способствующим повышению качества образования и мотивации обучающихся.

Целью данной работы является анализ стратегий, методик и техник, направленных на оптимизацию процесса освоения новой лексики.

Прежде всего необходимо разобраться в закономерностях работы памяти и рассмотреть механизмы запоминания информации. Это поможет выстроить эффективную модель изучения и удержания новой лексики, сократив скорость ее забывания.

Процесс усвоения и сохранения информации зависит от множества факторов, среди которых ключевым является наличие логики и смысла в изучаемом материале. Бессмысленный набор символов усваивается с трудом, тогда как осмысленная информация воспринимается быстро и надежно.

Не менее важную роль играет структурированность материала. Четко выстроенные, взаимосвязанные элементы информации запоминаются существенно легче. Дополнительно улучшают восприятие и усвоение информации такие факторы, как ритм и рифма.

Кроме того, на эффективность запоминания информации оказывает влияние эмоциональная вовлеченность обучающихся. Студентам легче запоминать и удерживать в памяти материал, который резонирует, вызывает сильные положительные или отрицательные эмоции. Отсутствие одного или нескольких из указанных критериев ускоряет процесс забывания [1, с.146].

Важной стратегией эффективного запоминания таргетной лексики является активное восстановление информации. В отличие от перечитывания и повторения текста, самостоятельное воспроизведение изученного материала значительно повышает качество усвоения материала. Данная стратегия может включать

формирование вопросов по пройденному материалу и последующий поиск ответов или, например, объяснение выученного материала другому человеку. Таким образом, активизация когнитивных процессов путем поиска информации в собственной памяти способствует лучшему её сохранению.

Одной из наиболее популярных методик запоминания иноязычной лексики является система Лейтнера. Данный метод представляет собой применение принципа интервальных повторений, при котором карточки с лексикой повторяются через увеличивающиеся промежутки времени. Обучающиеся могут распределять когнитивную нагрузку, сортируя карточки по сложности, а также контролировать частоту повторений карточек в зависимости от степени усвоения информации [2, с.65].

Практическая ценность системы Лейтнера заключается в быстром и эффективном запоминании сложных терминов, что может быть особенно полезным при изучении узкоспециальной лексики, например, в медицинских вузах.

Несмотря на значительные преимущества, метод Лейтнера имеет определенные ограничения. Во-первых, его применение требует регулярности, так как пропуск даже одного этапа повторения лексики может привести к снижению эффективности всей системы. Во-вторых, метод ориентирован преимущественно на механическое запоминание, что делает его не таким эффективным для освоения сложных грамматических конструкций или идиоматических выражений, требующих глубокого понимания контекста.

Еще один метод изучения вокабуляра, показавший высокую результативность в учебной среде, – это метод контекстного обучения. Он предполагает освоение лексики естественным путем в процессе чтения и анализа текстов, аудирования и выполнения ситуационных заданий.

В контексте реальных речевых ситуаций можно не только освоить новую лексику, но и увидеть ее практическую ценность. Например, разыгрывая диалог по ролям, студенты работают с актуальной лексикой в условиях, максимально приближенных к жизни. Слова рассматриваются не изолированно, а как единицы языковой системы, функционирующие в определенном коммуникативном контексте. Это способствует развитию стратегического мышления и коммуникативной компетенции, позволяя обучающимся подбирать слова и выражения в зависимости от контекста и применять их для достижения целей успешной коммуникации [3, с.86].

Более того, контекстное изучение лексики развивает ассоциативное мышление, так как новые слова и выражения автоматически ассоциируются с речевыми ситуациями, в которых они были встречены. Это значительно упрощает запоминание и последующее воспроизведение лексики, позволяя быстро накопить словарный запас.

Однако исследователи отмечают и ряд недостатков метода контекстного изучения лексики. Один из них заключается в том, что обучающиеся должны обладать определенным уровнем подготовки – как минимум, базовыми знаниями грамматики и адекватным словарным запасом, чтобы понимать общий смысл текста или коммуникативного задания. В противном случае контекстный метод может стать неэффективным, так как есть риск неправильной интерпретации студентами новой лексики. Еще одним недостатком является отсутствие систематичности и регулярной активизации лексического материала. Поскольку новые слова и выражения встречаются в рандомном контексте, они легко могут быть забыты без систематического повторения и автоматизации лексических единиц. Наконец, контекстное изучение лексики не всегда обеспечивает полное понимание всех нюансов употребления слова, таких как стилистические оттенки, прагматический потенциал или редкие случаи использования.

Еще одной популярной методикой освоения иноязычной лексики является мнемотехника — система внутреннего письма, позволяющая последовательно записывать в мозг информацию, преобразованную в комбинации зрительных образов. Запоминание лексического материала с помощью мнемотехники похоже на образное конспектирование: запоминается самое важное и в виде зрительных образов.

Мнемоническое запоминание состоит из четырех последовательных этапов: кодирование лексических единиц в образы, соединение образов в воображении, запоминание последовательности образованных ассоциаций, закрепление в памяти путем многократного повторения [4, с.24].

Основные мнемотехнические приёмы:

- Образование смысловых фраз из начальных букв запоминаемой информации
- Рифмизация
- Закономерности
- Запоминание длинных терминов с помощью созвучных слов

- Нахождение ярких необычных ассоциаций (картинки, фразы), которые соединяются с запоминаемой информацией

При обучении иноязычной лексике могут быть использованы визуальные, аудиовизуальные и аудиальные мнемотехнические средства в виде мнемокарт и ассоциативных карт. Мнемокарта основывается на подборе созвучных слов и ассоциативной иллюстрации. Ассоциативная карта создается обучающимся на основании его визуального представления информации и дополняется субъективными ассоциативными связями из личного и профессионального опыта [5, с.39].

Основным преимуществом метода является развитие воображения и творческого мышления, что делает процесс обучения увлекательным и результативным. При создании ассоциативных карт студенты используют яркие визуальные образы, необычные картинки, положительные или отрицательные примеры из личной жизни, способствующие эмоциональному вовлечению обучающихся в процесс запоминания учебного материала. Учитывая важность эмоционального отношения к запоминаемой информации для процесса усвоения лексики, такое вовлечение может быть ключевым для удержания материала в долговременной памяти.

Этот метод особенно эффективен для визуалов, у которых хорошо развита зрительная и ассоциативная память, а также для тех, кто стремится разнообразить традиционные подходы к изучению языка.

К главным недостаткам метода можно отнести необходимость значительных временных затрат на создание и запоминание ассоциаций. Время, затраченное на подбор картинок и подготовку персонального контекста, может быть более эффективно затрачено на отработку лексического материала без карт.

Кроме того, некоторым студентам может быть сложно сгенерировать оригинальный ассоциативный контекст или подобрать соответствующие визуальные образы, что снижает мотивацию обучающихся и, соответственно, эффективность данного метода. Также стоит отметить, что мнемотехника требует регулярного повторения созданных ассоциаций, иначе они могут быстро забыться. Таким образом, успех этого метода зависит от индивидуальных особенностей обучающихся и их готовности инвестировать время и усилия в процесс обучения.

В заключение рассмотренные в данной статье методики и техники освоения иноязычной лексики не носят исчерпывающий характер и не претендуют на универсальность. Однако они способствуют разнообразию учебного опыта студентов

и увеличивают вероятность того, что обучающиеся смогут подобрать подходящий именно им способ запоминания лексического материала.

Список литературы

1. Бутина Ю.В., Кораблина М.В. Формирование профессиональной компетентности в процессе обучения иностранному языку // Современные наукоемкие технологии. – 2019. - № 7. - С. 146-150.
2. Дигтярь О.Ю. Способы презентации лексики студентам неязыковых вузов в обучении английского языка. / О.Ю. Дигтярь // Психология и педагогика. – 2015. - № 42. - С. 65
3. Вепрева Т.Б. Стратегии обучения профессионально – ориентированному вокабуляру. // Lingua mobilis. – 2015. - № 2 (53) - С. 86-88.
5. Каракешишян С.О. Мнемотехника как технология развития памяти / С.О. Каракешишян // Наука в современном мире: приоритеты развития. – 2019. - № 1(5). - С.24.
6. Исакжанова И.П. Метод ассоциативной карты в обучении студентов профессионального колледжа иностранному языку // Образование от «А» до «Я». – 2023. - № 3. - С. 39

Дата публикации 02.09.2026

УДК 372.881.111.1

Петросян К.А. Альтернативные стратегии подготовки к ЕГЭ по английскому языку

Петросян Кристина Арменовна
методист, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»
Институт развития профильного обучения

Alternative strategies for preparing for the Unified State Exam in English

Petrosian Kristina Armenovna
methodologist, Moscow City University, Institute of Vocational Education

Аннотация. В статье рассматривается структура и содержание Единого государственного экзамена по английскому языку как итоговой формы контроля иноязычной коммуникативной компетенции. Автор анализирует традиционные стратегии подготовки к экзамену (работа с ключевыми словами, прогнозирование, метод исключения, языковая догадка) и предлагает альтернативные подходы к выполнению заданий различных разделов: аудирования, чтения, грамматики и лексики, письменной речи и устной речи. Предложенные методические рекомендации направлены на развитие критического мышления, психологической устойчивости и осознанности при выполнении экзаменационных заданий, что в совокупности повышает эффективность подготовки и увеличивает шансы выпускников на успешную сдачу экзамена. Статья адресована учителям английского языка, репетиторам и учащимся старших классов.

Ключевые слова: ЕГЭ по английскому языку, контрольные измерительные материалы (КИМ), коммуникативная компетенция, стратегии подготовки, альтернативные подходы, критическое мышление.

Abstract. The article examines the structure and content of the Unified State Exam (USE) in English as a final form of assessing foreign language communicative competence. The author analyzes traditional preparation strategies for the exam (working with keywords, prediction, the elimination method, linguistic guessing) and proposes alternative approaches to the tasks in various sections: listening, reading, grammar and vocabulary, writing and speaking. The proposed methodological recommendations are aimed at developing critical thinking, psychological resilience, and awareness when performing exam tasks, which collectively improve the effectiveness of preparation and increase school-leavers' chances of successfully passing the exam. The article is intended for English language teachers, tutors, and high school students.

Key words: Unified State Exam in English, assessment materials, communicative competence, preparation strategies, alternative approaches, critical thinking.

ЕГЭ является итоговой формой контроля иноязычной коммуникативной компетенции. Структура и содержание ЕГЭ тесно связаны с целями обучения иностранным языкам в школе.

Изучение иностранного языка в средней школе направлено на достижение следующих целей:

1) практической (коммуникативной) цели – развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности её составляющих, а именно:

- речевой компетенции – развитие коммуникативных умений в четырёх основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме);
- языковой компетенции – овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения, отобранными для основной школы; освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и иностранном языке;
- социокультурной компетенции – приобщение к культуре, традициям и реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных её этапах; формирование умения представлять свою страну, её культуру в условиях межкультурного общения;
- компенсаторной компетенции – развитие умения выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации;
- метапредметной (учебно-познавательной) компетенции – дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений; ознакомление с доступными учащимся способами и приёмами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий [1, с.60];

2) воспитательной цели – формирование у учащихся системы моральных ценностей, мировоззрения, гражданской идентичности, патриотизма, нравственности, ответственности, а также эстетическое и духовное развитие личности;

3) образовательной цели – приобретение знаний о культуре страны изучаемого языка (включая литературу, музыку, историю, искусство), а также знаний о строе языка, его системе, особенностях, сходстве и различии с родным языком;

4) развивающей цели – развитие психических функций (памяти, логического мышления, языковой догадки), мотивационной сферы, волевых качеств

(целеустремлённости, воли), а также умения общаться и работать в коллективе [2, с.12].

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) представляет собой форму государственной итоговой аттестации, проводимой в целях определения соответствия результатов освоения обучающимися основных образовательных программ среднего общего образования требованиям федерального государственного образовательного стандарта или образовательного стандарта. Для указанных целей используются контрольные измерительные материалы (КИМ), представляющие собой комплексы заданий стандартизированной формы [3, с.31].

Содержание КИМ ЕГЭ определяется на основе федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (далее – ФГОС) (приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413» [6].

При разработке КИМ ЕГЭ учитывается содержание федеральной образовательной программы среднего общего образования (приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (с изменениями)) [7].

Таблица 1. Структура варианта КИМ ЕГЭ

№	Раздел работы	Проверяемые умения и навыки	Кол-во заданий	Макс. первичный балл	% от макс. балла (82)	Тип заданий
ПИСЬМЕННАЯ ЧАСТЬ						
1	Аудирование	Умение воспринимать на слух, понимать основное содержание высказывания, содержащего некоторые неизученные языковые явления, и соотносить его с кратким утверждением	1	2	14,6	Задания с кратким ответом
		Умение воспринимать на слух и понимать запрашиваемую информацию в тексте, содержащем некоторые неизученные языковые явления, определяя соответствие/ несоответствие предложенного	1	3		

№	Раздел работы	Проверяемые умения и навыки	Кол-во заданий	Макс. первичный балл	% от макс. балла (82)	Тип заданий
		утверждения тексту или отсутствие в тексте данной информации				
		Умение воспринимать на слух и полностью понимать содержание звучащих текстов, содержащих некоторые неизученные языковые явления	7	7		
2	Чтение	Умение читать про себя и понимать основное содержание текста, содержащего некоторые неизученные языковые явления, подбирая к нему заголовок из списка предложенных	1	3	14,6	
		Умение читать про себя и понимать структурно-смысловые связи в тексте, содержащем отдельные неизученные языковые явления	1	2		
		Умение полностью понимать содержание письменных текстов, содержащих некоторые неизученные языковые явления	7	7		
3	Грамматика и лексика	Грамматические навыки употребления в речи изученных морфологических форм в коммуникативно-значимом контексте	6	6	22	Задания с кратким ответом
		Лексико-грамматические навыки образования родственных слов при помощи аффиксации	5	5		
		Лексико-грамматические навыки употребления в речи лексических единиц в коммуникативно-значимом контексте	7	7		
УСТНАЯ ЧАСТЬ						
4	Письменная речь	Умение создавать электронное письмо личного характера в ответ на письмо-стимул зарубежного друга по переписке	1	6	24,4	Задания с развёрнутым ответом
		Умение создавать развёрнутое письменное	1	14		

№	Раздел работы	Проверяемые умения и навыки	Кол-во заданий	Макс. первичный балл	% от макс. балла (82)	Тип заданий
		высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы/диаграммы				
5	Говорение	Чтение текста вслух	1	1	24,4	
		Умение участвовать в диалоге-расспросе в целях обмена фактической информацией – задавать вопросы	1	4		
		Умение участвовать в диалоге-интервью в целях обмена оценочной информацией – отвечать на вопросы интервьюера	1	5		
		Умение продуцировать связное тематическое монологическое высказывание с элементами рассуждения (обоснование выбора фотографий-иллюстраций к предложенной теме проектной работы и выражение собственного мнения по теме проекта)	1	10		

Уровень сложности заданий определяется уровнями сложности языкового материала и проверяемых умений, а также типом задания. Экзаменационная работа включает в себя задания базового и высокого уровней сложности. Эти уровни сложности заданий ЕГЭ соотносятся с требованиями изменённого в 2022 г. ФГОС СОО следующим образом: базовый уровень – пороговый уровень, которого должны достичь выпускники средней школы, изучавшие иностранный язык по программе базового уровня; высокий уровень – уровень выше порогового, которого должны достичь выпускники средней школы, изучавшие иностранный язык по программе углублённого уровня. Во все разделы работы («Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика», «Письменная речь», «Говорение») включены задания базового (18 заданий) и высокого (24 задания) уровней сложности. Задания в экзаменационной работе располагаются по возрастающей степени трудности внутри каждого раздела работы [8, с.16].

Стандартные и наиболее эффективные способы подготовки к ЕГЭ по английскому языку строятся на системном подходе, который охватывает как развитие

общих языковых навыков, так и отработку специфических экзаменационных стратегий [4]. К наиболее распространенным стратегиям, способствующим успешному выполнению экзаменационных заданий, относятся:

- работа с ключевыми словами
- прогнозирование содержания
- распознавание дистракторов
- метод исключения
- языковая догадка
- анализ лексики, грамматики и синтаксиса
- использование схем ответов и т.д.

Поиск альтернативных стратегий подготовки к ЕГЭ по английскому языку и внедрение их в практику могут способствовать повышению эффективности обучения, развитию креативности и критического мышления, развитию психологической устойчивости и гибкости, что, в свою очередь, повышает шансы на успешную сдачу экзамена [5, с.134].

Рассмотрим некоторые примеры альтернативных стратегий подготовки к экзамену по английскому языку.

При выполнении задания 1 (установление соответствия между прослушанными высказываниями и данными утверждениями) и задания 10 (установление соответствия между представленными текстами и заголовками) рекомендуется начинать с анализа утверждений (задание 1) и заголовков (задание 10) с точки зрения ключевых слов и смыслов. Далее, уже опираясь на ключевые слова, прослушать высказывания говорящих / прочитать тексты и найти соответствия. Альтернативным подходом к этим заданиям в процессе подготовки к экзамену может стать отказ от просмотра утверждений (задание 1) и заголовков (задание 10). В разделе «Аудирование» ученикам можно предложить прослушать высказывание каждого говорящего и кратко записать основные идеи и/или записать короткую фразу или предложение, отражающее основное содержание прослушанного.

Пример *(для удобства представлены аудиоскрипты)* [9, с.4]

Speaker A

I'm going to have my A-levels this year, so life is pretty stressful for me at the moment. When confronted with stress, all I want to do is to get rid of my anxieties, so I often turn to snacks to cope. You see, food is familiar, and it's a comforting option in uncomfortable situations. I'm now trying to break this unhealthy habit. I leave notes and

positive reminders everywhere. They are supposed to encourage me to avoid snacks when I'm tired and stressed out.

Основные идеи: *A-levels – stress, snacks to cope, trying to break the habit, notes and reminders* ⟶ *"No more snacks for coping with stress."*

Speaker B

Being a teenage girl, I'm often down in the dumps. When I'm feeling down – usually for no reason – I often have a snack. Life doesn't seem so bad to me after a packet of crisps, you know. Snacks help me distract myself. I know it's bad as it means I use food as an outlet for my feelings. I should learn to separate them from hunger, otherwise I'll end up having weight problems. I think I should start a journal to keep track of my feelings, and use that to work through them.

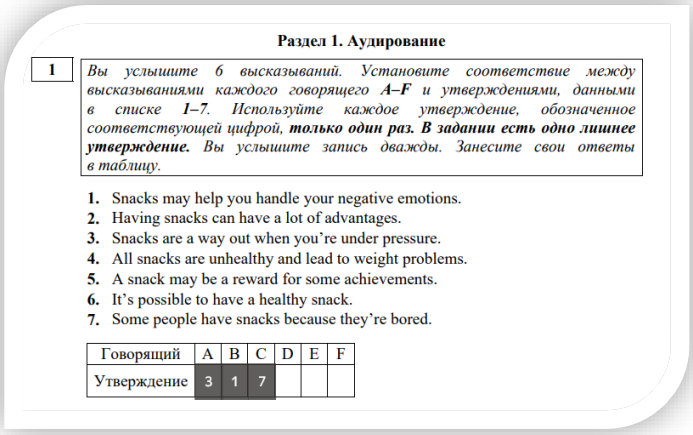
Основные идеи: *bad mood – snacks, help distract, may have weight problems, journal to monitor feelings* ⟶ *"I should stop using food as an outlet for my feelings."*

Speaker C

Once I had to spend about a month at home because of a health problem. I remember having nothing interesting to do. I ended up watching TV sitcoms and eating crisps all day long. I know I could've chosen a healthier option, but I ate just crisps. When my doctor finally let me go back to school, my clothes didn't fit me anymore. I should've given my brain something else to focus on instead of occupying myself with endless films and unhealthy snacks.

Основные идеи: *health problem, stayed at home, bored – TV and crisps, put on weigh* ⟶ *"I should've focused on something else."*

По окончании ученики знакомятся с утверждениями, данными в списке, и соотносят с ними свои записи.



Раздел 1. Аудирование

1 *Вы услышите 6 высказываний. Установите соответствие между высказываниями каждого говорящего* ***A–F*** *и утверждениями, данными в списке* ***1–7****. Используйте каждое утверждение, обозначенное соответствующей цифрой,* ***только один раз. В задании есть одно лишнее утверждение.*** *Вы услышите запись дважды. Занесите свои ответы в таблицу.*

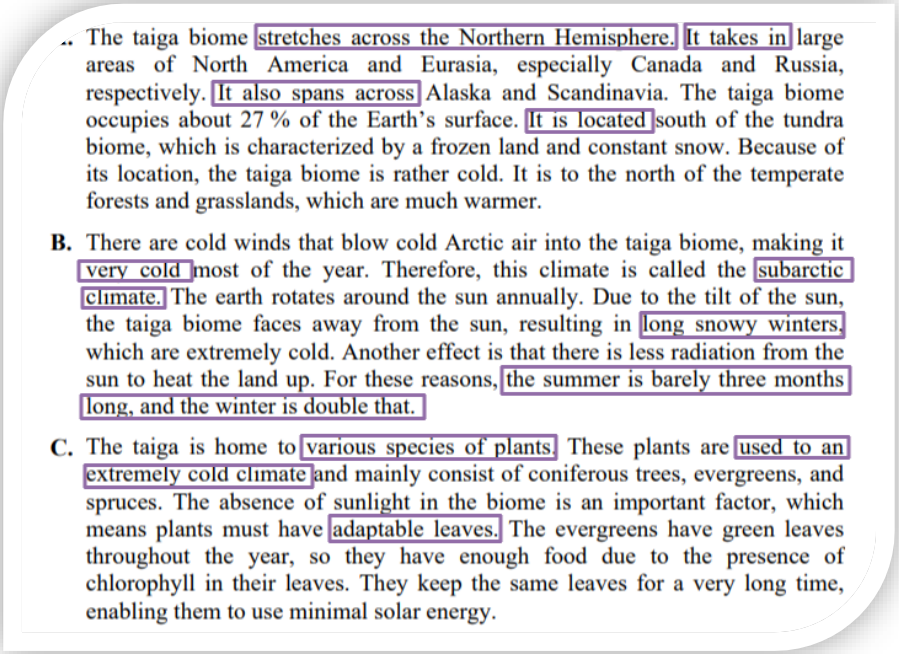
1. Snacks may help you handle your negative emotions.
2. Having snacks can have a lot of advantages.
3. Snacks are a way out when you're under pressure.
4. All snacks are unhealthy and lead to weight problems.
5. A snack may be a reward for some achievements.
6. It's possible to have a healthy snack.
7. Some people have snacks because they're bored.

Говорящий	A	B	C	D	E	F
Утверждение	3	1	7			

Рисунок 1. Задание 1

В разделе «Чтение» (задание 10) можно применить такой же подход [9, с.7].

Пример:



.. The taiga biome stretches across the Northern Hemisphere. It takes in large areas of North America and Eurasia, especially Canada and Russia, respectively. It also spans across Alaska and Scandinavia. The taiga biome occupies about 27 % of the Earth's surface. It is located south of the tundra biome, which is characterized by a frozen land and constant snow. Because of its location, the taiga biome is rather cold. It is to the north of the temperate forests and grasslands, which are much warmer.

B. There are cold winds that blow cold Arctic air into the taiga biome, making it very cold most of the year. Therefore, this climate is called the subarctic climate. The earth rotates around the sun annually. Due to the tilt of the sun, the taiga biome faces away from the sun, resulting in long snowy winters, which are extremely cold. Another effect is that there is less radiation from the sun to heat the land up. For these reasons, the summer is barely three months long, and the winter is double that.

C. The taiga is home to various species of plants. These plants are used to an extremely cold climate and mainly consist of coniferous trees, evergreens, and spruces. The absence of sunlight in the biome is an important factor, which means plants must have adaptable leaves. The evergreens have green leaves throughout the year, so they have enough food due to the presence of chlorophyll in their leaves. They keep the same leaves for a very long time, enabling them to use minimal solar energy.

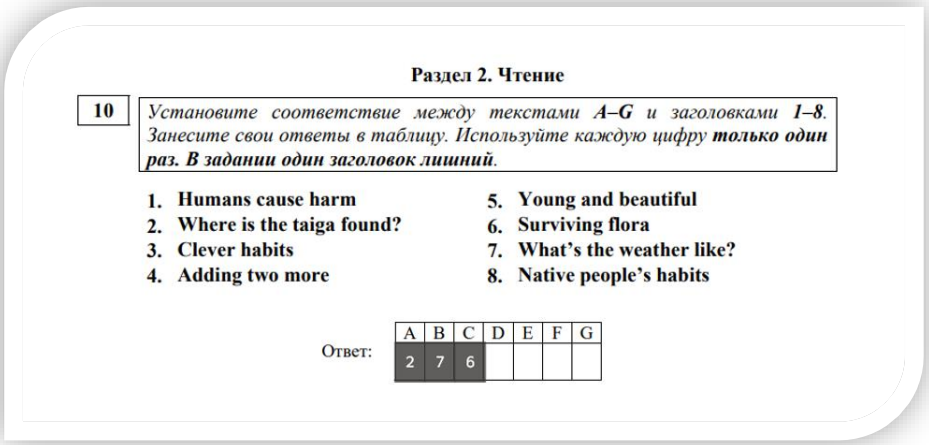
Рисунок 2. Задание 10

A. Основная идея – *"Geographical location."*

B. Основная идея – *"Severe climate."*

C. Основная идея – *"Adaptable flora."*

По окончании ученики знакомятся с представленными заголовками и соотносят с ними свои записи.



Раздел 2. Чтение

10 *Установите соответствие между текстами **A–G** и заголовками **1–8**. Занесите свои ответы в таблицу. Используйте каждую цифру **только один раз**. **В задании один заголовок лишний**.*

1. **Humans cause harm**
2. **Where is the taiga found?**
3. **Clever habits**
4. **Adding two more**
5. **Young and beautiful**
6. **Surviving flora**
7. **What's the weather like?**
8. **Native people's habits**

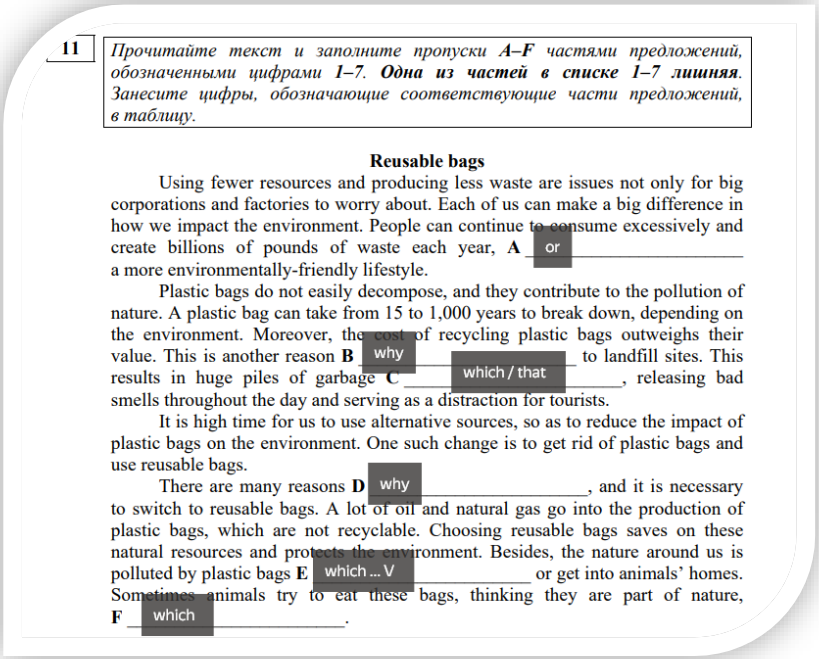
Ответ:

A	B	C	D	E	F	G
2	7	6				

Рисунок 3. Задание 10

В задании 11 необходимо прочитать текст и заполнить пропуски недостающими частями предложений. Это комплексное задание, для успешного выполнения которого необходимо учитывать логику повествования, анализировать грамматические структуры и лексическую сочетаемость, а также обращать внимание на пунктуацию. Лексико-грамматические навыки также проверяются в заданиях 30-36, где ученикам предлагают прочитать связный текст с пропусками, каждый из которых нужно заполнить правильным вариантом из предложенных четырех. В этих заданиях проверяется знание значений слов и их синонимов и омонимов, устойчивых выражений и идиом, фразовых глаголов, грамматических форм и т.д. Задания 11 и 30-36 представляют собой задания закрытой формы (задания с готовыми вариантами ответов). Альтернативным подходом к выполнению этих заданий может стать трансформация их в задания открытого типа (open cloze). В задании 11 ученикам можно предложить не заполнять пропуски полностью, а попробовать спрогнозировать первое слово или несколько слов в пропущенной части предложения.

Пример [9, с.9]:



11 *Прочитайте текст и заполните пропуски **A–F** частями предложений, обозначенными цифрами **1–7**. **Одна из частей в списке 1–7 лишняя**. Занесите цифры, обозначающие соответствующие части предложений, в таблицу.*

Reusable bags

Using fewer resources and producing less waste are issues not only for big corporations and factories to worry about. Each of us can make a big difference in how we impact the environment. People can continue to consume excessively and create billions of pounds of waste each year, **A** or _____ a more environmentally-friendly lifestyle.

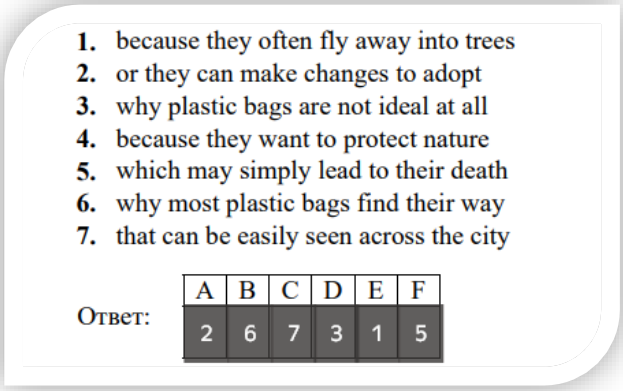
Plastic bags do not easily decompose, and they contribute to the pollution of nature. A plastic bag can take from 15 to 1,000 years to break down, depending on the environment. Moreover, the cost of recycling plastic bags outweighs their value. This is another reason **B** why _____ to landfill sites. This results in huge piles of garbage **C** which / that _____, releasing bad smells throughout the day and serving as a distraction for tourists.

It is high time for us to use alternative sources, so as to reduce the impact of plastic bags on the environment. One such change is to get rid of plastic bags and use reusable bags.

There are many reasons **D** why _____, and it is necessary to switch to reusable bags. A lot of oil and natural gas go into the production of plastic bags, which are not recyclable. Choosing reusable bags saves on these natural resources and protects the environment. Besides, the nature around us is polluted by plastic bags **E** which ... V _____ or get into animals' homes. Sometimes animals try to eat these bags, thinking they are part of nature, **F** which _____.

Рисунок 4. Задание 11

По завершении работы по прогнозированию информации ученики знакомятся с представленными вариантами и анализируют их через призму своих предположений.



1. because they often fly away into trees
2. or they can make changes to adopt
3. why plastic bags are not ideal at all
4. because they want to protect nature
5. which may simply lead to their death
6. why most plastic bags find their way
7. that can be easily seen across the city

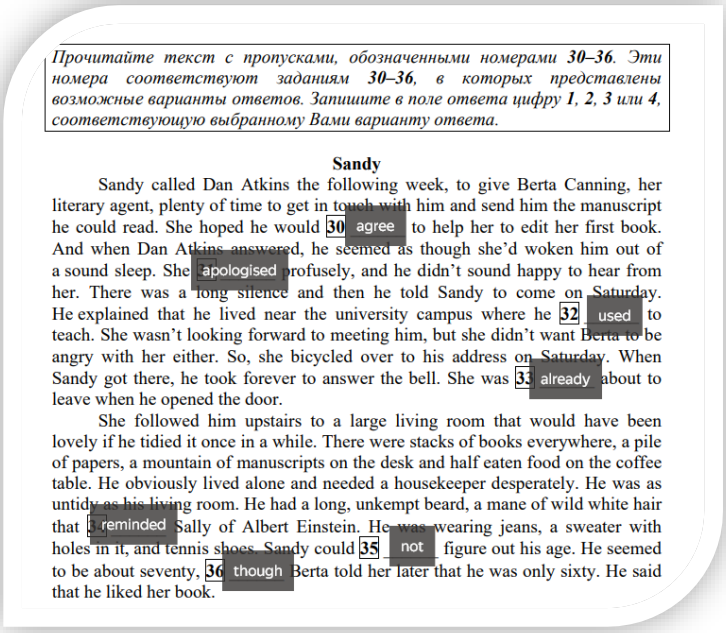
Ответ:

A	B	C	D	E	F
2	6	7	3	1	5

Рисунок 5. Задание 11

Задания 30-36 можно предложить выполнить в формате заданий, которые часто встречаются в международных экзаменах по английскому языку. Ученик должен прочитать текст с пропусками и самостоятельно вписать в каждый пропуск подходящее по смыслу и грамматически корректное слово, не имея списка вариантов ответа.

Пример [9, с.16]:



*Прочитайте текст с пропусками, обозначенными номерами **30–36**. Эти номера соответствуют заданиям **30–36**, в которых представлены возможные варианты ответов. Запишите в поле ответа цифру **1**, **2**, **3** или **4**, соответствующую выбранному Вами варианту ответа.*

Sandy

Sandy called Dan Atkins the following week, to give Berta Canning, her literary agent, plenty of time to get in touch with him and send him the manuscript he could read. She hoped he would 30 agree to help her to edit her first book. And when Dan Atkins answered, he seemed as though she'd woken him out of a sound sleep. She 31 apologised profusely, and he didn't sound happy to hear from her. There was a long silence and then he told Sandy to come on Saturday. He explained that he lived near the university campus where he 32 used to teach. She wasn't looking forward to meeting him, but she didn't want Berta to be angry with her either. So, she bicycled over to his address on Saturday. When Sandy got there, he took forever to answer the bell. She was 33 already about to leave when he opened the door.

She followed him upstairs to a large living room that would have been lovely if he tidied it once in a while. There were stacks of books everywhere, a pile of papers, a mountain of manuscripts on the desk and half eaten food on the coffee table. He obviously lived alone and needed a housekeeper desperately. He was as untidy as his living room. He had a long, unkempt beard, a mane of wild white hair that 34 reminded Sally of Albert Einstein. He was wearing jeans, a sweater with holes in it, and tennis shoes. Sandy could 35 not figure out his age. He seemed to be about seventy, 36 though Berta told her later that he was only sixty. He said that he liked her book.

Рисунок 6. Задания 30-36

По окончании работы ученики знакомятся с представленными вариантами и соотносят их со своими вариантами ответов.

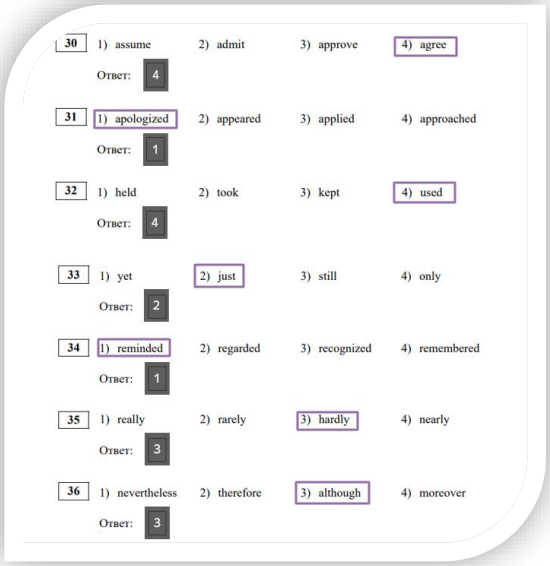


Рисунок 7. Задания 30-36

Задание 37 проверяет умение создавать электронное письмо личного характера в ответ на письмо-стимул зарубежного друга по переписке. Для успешного выполнения этого задания необходимо учитывать требования к объему, стилю и содержанию электронного письма. К частым ошибкам, приводящим к потере баллов по критерию «решение коммуникативной задачи», относятся неполные или неточные ответы на вопросы друга, а также вопросы другу не по теме или вопросы, дублирующие информацию из задания. Умение давать корректные ответы на вопросы с соблюдением требуемого объема также проверяется в задании 3 в разделе «Говорение». В задании 3 ученики участвуют в диалоге-интервью и отвечают на вопросы интервьюера по заданной теме. С целью контроля содержания ответов (задание 37 и задание 3) и вопросов (задание 37) можно тренировать работу в парах в следующем формате. В задании 37 ученикам предлагается написать электронные письма (письмо-стимул у каждого ученика свое), после чего они обмениваются письмами и анализируют их с целью восстановить вопросы, которые были заданы в письме-стимуле, и тему, по которой необходимо было задать вопросы. Аналогично, в задании 3 ученики записывают ответы на вопросы интервьюера (письменно или с использованием записывающих устройств), после чего обмениваются записями с целью восстановить вопросы интервьюера и выделить общую тему, заявленную в задании. При выявлении несовпадений ученики анализируют неточности, которые повлияли на решение коммуникативной задачи. При регулярной практике подобного подхода формируется умение давать корректные ответы на вопросы, а также корректно запрашивать информацию.

Таким образом, представленный анализ структуры и содержания ЕГЭ по английскому языку демонстрирует, что успешная сдача экзамена требует не только высокого уровня сформированности языковых навыков, но и владения эффективными экзаменационными стратегиями. Внедрение альтернативных подходов к подготовке позволяет развивать у учащихся критическое мышление, языковую догадку и психологическую гибкость. Системное применение как традиционных, так и нестандартных методов подготовки способствует более осознанному выполнению экзаменационных заданий и повышает общую эффективность обучения, что в конечном итоге увеличивает шансы выпускников на получение высоких баллов.

Список литературы

1. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент содержания образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
2. Коряковцева Н. Ф. Современное лингвистическое образование: перспективы развития : коллективная монография / Н. Ф. Коряковцева, Н. Д. Гальскова, И. А. Гусейнова. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018. 254 с. ISBN 978-5-00120-017-8.
3. Вербицкая М. В. Перспективная модель ЕГЭ по иностранным языкам – коммуникативно-когнитивный подход в действии / М. В. Вербицкая, И. А. Басова, И. В. Трешина // Иностранные языки в школе. 2021. № 4. С. 28–36.
4. Коджебаш Елена. Особенности подготовки старшеклассников к ЕГЭ по английскому языку: теоретический аспект // Молодой ученый. 2025. № 52 (603). С. 432-436. URL: https://moluch.ru/archive/603/132090 (дата обращения: 15.07.2026).
5. Корухова Л.В. Современные образовательные стандарты при обучении иностранному языку // Современные технологии обучения иностранным языкам : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Ульяновск : УлГТУ, 2025. 280 с. – ISBN 978-5-9795-2459-7.

Список источников

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Минпросвещения России от 12.08.2022 № 732). [Электронный ресурс]. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-732-от-12.08.2022.pdf (дата обращения: 12.07.2026).
7. Федеральная образовательная программа среднего общего образования (утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371, с изменениями). [Электронный ресурс]. – URL: https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html?ysclid=mt19jgmb9s649755508#/sections/3 (дата обращения: 10.07.2026).
8. Вербицкая, М. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2025 года по английскому языку / М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.fipi.ru (дата обращения: 21.07.2026).
9. Демонстрационный вариант КИМ ЕГЭ 2026 г. по английскому языку. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.fipi.ru (дата обращения: 12.07.2026).

Дата публикации 18.09.2026

УДК 372.882.1

Поломарчук А.А. Авторская ремарка в драматическом произведении как предмет изучения на уроке литературы в 10–11-х классах

Поломарчук Анастасия Алексеевна
студент 6 курса «Языки» и «Литература»
Северный Арктический федеральный университет, Россия, г. Архангельск

The Author's Remark in a Dramatic Work as a Subject of Study in Literature Lessons for Grades 10–11

Polomarchuk Anastasia Alekseevna
6th-year student in «Languages» and «Literature»
Northern Arctic Federal University, Arkhangelsk, Russia

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме изучения авторской ремарки в драматических произведениях на уроках литературы в старших классах. Автор даёт обобщённую характеристику методам и приёмам обучения школьников драме, предлагает свою методическую разработку: комплекс упражнений для изучения драматических ремарок в 10–11-х классах, который поможет учащимся обратить внимание на авторские ремарки и увидеть их функции в тексте. Данный материал может быть полезен для учителей литературы при подготовке к урокам в 10–11-х классах.

Ключевые слова: методика преподавания литературы, драма, пьеса, авторская ремарка, подтекст, методы и приёмы при работе с драмой, анализ текста

Abstract. The article addresses the currently relevant problem of studying remarks in dramatic works during literature lessons in high school. The author provides a general description of methods and techniques for teaching students about drama and offers own methodological development: a set of exercises for studying dramatic stage directions in grades 10–11, which will help students pay attention to authorial remarks and see their functions in the text. This material may be useful for literature teachers in preparing lessons for grades 10–11.

Key words: literature teaching methodology, drama, play, remark, author's stage directions, subtext, methods and techniques for working with drama, text analysis

Любой специалист в области литературы знает, что при изучении драматического произведения необходимо уделять особое внимание авторским ремаркам, создающим подтекст произведения.

Данная тема **актуальна** как с точки зрения литературоведения, так и методики преподавания литературы.

Станиславский однажды заметил: «Смысл творчества в подтексте. Без него слову нечего делать на сцене» [6, с. 494].

Так, мы понимаем, что сущность пьесы раскрывается через подтекст, ведь именно он помогает нам уловить значительные детали, такие как мимика героев, их действия, жестикуляция, положение тела в пространстве, окружающую обстановку и т. д.

Однако, учащиеся, читая пьесу, как правило, уделяют недостаточное внимание драматическим ремаркам, иногда они их даже не замечают. Если учитель научит ребят понимать подтекст драматического произведения, то он воспитает в них хороших читателей и зрителей. Достигнуть этого педагог может с помощью различных методических приёмов, которые помогут выработать у учеников внимание и интерес к авторским ремаркам.

Исследователи Васильева С. С. И Воробьева С. Ю. делают вывод, что «…технология процесса изучения драматических произведений должна зависеть не только от теоретического опыта школьников, но и от жанровых особенностей произведений, от их поэтики» [1].

Поэтому для начала нам необходимо разобраться со спецификой драмы. Её задумка заключается в постановке на сцене. Текст драмы оживляется в исполнении актёров, с помощью декораций, костюмов, световых эффектов и звукового сопровождения.

Эту же идею передаёт К. С. Станиславский: «Только на подмостках театра можно узнать сценически произведение во всей его полноте и сущности. Если б было иначе, зритель не стремился бы в театр, … а сидел дома и читал пьесу» [6, с. 494].

Из этого мы можем увидеть следующую черту драмы – синкретизм. Данное понятие подразумевает под собой процесс слияния и объединения различных видов и форм искусств, в одном художественном произведении. Например, в драме мы видим синтез литературы, музыки, театра, хореографии и т. д. Именно синкретизм позволяет разнообразить и обогатить художественное выражение драматургии.

Обращаясь к театру, мы можем заметить особенность литературной формы драмы, где характеры действующих лиц создаются с помощью речи, а не описательных приёмов.

М. Горький в своих работах писал: «Действующие лица пьесы создаются исключительно и только их речами, то есть чисто речевым языком, а не описательным» [7].

Это выражается в том, что в драме нет повествования, последовательность событий воссоздается на основе реплик, монологов и диалогов действующих лиц, а также ремарок автора. Эту же особенность драматического произведения в своей

работе подчёркивает авторский коллектив Биль О. Н., Заманова И. Ф., Половнева М. В. [2].

Далее, обратим внимание на своеобразие авторской позиции драматического текста. Она имеет более скрытый характер, нежели произведения других литературных родов. При работе с драмой, читателю необходимо размышлять над текстом и обращать внимание на художественные детали произведения.

«Без прямой помощи писателя, опираясь на монологи, диалоги, реплики и ремарки, читатель должен вообразить место действия, время, обстановку, в которой живут герои, представить их внешний облик, манеру говорить и слушать, их движения и жесты» [8, с. 191].

Больше всего мы видим присутствие автора в драме через ремарки – пояснения, которыми драматург предваряет или сопровождает ход действия в пьесе. Ремарки характеризуют внешнее состояние предметного мира драмы, который включает в себя описание обстановки, действий героев, характеристики их действий и пр.

Их целью является создание слышимого и зримого образов спектакля. У ремарок есть свои функции в драматическом произведении, выделение которых помогает наиболее глубоко изучить их специфику и полно описать их отличительные особенности [3]. В своём учебном пособии И. Н. Чистихюн «Теория драмы: анализ драматического произведения» выделяет следующие функции ремарок: «комментирование, сообщение дополнительных условий, прояснение смысла, указание мест действия, указание времени действия, раскрытие психологического состояния и указание на симультанность» [9, с. 101].

«Подробными ремарками и авторскими комментариями (иногда длиной в страницу и более) полны пьесы многих драматургов, в том числе и выдающихся. В любом случае ремарка помогает увидеть, как сам автор хотел бы, чтобы произносилась и игралась та или иная реплика, и позволяет быстро сориентировать актёра, чтобы тому не тратить времени и усилий на поиски нужных мимики, жеста и интонации» [10].

Ремарки необходимо изучать по нескольким причинам.

Во-первых, это указания автора, которые помогают читателям раскрыть замысел и планы, видение персонажей, сцен и сюжета.

Во-вторых, ремарки могут отображать характеристики героев: их эмоциональное состояние, положение в пространстве, мимику и жесты и т. д.

В-третьих, авторские ремарки помогают понять атмосферу, отображаемую обстановку и место действия пьесы.

Так, анализ ремарок помогает углубиться в понимание художественного произведения и раскрыть скрытые мотивы драматурга.

Все эти особенности драмы как рода литературы определяют её особые методы и приёмы изучения в школе. Грамотное построение содержания урока является залогом его успешности.

Каждый урок литературы имеет неповторимый характер. Проектирование и создание творческого моделирования урока литературы схоже с созданием художественного произведения, ведь в закономерности авторской методики лежит основа логики художественного творчества и познания.

«Учителю важно найти наиболее эффективные пути изучения драмы на уроках литературы, чтобы донести до учеников самые характерные её особенности и средства, которые сознают живые пластически выразительные человеческие характеры» [4].

«Начинать осмысление таких произведений необходимо с исследования их жанровой и родовой принадлежности. Именно это становится трудностью, входящей в примерное поле специфики читательского восприятия драмы и формирования умений и навыков её интерпретации у школьников» [5].

Перед чтением драмы в классе рекомендуется дать школьникам следующие вопросы: «Что вам особенно понравилось? Как вы поняли название пьесы? Кого вы считаете главными героями?» [8, с. 192].

Чтобы решить проблему, когда школьники при анализе драмы не замечают и не умеют использовать авторский подтекст, который дан в виде ремарок, раскрывающий перечень действующих лиц, описание декораций и обстановки действия, необходимо использовать методы и приёмы, которые построены на особенностях драмы как рода литературы. При прочтении драматического текста обучающийся должен суметь представить образ героя, его манеру речи, движений, увидеть и поделить текст на мизансцены.

«В процессе анализа и интерпретации эпизодов и характеров драмы особенно важно развивать воображение школьников, создавать эмоциональный настрой урока и ситуацию сотворчества, приобщать класс к замыслу возможной сценической постановки, учить проникновению в подтекст» [11, с.151].

Для решения этой педагогической задачи могут послужить следующие методические приёмы: можно показать отрывок спектакля через компьютер или

проектор; еще один вариант – это просмотр и обсуждение различных постановок одного и того же драматического произведения; одни из самых популярных методов, воплощаемых на уроке литературы при изучении драмы – это «инсценирование, чтение по ролям, сравнение монологов актеров, исполняющих одну и ту же роль» [12, с. 68], интересное и творческое задание, а именно описание картины, запечатленной на занавесе и т. д.

Иной раз, при чтении драмы обучающиеся без ремарок не могут определить расположение актёров на сцене относительно друг друга. Для решения этой проблемы нам лучше всего применить приёмы устного словесного рисования и мизансценирования.

Чтобы у школьников сложилось целостное представление о действиях, происходящих в пьесе, учитель должен использовать проблемные вопросы, которые отразят суть конфликта произведения. «Приведём примеры таких вопросов вслед за Т. Ф. Чирковской. В чём смысл названия пьесы («Гроза»)? О чём говорят фамилии героев (Кабаниха)? О чём свидетельствует группировка действующих лиц в пьесе? – С чего начинается пьеса и чем заканчивается? Логичен ли конец? Какого конца вы ожидали?» [12, с. 70].

Следующий приём, который эффективен при изучении и анализе драмы – это приём распутывания клубка. Центральный эпизод урока занимает вопрос: «Какие события привели к такой развязке?».

Также в школе будут полезными работа над афишей спектакля, анализ авторских ремарок и дополнительное их сочинение. «Собственное творчество учащихся помогает им впоследствии понимать сценические законы драматических произведений» [12, с. 70].

При работе с драматическим художественным произведением используется множество творческих и нестандартных заданий: им можно предложить подобрать музыкальное сопровождение к тому или иному фрагменту драмы, нарисовать декорации пьесы и портреты главных героев.

При работе над речью персонажа можно использовать письменную характеристику речи героя, цитируя из текста реплики и ремарки; разные виды выразительного чтения особо значимых отрывков произведения, оно может быть индивидуальным или же по ролям; поиск и прочтение важного монолога или реплики героя.

Вступительное занятие, при котором происходит первичное восприятие пьесы, должно познакомить учащихся с историей создания произведения и эпохой того

времени, которое отображено в конкретно изучаемом драматическом тексте. «Такие уроки могут быть посвящены своеобразию взгляда автора на мир, его биографии, этапам творческого пути» [12, с. 73].

В уроках углублённой работы над текстом должны быть использованы вышеописанные методы и приёмы при изучении драматического произведения в их родовой специфике, они должны между собой сочетаться и приносить результат. Иными словами, необходимо работать в системе, чтобы качественно выявить конфликт, анализировать эпизоды, реплики персонажей и авторские ремарки. Грамотное их использование и работа с текстом помогут выявить авторскую идею драматического произведения.

Уроки обобщения материала при изучении драматического произведения могут быть различного содержания. Например, учитель может использовать сквозные вопросы, сравнить пьесу с другими произведениями этого или других авторов, известные критические статьи об изучаемом драматическом тексте.

Так, если учитель грамотно использует и комбинирует между собой приёмы и методы, свойственные для изучения драмы, с учетом специфики рода и жанра литературного произведения, то всё это активизирует работу по организации восприятия пьесы школьниками.

Для того чтобы школьники обратили внимание на авторские ремарки и увидели их функции в тексте, мы предлагаем следующую систему упражнений и заданий для изучения драматических ремарок в 10–11-х классах.

Упражнение 1. После первого прочтения пьесы обратите внимание на ремарки. Какие функции они выполняют в драматическом произведении? Составьте классификацию ремарок по их выполняемым функциям, к каждой группе ремарок приведите соответствующие примеры.

Это задание учитель может предложить выполнить ученикам, работая с пьесами А. Н. Островского «Гроза» или А. П. Чехова «Вишнёвый сад», или М. Горького «На дне». Школьники выполняют его дома, затем на уроке обсуждают и проверяют домашнюю работу. Благодаря данному упражнению школьники еще раз обратят внимание на авторские ремарки и увидят значимость авторского подтекста.

Упражнение 2. Выберете вместе с учителем несколько ремарок из пьесы и попробуйте определить их значение в тексте. Постарайтесь брать разнообразные ремарки по их выполняемой функции в драматическом произведении. Для анализа значения той или иной ремарки вы можете использовать следующие вспомогательные вопросы или придумать свои: какую

местность показывает выбранная вами ремарка? Как данная ремарка влияет на речь героя? Какие эмоции и чувства персонажа передаёт ремарка? Как будет двигаться или жестикулировать актёр на сцене, ориентируясь на эту ремарку? Как можно использовать ремарку для выразительного чтения драматического произведения? и т. д.

Это задание учитель может предложить выполнить ученикам, работая с пьесами А. Н. Островского «Гроза» или А. П. Чехова «Вишнёвый сад», или М. Горького «На дне». Упражнение рекомендуем выполнять в классе. Оно отлично сочетается с первым заданием, когда ученики уже попробовали составить свою классификацию ремарок дома. Рекомендуем учителю заранее выбрать подтекст, на который он хочет акцентировать внимание обучающихся. Несколько ремарок школьники выбирают самостоятельно. Под контролем педагога ученики научатся анализировать роль разных типов ремарок и увидят их значительное многообразие.

Упражнение 3. Посмотрите фрагмент из театральной постановки и сравните его с отрывком из текста. Ориентируются ли актёры на авторские ремарки? Совпадает ли обстановка, описываемая автором пьесы с декорациями театральной постановки? Если есть отличия, то чем они обусловлены? Проследите, каким образом это выражается.

Задание подходит при работе с любой пьесой, изучаемой в старших классах. Учитель подбирает фрагмент, в котором чётко видно отражение авторских ремарок в театральной постановке. Просмотр и обсуждение происходит в классе, во время урока. Это задание будет полезным, что разбор спектаклей поможет ученикам понаблюдать за тем, как актёры на сцене используют драматические ремарки пьесы для передачи эмоций героев и создания нужной атмосферы.

Упражнение 4. Сравните первую ремарку I действия с первой ремаркой VI. Найдите сходства и различия, запишите их в таблицу. Что изменилось в поведении героев? Как поменялось описание и атмосфера места действия?

Данное задание подходит для анализа комедии М. Горького «На дне» и А. П. Чехова «Вишнёвый сад», ведь действия в этих пьесах начинаются и заканчиваются в одном месте, однако имеются некие различия в деталях, которые предстоит выявить ученикам. Сравнительный анализ ремарок можно провести совместно с классом или дать в качестве домашнего задания.

Упражнение 5. Составьте характеристику образа героя пьесы с помощью цитирования ремарок. Передайте чувства, эмоции и отношение с другими персонажами драмы.

Подходит при работе с пьесами А. Н. Островского «Гроза» или А. П. Чехова «Вишнёвый сад», или М. Горького «На дне». Рекомендуем это задание дать на дом и проверить его в классе. Здесь учитель может сам распределить между учениками кто какого героя будет анализировать, или же он может оставить выбор за обучающимися. Это упражнение поможет школьникам лучше понять персонажей и их реакции на события в драме, ведь этому способствует рассмотрение истории героя, где он рассказывает о своих мыслях, чувствах и мотивах, которые отображены через ремарки.

Все эти упражнения помогут старшеклассникам развить навыки работы с ремарками драматических текстов, увидеть их взаимосвязь с выразительным чтением пьесы или игрой на сцене, глубже понять эмоциональную составляющую персонажей.

Таким образом, проблема работы над изучением драматического произведения в старших классах требует особого внимания, ведь школьникам трудно воспринимать текст пьесы. Раскрыть потенциал обучающихся как читателей и заинтересовать в анализе драм должен учитель, используя особые методы и приёмы работы с текстом. Именно квалифицированный педагог способен научить детей обращать внимание на такие детали как авторские ремарки, понять для чего они нужны и как они помогают в восприятии текста.

Список литературы

1. Васильева С. С., Воробьева С. Ю. Историко-литературные и теоретические особенности изучения драмы в средней и старшей школе // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2024. № 05 (28). Режим доступа: https://scipress.ru/fam/articles/istoriko-literaturnye-i-teoreticheskie-osobennosti-izucheniya-dramy-v-srednej-i-starshej-shkole.html (дата обращения: 10.09.2026).
2. Биль О. Н., Заманова И. Ф., Половнева М. В. «Авторский» голос в драматургическом дискурсе Л. Петрушевской // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. №10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/avtorskiy-golos-v-dramaturgicheskom-diskurse-l-petrushevskoy (дата обращения: 11.09.2026).
3. Кривченко И. Б. Подходы к изучению авторских ремарок в драматургическом дискурсе // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и педагогики. 2019. № 1. С. 49–53. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=42706046 (дата обращения: 11.09.2026).
4. Лопушенко Л.М., Ляпина А.В. Методика изучения драматического произведения в школе на примере драмы «Гроза» А. Н. Островского // Язык, культура, технологии: междисциплинарная парадигма исследований: Сборник материалов Всероссийской научной конференции. – Ханты-Мансийск: Югорский государственный университет, 2024. С. 291–296.

5. Репетун Н.Ю. Изучение драматических произведений в 10 классе // 1 сентября. — 2024. — URL: https://1-sept.ru/component/djclassifieds/?view=item&cid=4:publ-ssh-bf&id=2942:изучение-драматических-произведений-в-10-классе&Itemid=464 (дата обращения: 11.09.2026).

Список источников

6. Станиславский, Константин Сергеевич (1863–1938). Работа актера над собой. Дневник ученика = Дневник ученика [Текст] части I и II / К. С. Станиславский. – Москва : Искусство, 1951. – 666 с.
7. Горький М. О пьесах: (Отрывок) // А. С. Грибоедов в русской критике: Сборник ст. / Сост., вступ. ст. и примеч. А. М. Гордина. – М.: Гослитиздат, 1958. – С. 322–323. URL: https://feb-web.ru/feb/griboed/critics/krit/krit25_3.htm (дата обращения: 14.05.2024). – Режим доступа: свободный.
8. Методика преподавания литературы: Учеб. для студентов пед. ин-тов по спец № 2101 «Рус. яз. и лит.» / Р. Ф. Брандесов, Т. В. Зверс, М. Г. Качурин и др.; Под ред. З. Я. Рез. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1985. – 368 с.
9. Чистюхин, И. Н. Теория драмы: анализ драматического произведения : учебное пособие / И. Н. Чистюхин. – Орел : ОГИИК, 2015. – 139 с. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: https://e.lanbook.com/book/156770 (дата обращения: 14.05.2024). – Режим доступа: для авториз. пользователей.
10. Красногоров В. С. [Электронный ресурс] / В. С. Красногоров. – URL: https://krasnogorov.com/Dramaticheskiy_dialog_kak_zvuchaschaya_rech.htm (дата обращения: 31.08.2026). – Режим доступа: свободный.
11. Богданова, О. Ю. Методика преподавания литературы : учебник для педагогических вузов / О. Ю. Богданова, В. Г. Маранцман. – Москва : ВЛАДОС, 2017. – 244 с.
12. Сомова, Л.А. Методика обучения литературе: особенности художественной коммуникации : электронное учеб. пособие / Л.А. Сомова. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2014. – 1 оптический диск.

Дата публикации 28.10.2026

УДК 372.881.111.1

Поломарчук А. А., Макковеева Ю. А. Дидактические особенности использования онлайн-платформы Wordwall для формирования лексических навыков школьников 5-го класса

Поломарчук Анастасия Алексеевна
студент 6-го курса «Языки» и «Литература», Северный Арктический федеральный университет имени М. В. Ломоносова, Россия, г. Архангельск
polomarchuk.a@edu.narfu.ru

Макковеева Юлия Александровна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии языков северных стран и лингводидактики, Северный Арктический федеральный университет имени М. В. Ломоносова, Россия, г. Архангельск
u.makkoveeva@narfu.ru

Using the Wordwall Online Platform to Develop Lexical Skills in 5th-Grade students

Polomarchuk Anastasia Alekseevna
6th-year student in «Languages» and «Literature», Northern Arctic Federal University
Russia, Arkhangelsk

Makkoveeva Julia Alexandrovna
Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of English Philology, Nordic Languages and Pedagogics, Northern Arctic Federal University
Russia, Arkhangelsk

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме использования интерактивных цифровых технологий на уроках английского языка для формирования лексических навыков у обучающихся 5-го класса. Даётся обобщённая характеристика онлайн-платформы Wordwall и обосновывается необходимость её использования в образовательном процессе с точки зрения особенностей внимания нынешних пятиклассников. Авторы приводят и анализируют подборку упражнений, составленную с помощью Wordwall, для изучения раздела World animals в 5-м классе (УМК Spotlight 5). На основе содержания материала делается вывод, что онлайн-платформа Wordwall имеет большой педагогический потенциал для формирования лексических навыков у учащихся 5-х классов, но важно соблюдать меру.

Ключевые слова: методика преподавания английского языка, развитие лексических навыков, цифровой ресурс Wordwall, школьники 5-го класса

Abstract. The article addresses the current issue of using interactive digital technologies in English language lessons to develop lexical skills in 5th-grade students. It provides a general description of the Wordwall online platform and substantiates the need to use it in the educational process in view of the attention of today's fifth-graders students. The authors present and analyse a set of exercises created with Wordwall for studying the

World Animals unit in the 5th grade (Spotlight 5). Based on the content of the material, it is concluded that the Wordwall online platform has significant didactic potential for developing lexical skills in 5th-grade schoolchildren. However, it is important to use it in moderation.

Key words: English language teaching methodology; development of lexical skills; Wordwall digital resource; 5th-grade students

В современном образовании преподавание иностранных языков переживает трансформацию под влиянием процесса цифровизации и педагогических инноваций. Традиционные методы, ориентированные на пассивное восприятие материала, часто оказываются недостаточно эффективными, они уступают место новым интерактивным цифровым подходам, которые активизируют когнитивные процессы учащихся и повышают мотивацию к обучению.

Данная тема **актуальна** с точки зрения методики преподавания иностранного языка, ведь благодаря онлайн-платформам учитель может разнообразить проведение урока и увеличить эффективность восприятия информации школьниками.

В ходе исследования использовались методы теоретического анализа научно-методической литературы по вопросам формирования лексических навыков [6, 8], возрастных особенностей пятиклассников [1, 2], применения цифровых образовательных платформ на уроках английского языка [3, 4, 5]. Для дидактически обоснованной разработки и подбора заданий на платформе Wordwall использовались методы моделирования учебных заданий и классификации шаблонов Wordwall по их дидактическим функциям.

При изучении иностранного языка невозможно обойтись без лексики – совокупности всех слов языка, которая образует его словарный запас. Эту мысль в своих научных работах подтверждают Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез: «Поскольку целью обучения является развитие устных и письменных форм общения, то владение лексикой иностранного языка в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности её использования является предпосылкой реализации этой цели» [6, с. 287].

Так, при работе с лексикой у учащихся развиваются лексические навыки, которые представляют собой «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи» [7, с. 121]. Е. И. Пассов даёт такое определение этому термину: «Лексический навык есть синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и её правильному сочетанию с

другими, совершаемое в навыковых параметрах, обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [8, с. 24]. Из этого делаем вывод, что для того, чтобы «знать слово» недостаточно просто его перевести, помимо этого его необходимо уметь определить и распознать в чужой речи, а также применить в своей собственной, подставляя его в нужную ситуативную модель на подсознательном уровне.

Развитие лексических навыков обеспечивает эффективность коммуникативных задач и повышает беглость речи. Для их развития педагогу необходимо системно включать упражнения на улучшение рецептивной и продуктивной речи с постепенным усложнением.

Рецептивные навыки включают в себя аудирование и чтение, т. е. процессы распознавания и извлечения смысла из чужой продуктивной речи, которая, в свою очередь, выражается в говорении и письме, т. е. в правильном и уместном подборе и использовании слов и сочетаний.

Важно отметить, что применение различных методов и упражнений для этих видов лексических навыков будет идти в определённой последовательности, начиная от рецептивных и постепенно приближаясь к продуктивным: «ознакомление с новым материалом (включая семантизацию), первичное закрепление, развитие навыков и умений использования лексики в разных формах устного и письменного общения» [6, с. 296].

Одновременная работа над обеими составляющими способствует переносу узнаваемых единиц в активный словарный запас и повышению общего коммуникативного потенциала учащихся. В образовательном процессе это реализуется через интеграцию заданий, сочетающих понимание и целенаправленную продуктивную речевую деятельность.

Необходимо всегда учитывать, что главной задачей является не просто знание слов, а свободное владение ими. Поэтому, учителю целесообразнее формулировать цель так: учащиеся владеют определенным набором слов для всех видов речевой деятельности, независимо от их специфики. Такой подход обеспечивает чёткое видение при планировании урока по развитию лексических навыков.

Понимание этих особенностей лексики обосновывает дальнейший переход к анализу инструментов, позволяющих систематизировать и автоматизировать тренировочный процесс, включая цифровые платформы. Однако эффективность

использования таких инструментов определяется не только их функциональными возможностями, но и соответствием возрастным особенностям обучающихся.

«В процессе исторического развития изменяются общие социальные условия, в которых развивается ребёнок, изменяются содержание и методы обучения, и всё это не может не сказаться на изменении возрастных этапов развития. Каждый возраст представляет собой качественно особый этап психического развития и характеризуется множеством изменений, составляющих в совокупности своеобразие структуры личности ребёнка на данном этапе его развития» [9, с. 33].

Современные ученики 5-го класса – это преимущественно школьники 11–12 лет. В связи с глобальной цифровизацией, у значительной части современных пятиклассников наблюдаются черты клипового восприятия, формирующегося под влиянием фрагментарного контента в социальных сетях. «Новый тип мышления заменяет непрерывное восприятие информации на дискретное, что препятствует цельности восприятия информации» [1]. Именно поэтому современное поколение сталкивается с трудностью удержания внимания на монотонных учебных задачах.

Также низкая концентрация школьников связана с началом переходного возраста. В период полового созревания способность младшего подростка концентрироваться на чём-либо сильно изменяется. Исследователи Е. А. Цигичко и М. О. Криворучко отмечают, что «в исследуемом возрастном периоде развитие внимания становится противоречивым. С одной стороны, учебная деятельность настраивает на поддержание внимания, с другой – бурные переживания и большая активность приводят к отвлекаемости и неустойчивости» [2, с. 10]. На наш взгляд лучшим решением данной проблемы, касающейся удержания внимания, является построение урока таким образом, чтобы он вызывал личную заинтересованность у каждого ученика.

Именно эти особенности нынешних пятиклассников обусловливают необходимость использования учителем игровых, визуализированных цифровых упражнений, учитывающих клиповое восприятие и переходный возраст, активизируя интерес и эмоциональное впечатление у школьников от образовательного процесса.

Уже сегодня на своих уроках английского языка педагоги активно внедряют различные цифровые платформы, которые не дают ученику не быть вовлечённым в ход урока.

Одной из самых используемых учителями английского цифровых платформ является Wordwall. Это универсальный учебный онлайн-инструмент, который помогает в развитии лексических навыков у обучающихся.

«С помощью данного ресурса можно организовать дифференциальное и индивидуальное обучение, создавая разные типы упражнений, например, печатные или интерактивные, с учетом возможностей каждого отдельного ребёнка» [3].

Платформа Wordwall имеет широкий спектр возможностей для регулярного использования упражнений в процессе обучения в школе, предоставляет разнообразные шаблоны заданий, позволяющие формировать лексические упражнения с визуальным и аудиальным сопровождением. Платформа поддерживает создание викторин, сопоставлений, анаграмм, игр на память и др., что значительно облегчает для учителя задачу обучения школьников новым лексическим единицам, позволяя демонстрировать материал в разных форматах восприятия. Возможность интеграции изображений и звуковых файлов усиливает ассоциативное закрепление словарных единиц и способствует эффективному запоминанию.

«Работа с подобными сервисами для обучающихся становится более интересной, чем урок в традиционном формате. Заинтересованность пробуждается благодаря тому, что на уроке используются задания, включающие в себя не только наглядность материала, но и интерактивность, то есть обучающийся может взаимодействовать с тем, что он видит на экране проектора» [4].

Интерфейс упражнений Wordwall подходит возрастным особенностям школьников 5-го класса за счёт интерактивных информационных технологий. Применение и использование понятных визуальных заданий позволяет фокусировать внимание учащихся на содержании упражнений, а не на механике работы с платформой. «В этом смысле геймификация процесса обучения в полной мере отвечает запросам подросткового периода» [5, с. 600]. Включение игровых механизмов способствует смене деятельности при освоении новой лексики на уроке, что положительно влияет на изучение языка для подростков с кратковременной концентрацией внимания, так называемым клиповым мышлением.

Цифровые интерактивные задания доступны для воспроизведения на любом устройстве с веб-интерфейсом. Например, на компьютере, планшете, смартфоне или интерактивной доске. Их может запускать как учитель во время урока для всего класса, так и сами учащиеся на своих устройствах дома.

Платформа предоставляет инструменты для дифференциации сложности заданий и управления временными ограничениями, что позволяет адаптировать учебную нагрузку под индивидуальные возможности учащихся.

Наличие готовых шаблонов/упражнений и возможности их модификации упрощает и экономит время учителю на подготовку к уроку. После создания /

использования готового упражнения его можно легко преобразовать, выбрав другой шаблон. Эта функция позволяет адаптировать любое задание под конкретные учебные цели и задачи урока.

Для демонстрации возможностей Wordwall на уроках английского языка в 5-м классе нами была отобрана серия упражнений для раздела World animals (УМК Spotlight 5-й класс [10].), где каждое задание направлено на развитие лексических навыков и стимулирование речевой активности обучающихся. Внешний вид и описание упражнений представлены в таблице 1.

Таблица 1. Подборка упражнений Wordwall при изучении раздела World animals в 5-м классе

Название шаблона в Wordwall	Визуализация упражнения	Описание упражнения
«Сопоставить»	 Рис. 1. Пример упражнения «Сопоставить» [11]	Задания на сопоставление в Wordwall направлены на установление прямой связи между визуальным образом слова и его значением, что облегчает первичное усвоение новой лексики. Форматы с перетаскиванием и парным связыванием позволяют учащимся соотносить лексему с иллюстрацией или переводом. Наглядность таких заданий способствует ускоренному распознаванию и запоминанию словарных единиц. Сопоставления активизируют одновременно зрительное и вербальное запоминание. Регулярное повторение пар «образ-значение» формирует автоматизированность ответов и уменьшает когнитивную нагрузку при воспроизведении лексики. В результате улучшается скорость подбора лексических единиц при выполнении коммуникативных заданий. При работе с пятиклассниками упражнения на сопоставление удобно использовать с небольшим набором слов, яркими иллюстрациями и контекстными примерами

Название шаблона в Wordwall	**Визуализация упражнения**	**Описание упражнения**
«Случайные карты»	 Рис. 2. Пример упражнения «Случайные карты» [12]	Упражнение «Случайные карты» представляет собой интерактивный формат, который позволяет учащимся активно взаимодействовать с новой лексикой. В этом задании каждому ученику рандомно выпадет карточка с новой лексической единицей, которую школьнику необходимо будет применить в речи. Например, перевести слово и составить с ним предложение. Кроме того, случайный порядок карточек делает построение предложения уникальным, что поддерживает интерес и мотивацию обучающихся
«Случайное колесо»	 Рис. 3. Пример упражнения «Случайное колесо» [13]	Другим интересным форматом с такой же функцией отработки лексических навыков, но в другом виде является «Колесо фортуны». В этом упражнении учащиеся вращают колесо, на котором размещены различные слова по модулю Animals. После остановки колеса обучающийся должен составить одно предложение с выпавшим животным, описав его внешний вид/части тела. Этот формат не только развивает навыки устной речи, но и добавляет некую интригу, которая включает в работу на уроке каждого школьника
«Диаграмма с метками»	 Рис. 4. Пример упражнения «Диаграмма с метками» [14]	Также стоит отметить шаблон «Диаграмма с метками», в котором учащимся предлагается разместить подписи (метки) на соответствующие части изображения. Во время создания упражнения преподаватель загружает фоновое изображение, в нашем случае картинку с различными дикими животными, и прописывает набор слов, который обучающиеся должны правильно соединить по зонам изображения. Данное упражнение помогает школьникам отработать и закрепить новые слова, для дальнейшего использования в речь

Название шаблона в Wordwall	**Визуализация упражнения**	**Описание упражнения**
«Летящий фрукт»	 Рис. 5. Пример упражнения «Летящий фрукт» [15]	Упражнение «Летящий фрукт» – это динамичная и увлекательная игра, в которой учащимся нужно посмотреть на картинку в центре экрана, перевести слово и быстро найти летающий фрукт с верным словом на английском языке, «разрезая» его как фрукты. Этот шаблон проверяет быструю реакцию учеников в узнавании новой лексики, т. к. им необходимо быстро перевести не только слово, которое проиллюстрировано в центре экрана, но и другие «вылетающие» слова на фруктах. Данное задание развивает быструю реакцию и внимание. Благодаря ему ученики учатся мгновенно переводить слова
«Анаграмма»	 Рис. 6. Пример упражнения «Анаграмма» [16]	Анаграммы можно применять для отработки правописания новых лексических единиц. Учащиеся должны составить слова из перемешанных букв, на основе заданной темы, определения или контекста, что способствует развитию орфографической зоркости. На всякий случай добавлены подсказки на английском языке, которые подскажут какое животное загадано в анаграмме
«Викторина»	 Рис. 7. Пример упражнения «Викторина» [17]	Игровые форматы на платформе Wordwall, в частности викторины и кроссворды, усиливают мотивацию обучающихся за счёт соревновательного компонента и мгновенной обратной связи. Быстрые результаты и рейтинги стимулируют повторение и закрепление лексики. Формат викторины обеспечивает автоматическую проверку ответов и способствует закреплению правильных ответов. Наличие таймера и получения баллов за верные ответы создают дополнительную мотивацию и позволяют отслеживать прогресс каждой команды

Таким образом, Wordwall представляет собой богатый ресурс для педагогического творчества, позволяя эффективно проводить школьные занятия, делая их одновременно увлекательными и результативными. Разнообразие шаблонов

и инструментов сервиса помогает преподавателю иностранного языка расширять словарный запас обучающихся, развивать их лексические навыки, совершенствовать речевые умения, повышать мотивацию и стимулировать самостоятельную учебную деятельность. Однако, «геймификация образовательного процесса при обучении иностранному языку, безусловно, имеет свои преимущества, но преподавателю важно соблюдать чувство меры, в противном случае, она утратит свою эффективность, актуальность и новизну для обучающихся. Игра предполагает выполнение важных методических задач, важнейшими среди которых являются формирование психологической готовности учеников к речевому общению, обеспечение естественной необходимости многократного повторения лексического материала» [5, с. 613].

Список литературы

1. Лангуев К. А., Лангуева Е. В. Изменение мышления в контексте цифровизации // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2023. № 03 (80). Режим доступа: https://scipress.ru/pedagogy/articles/izmenenie-myshleniya-v-kontekste-tsifrovizatsii.html (дата обращения: 9.10.2026).
2. Цигичко Е. А., Криворучко М. О. Характеристики свойств внимания у мальчиков и девочек в младшем подростковом возрасте. Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2023. Т. 7. № 1. С. 8–13. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-1-8-13
3. Лукачева, М. А. Сервис Wordwall в образовательном процессе / М. А. Лукачева, Д. М. Богачева, И. Д. Борисова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 20 (415). С. 594–598. – URL: https://moluch.ru/archive/415/91903 (дата обращения 5.01.2026 г.).
4. Луценко, Д. С. Применение онлайн-технологий в процессе развития лексико-грамматических навыков обучающихся 9-го класса / Д. С. Луценко. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 42 (541). – С. 323–325. – URL: https://moluch.ru/archive/541/118352 (дата обращения: 9.10.2026).
5. Позднякова М. Н., Карпачева И. А., Панарина Г. И. и др. Геймификация как способ формирования лексических навыков говорения на уроке иностранного языка в общеобразовательной школе // Перспективы науки и образования. 2022. № 4. С. 598–616.

Список источников

6. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336с.
7. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
8. Формирование лексических навыков: учебное пособие / Под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерглива», 2002. – 40 с. (Серия «Методика обучения иностранным языкам», № 8

9. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др.; Под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 288с., ил.
10. Английский язык. 5 класс : учебник для общеобразовательных организаций / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. 15-е изд., перераб. М., 2023.
11. Anastasiapolomarchuk. 5 класс Spotlight 5a Amazing creatures [Электронный ресурс] // Wordwall. – URL: https://wordwall.net/ru/resource/105984348 (дата обращения: 25.09.2026).
12. Kirsanova1978. Spotlight 5 class Module 5 Wild Animals (Introduction) [Электронный ресурс] // Wordwall. – URL: https://wordwall.net/ru/resource/76245909 (дата обращения: 25.09.2026).
13. Tbberezina. Spotlight 3 Module 5 Animals [Электронный ресурс] // Wordwall. – URL: https://wordwall.net/ru/resource/7719021 (дата обращения: 25.09.2026).
14. Meinherzschlagt. Wild animals [Электронный ресурс] // Wordwall. – URL: https://wordwall.net/ru/resource/882944 (дата обращения: 25.09.2026).
15. Tatiananefedova. SL 5. Unit 5. Wild animals [Электронный ресурс] // Wordwall. – URL: https://wordwall.net/ru/resource/83288612 (дата обращения: 25.09.2026).
16. Anastasiapolomarchuk. 5 класс 5C Animals [Электронный ресурс] // Wordwall. – URL: https://wordwall.net/ru/resource/105986093 (дата обращения: 25.09.2026).
17. Elvirakhmat71. Spotlight 5 Unit 5 Animals Group Sort [Электронный ресурс] // Wordwall. – URL: https://wordwall.net/ru/resource/373931?wwmethod=link (дата обращения: 25.09.2026).

Дата публикации 30.09.2026

УДК 373.3.016:811.111'36

Рындина Ю.В., Амренова С.Б., Мошкина В.Е. Формирование иноязычных грамматических навыков у младших школьников: практический аспект

Рындина Юлия Валерьевна
канд. педагогических наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин и методик их преподавания, Тюменский государственный университет
РФ, г. Ишим
y.v.ryndina@utmn.ru

Амренова Сабина Бакытовна
студентка кафедры гуманитарных дисциплин и методик их преподавания
Тюменский государственный университет, РФ, г. Ишим
stud0000288388@utmn.ru

Мошкина Валерия Евгеньевна
студентка кафедры гуманитарных дисциплин и методик их преподавания
Тюменский государственный университет, РФ, г. Ишим
stud0000274669@utmn.ru

Formation of foreign language grammar skills in younger schoolchildren: a practical aspect

Ryndina Yulia Valeryevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer Department of Humanitarian Disciplines and Methods of Teaching Them, Tyumen State University, RF, Ishim

Amrenova Sabina Bakytovna
Student of the Department of Humanitarian Disciplines and Methods of Teaching Them
Tyumen State University, RF, Ishim

Moshkina Valeria Evgenievna
Student of the Department of Humanitarian Disciplines and Methods of Teaching Them
Tyumen State University, RF, Ishim

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам формирования иноязычных грамматических навыков в начальной школе средствами учебной игры. Целью данной статьи является разработка и обоснование типологии грамматических игр в соответствии с этапами формирования грамматического навыка у младших школьников, а также создание методических рекомендаций по их применению. Практической значимостью предложенных рекомендаций определяется тем, что они помогают учителю логично выстроить последовательность работы над грамматическим материалом, избежать ошибки при выборе грамматических игр, соотносить сложность игры с возможностями учащихся.

Ключевые слова: грамматический навык, младшие школьники, учебная игра, классификация игр, этапы развития грамматического навыка, методические рекомендации

Abstract. The article deals with the formation of foreign-language grammatical skills in primary school by means of educational games. The paper is concerned with the development and substantiation of a typology of grammar games in accordance with the stages of grammatical skill formation in young learners, as well as with the creation of methodological recommendations for their use. The practical significance of the proposed recommendations lies in the fact that they help the teacher to build a logical sequence of work on grammatical material, to avoid mistakes when choosing grammar games, and to match the complexity of a game to the abilities of pupils.

Keywords: grammatical skills, young learners, educational game, classification of games, stage of grammatical skill development, methodological recommendations.

Младшие школьники приступают к изучению английского языка со второго класса. С первых уроков они знакомятся не только с произношением и написанием новых слов и словосочетаний, но и учатся составлять из них простые предложения. Поэтому формирование грамматических навыков у учащихся становится неотъемлемой частью учебного процесса.

Е. В. Соболева и Г. Н. Папоян считают, что грамматический навык – это автоматизированное использование грамматического материала в речевой деятельности [1, с. 109].

Младшим школьникам сложно запоминать разные грамматические структуры, т.к. это требует от детей большей усидчивости и терпения.

Как показывают исследования Г.Г. Ибрагимовой [2], М.А. Нужды и С.С. Дашкевича [3], учебная игра является одним из действенных методов формирования иноязычных грамматических навыков у младших школьников. Она активизирует творческую и речевую деятельность учащихся, вовлекая их в активное учебное взаимодействие, основанное на «внутренней мотивации, готовности к совместному поиску решений, взаимообогащению духовно-нравственного взаимопонимания» [4].

Учебная игра помогает подготовить эмоционально и психологически учащихся к речевой деятельности, обеспечивает многократное повторение различных грамматических явлений в различных ситуациях общения [5, с. 64].

Целью данной статьи является разработка и обоснование типологии грамматических игр в соответствии с этапами формирования грамматического навыка у младших школьников, а также создание методических рекомендаций по их применению.

Формирование грамматического навыка проходит несколько этапов, каждый из которых имеет собственную задачу.

На подготовительном этапе задачей учителя является организация знакомства учащихся с грамматическим явлением. На этом этапе у учеников происходит первичное осознание грамматического явления.

Цель игры на этом этапе – создать яркий, красочный образ нового грамматического явления для мотивации к его изучению.

Рассмотрим игру «The Grammar Detective».

Правила игры: Преподаватель раздаёт карточки с предложениями. Задача учеников – найти в предложении грамматическое явление (например, артикли, множественное число существительных, глаголы) и объяснить употребление именно той формы, которая пропущена в предложении. Можно провести игру индивидуально, в группах или в командах. За каждый правильный ответ ученик получает жетон.

Пример игры: Учитель раздаёт предложения: «Ms. Bliss lives in a big house. The house is yellow with a tall roof». Ученик находит артикли и объясняет: «Мы используем артикль a в первом предложении, потому что дом упоминается впервые. Артикль the используем, потому что нам известно про какой дом идёт речь. Артикль a используем во втором предложении, потому что крыша упоминается впервые».

Темы, которые можем отработать с помощью этой игры: артикли (a, an, the), глагол to be, степени сравнения прилагательных, множественное число имён существительных, простое настоящее время.

На элементарном этапе учитель организовывает учебный процесс так, чтобы дети усвоили отдельные действия по использованию грамматических конструкций. На этом этапе важно отработать простое действие с формой (подставить, выбрать, соединить, образовать).

Цель игры – довести грамматическое действие до автоматизма, убрать ошибки на уровне формы.

На данном этапе подходит игра «The Magic Box».

Правила игры: Учитель приносит на урок красивую коробку, просит каждого ребёнка положить в неё один свой предмет (например, ручку, линейку, карандаш и т.д.). Когда каждый ребёнок положит свой предмет, коробку берёт учитель, и дети, не смотря в неё, берут оттуда предмет, но только не свой. Ученики говорят, чей взяли предмет, используя притяжательные местоимения.

Пример игры: Ученик называет вещи соседа по парте: It is her diary. It is his diary. С помощью данной игры можно отработать следующие темы: притяжательные местоимения (my, our, their, its, your, his, her), притяжательный падеж (Ben's eraser), лексику по темам «Школьные принадлежности», «Игрушки», «Одежда».

На совмещающем этапе происходит тренировка грамматического явления в условиях, приближенных к естественному общению, где нужно одновременно решать несколько задач.

На этом этапе можно предложить учащимся игру «See battle».

Правила игры: Ученики разбиваются на пары. В паре каждый ученик рисует план своей комнаты (видеть рисунок своей пары нельзя) и пустой квадрат для плана соперника. Дети по очереди задают вопросы, например: Is there a coffee table next to a bed? Is a pot for flowers on the table? и т.д. Если ответ yes, there is, то ученик рисует предмет в пустом квадрате и задает следующий вопрос. Если no, there isn't, то ход переходит к другому ученику. Выигрывает ребёнок, который первым заполнил квадрат.

С помощью данной игры можно отработать следующие темы: конструкция there is\there are, предлоги места, лексика по теме «Мебель», «Моя комната».

На этапе систематизирующего обобщения происходит формирование умения видеть различие между грамматическими явлениями и правильно их употреблять в зависимости от ситуации.

Игра «Where were you?»

Правила игры: Учитель делит класс на две команды (можно играть в парах). Дальше учитель кратко рассказывает о разнице между временами. Можно не просто объяснить, но и привести примеры, как приведено в статье. После того как учитель повторил правило, первая команда выбирает ученика из противоположной команды и задаёт ему вопрос по шаблону: «I called you yesterday at (время). You didn't answer. Where were you?». Или такой вариант «I called you yesterday at (время). You didn't answer. What were you doing?». Выбранный игрок отвечает либо в Past Simple, либо в Past Continuous. Ответ должен быть интересным и необычным, в одной команде ответы не должны повторяться. После ответа учитель уточняет: «Почему ты выбрал именно это время?». Ученик должен ответить. После этого задать вопрос может команда ответившего игрока и так по очереди, пока не ответят все игроки.

С помощью данной игры можно закрепить прошедшее время, предлоги места, лексику по темам «Места в городе», «Занятия», «Семья, друзья», «Дом», «Спорт».

Целью игры на этапе включения грамматических навыков в речевую деятельность знание грамматического явления становится средством решения коммуникативной задачи.

Игра «Paint Store»

Правила игры: Учитель выбирает продавца и три краски из учеников, остальные учащиеся – покупатели красок. Ученики-покупатели выходят за дверь, чтобы не слышать, какие краски будут в магазине. Затем они заходят и спрашивают у продавца: Have you got pink? Can I have green? I would like blue, please? Ученик-продавец может ответить: Yes, I have. Yes, you can. Here you are; No, I haven't. No, we haven't got. Игра продолжается, пока все краски не будут куплены. Победит тот ученик, который купит больше всех красок.

С помощью данной игры можно закрепить конструкции Can I have / Have you got?, вежливые формы, вопрос What colour…, указательные местоимения, темы по лексике «Цвета», «Вежливые формы», «Магазин».

Мы составили методические рекомендации по выбору учебных игр на разных этапах формирования грамматических навыков.

Этап подготовительный: Игра должна быть наблюдательной, а не активной, дети больше слушают, смотрят и соотносят. Максимум наглядности, минимум говорения. На этом этапе хорошо использовать игры-сказки, игры-детективы, игры с карточками-символами. Не нужно требовать от детей самостоятельного построения предложений. Их задача – понять и запомнить.

Этап элементарный: Игры должны включать однотипные действия (вставить слово, выбрать правильный вариант или соединить половинки). Можно использовать домино, карточки, лото, простые настольные игры. Игра должна быть быстрой, чтобы за урок можно было выполнить много повторений, но следите за слабыми учениками, чтобы они не отставали. Ошибки исправляем сразу, показываем правильный ответ и просим повторить.

Этап совмещающий: Можно использовать игры с мячом, подвижные игры, игры в парах и группах. Важно, чтобы в игре был элемент взаимодействия. На этом этапе ученики могут ошибиться в координации. Ошибки исправляем, но даём шанс исправить самим.

Этап систематизирующего обобщения: Можно использовать игры «третий лишний, «найди ошибку», «что перепутал художник». Важно, чтобы дети сами объясняли правило, свой выбор. У самих ребят можно спросить, как будет правильно, если кто – то ошибся.

Этап включения в речевую деятельность: Можно использовать ролевые игры, творческие задания, игры-проекты, сюжетно-ролевые игры. В игре важна коммуникативная задача. Грамматика становится средством, а не целью. На этом этапе лучше не исправлять ошибки во время игры, если они не мешают пониманию. Лучше записать типичные ошибки и разобрать их после игры.

Итак, грамматические игры представляют собой целостную методическую систему, где игра может решить конкретную учебную задачу. Хочется надеяться, что предложенные материалы помогут коллегам сделать уроки английского языка в начальной школе не только полезными, но и увлекательными.

Список литературы

1. Соболева Е.А., Папоян Г.Н. Формирование грамматических навыков школьников в процессе обучения английскому языку // Наука и образование сегодня. 2019. №1 (36). С. 76-77.
2. Ибрагимова Г.Г. Применение игровых технологий на уроках английского языка в начальной школе // Инновационная наука. 2024. № 4. С. 197-200.
3. Нужда М.А., Дашкевич С.С. Использование игр в обучении грамматике английского языка в начальной школе // Символ науки. 2024. № 12. С. 60-62.
4. Киселева Д.А., Рындина Ю.В. Развитие иноязычных грамматических навыков с помощью интерактивных методов обучения в среднем звене // Образование России и актуальные вопросы современной науки: сборник статей VIII Всероссийской научно-практической конференции / Пензенский государственный университет [и др.]; под ред. Гагаева П.А. Белозерцева Е.П. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2025. С. 168-172.
5. Андреева Н.И., Тихонова С.Н. Обучающие игры на уроках английского языка в начальной и средней школе как средство повышения мотивации учащихся // Молодой учёный. 2025. № 9. С. 63-66.

Дата публикации 31.10.2026

УДК 811.161.1

Солиев З. Т. Обучение русской лексике студентов технического вуза в условиях коммуникативного метода

Солиев Зоир Тоирович
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Политехнический институт Таджикского технического университета имени академика М.С. Осими, г. Худжанд, РеспубликаТаджикистан
z_soliev@mail.ru

Teaching Russian Vocabulary to Students at a Technical University Using the Communicative Approachnn

Soliev Zoir Toirovich
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Polytechnic Institute of the Tajik Technical University named after Academician M. S. Osimi, Khujand, Republic of Tajikistan

Аннотация. В статье рассматриваются методические особенности обучения русской лексике студентов технического вуза в условиях коммуникативного метода. Обосновывается необходимость перехода от преимущественно репродуктивного усвоения лексических единиц к их функциональному использованию в речевой деятельности. Сопоставляются традиционные и коммуникативно ориентированные способы организации лексической работы. Особое внимание уделяется ситуативному введению лексики, работе с лексической сочетаемостью и речевыми моделями, вариативному повторению и переносу изученной лексики в профессионально ориентированные ситуации. Предлагается авторская модель освоения лексической единицы, включающая пять этапов: восприятие, понимание, первичное употребление, коммуникативное варьирование и самостоятельное лексическое действие. Делается вывод о том, что коммуникативная организация лексической работы позволяет связать усвоение языкового материала с решением учебных и профессионально ориентированных речевых задач.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, обучение лексике, коммуникативный метод, коммуникативная компетенция, технический вуз, лексические навыки, профессиональная коммуникация, речевая деятельность, лексическое действие.

Abstract. The article examines methodological approaches to teaching Russian vocabulary to students of technical universities within the framework of the communicative method. The necessity of moving from predominantly reproductive acquisition of lexical units to their functional use in speech activity is substantiated. Traditional and communicatively oriented approaches to vocabulary instruction are compared. Particular attention is paid to the situational presentation of vocabulary, lexical collocation, speech patterns, variable repetition, and the transfer of acquired vocabulary to professionally oriented situations. The article proposes an author's model for mastering a lexical unit based on five stages: perception, comprehension, initial use, communicative variation, and

independent lexical action. It is concluded that the communicative organization of vocabulary instruction makes it possible to connect language learning with the solution of educational and professionally oriented speech tasks.

Keywords: Russian language, vocabulary teaching, communicative method, communicative competence, technical university, lexical skills, professional communication, speech activity, lexical action.

Введение

Современная парадигма высшего профессионального образования предъявляет к языковой подготовке студентов требования, выходящие далеко за рамки формального усвоения определённого объёма грамматических правил и словаря. В центре внимания лингводидактики находится готовность выпускника использовать язык как гибкое средство учебной, научно-исследовательской и профессиональной коммуникации. Для студентов технических специальностей, обучающихся на русском языке, данное положение приобретает особый статус: русский язык выступает для них не просто учебным предметом, а базовым инструментом освоения специальных дисциплин, обработки научно-технической информации, участия в дискуссиях и защиты инженерных проектов.

Системообразующим компонентом языковой подготовки является лексическая компетенция. Именно лексические единицы обеспечивают номинативную, прагматическую и выразительную функции речи, позволяя называть предметы, процессы и явления, формулировать гипотезы и строить аргументированное высказывание.

Однако в преподавательской практике мы регулярно сталкиваемся с дидактическим феноменом: знание семантики слова ещё не гарантирует способности студента свободно и уместно использовать его в неподготовленном речевом акте. Студент может безошибочно узнавать лексическую единицу в тексте или воспроизводить её толкование, но испытывать серьёзный барьер при необходимости включить её в собственную монологическую или диалогическую речь. Возникает глубокое противоречие между знанием лексической единицы («пассивным запасом») и готовностью использовать её как средство полноценного речевого действия.

Указанное противоречие определяет актуальность поиска эффективных методических путей организации обучения русской лексике в техническом вузе.

Теоретической базой исследования выступают классические концепции коммуникативного обучения и лингводидактики. Как подчёркивает Е. И. Пассов, «коммуникативность предполагает такую организацию процесса обучения, при которой мотивом каждого действия обучающегося является речевое намерение, а сам

процесс обучения построен как модель процесса общения» [8, с. 42]. В фундаментальных трудах Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез обучение языку рассматривается в неразрывной связи с формированием коммуникативной компетенции и вторичной языковой личности, способной к межкультурному взаимодействию [9, с. 115]. В свою очередь, Р. П. Мильруд указывает на необходимость формирования лексических навыков как автоматизированных действий по выбору и сочетанию слова в соответствии с замыслом высказывания [10, с. 88].

Вместе с тем, несмотря на богатый теоретический базис, вопрос трансформации общих принципов коммуникативности в прикладную, пошаговую систему лексической работы в аудитории технического вуза остаётся открытым.

Цель статьи - теоретически обосновать и представить авторскую методическую модель обучения русской лексике студентов технического вуза, ориентированную на переход от репродуктивного усвоения слова к его самостоятельному функциональному использованию в речевых и профессионально ориентированных ситуациях.

1. Традиционная организация обучения лексике: достоинства и недостатки.

Традиционная организация лексической работы обладает глубокими академическими традициями и не должна рассматриваться как деструктивная или противоположная коммуникативному методу. Она обеспечивает строгую системность, последовательность предъявления материала, доступную семантизацию и первичный контроль. Методические особенности работы с лексико-грамматическими явлениями и языком специальности также рассматриваются в исследованиях М. А. Игнатенко и Е. Г. Кузнецовой [1; 2].

Классическая схема работы над новым словом традиционно включает следующие этапы:

1.предъявление лексической единицы;

2.объяснение значения (перевод, толкование);

3.фиксацию слова в тетради/словаре;

4.выполнение языковых (тренировочных) упражнений;

5.воспроизведение в заданном микроконтексте;

6.контроль усвоения.

Данная последовательность позволяет успешно сформировать знания о слове. Однако её существенное ограничение проявляется в том случае, если слово остаётся лишь объектом запоминания.

Например, студент может четко усвоить значение существительного «решение». Однако это не означает автоматически, что он овладел его лексической сочетаемостью («принять решение», «найти решение», «предложить решение», «оптимальное решение проблемы»). И тем более это не гарантирует его способности спонтанно сформулировать речевую реакцию в рабочей ситуации: «Предложите решение проблемы, возникшей при проведении испытаний».

Таким образом, традиционные упражнения сохраняют свою значимость, но должны занимать строго отведённое место — выступать подготовительным этапом к коммуникативной речевой практике.

2. Коммуникативная организация лексической работы

В условиях коммуникативного метода кардинально меняется функциональный статус языкового материала. Слово начинает восприниматься обучающимся не как статичная единица языка, а как активный инструмент реализации собственного речевого замысла. Общие положения коммуникативного подхода к обучению языкам представлены и в работах, посвящённых его применению в неязыковом вузе [3; 4; 6;7].

Ключевую роль здесь играют принципы ситуативности и функциональности. Если студент четко осознает зачем и в какой ситуации ему необходимо применить данное слово, процесс его усвоения приобретает естественную личностную и профессиональную мотивацию.

В связи с этим происходит смещение методического вектора:

Традиционная векторная цепь: Слово → Значение → Тренировочное упражнение → Контроль.

Коммуникативно ориентированная цепь: Ситуация → Коммуникативная задача → Потребность выразить мысль → Лексическая единица → Речевое действие.

При таком подходе языковые упражнения и семантизация не упраздняются, но меняется их дидактическая позиция: из конечной цели обучения они превращаются в промежуточный технологический инструмент.

3. Сравнительный анализ традиционного и коммуникативного подходов

Для наглядного сопоставления методических ориентиров обоих подходов обратимся к сравнительной Таблице 1.

Таблица1. Сравнение традиционного и коммуникативного подходов

Компонент	Традиционная организация	Предлагаемая коммуникативная организация
Исходная точка	Новое слово или изолированный текст	Профессиональная или коммуникативная ситуация
Основная задача	Запомнить форму и значение слова	Использовать слово для решения речевой задачи
Семантизация	Прямой перевод, толкование, словарь	Раскрытие значения через контекст и ситуацию
Единица работы	Изолированное слово	Слово в сочетании и речевой модели
Тип упражнений	Подстановка, трансформации, воспроизведение	Вариативно-коммуникативные и ситуативные задания
Характер повторения	Количественное многократное воспроизведение	Вариативный перенос в новые контексты
Сфера контекста	Преимущественно академическо-учебная	Учебно-профессиональная и научно-техническая
Итоговый результат	Знание лексической единицы	Сформированность лексического действия

4. Специфика лексической работы в аудитории технического вуза

При обучении студентов инженерно-технических направлений коммуникативная организация лексической работы должна быть тесно интегрирована со спецификой их будущей специальности. Студенту необходимо не просто овладеть общеупотребительным пластом языка, но и сформировать гибкий терминологический и профессионально ориентированный лексический аппарат. Профессионально ориентированная организация обучения русскому языку в техническом вузе также рассматривается О. Г. Усановой [5].

Методически нецелесообразно отрывать специальную лексику от общеупотребительной. Напротив, наибольший эффект даёт их органичный синтез на основе базовых глаголов и абстрактных существительных.

Рассмотрим пример трансформации базового глагола «решать» и его производных в профессиональном дискурсе:

- общебытовой уровень: решать задачу, решать вопрос;
- учебно-профессиональный уровень: решать инженерную задачу, решать производственную проблему;
- профессионально-коммуникативный уровень: нахождение оптимального решения, аргументация принятого решения.

Аналогичным образом строится работа с лексическими ядром научно-технического стиля: анализировать, определять, сравнивать, рассчитывать, обосновывать, проектировать, тестировать, внедрять.

5. Авторская модель освоения лексической единицы

Для реализации изложенных принципов нами разработана пятиэтапная модель поэтапного освоения лексической единицы в техническом вузе:

Восприятие ⟶ Понимание ⟶ Первичное употребление ⟶ Коммуникативное варьирование ⟶ Самостоятельное лексическое действие

1. Этап восприятия (перцептивный): студент впервые встречается с новым словом не в виде изолированной словарной статьи, а в живом контексте — в тексте по специальности, аудиозаписи, проблемном вопросе или описании инженерной ситуации.

2. Этап понимания (когнитивный): происходит уточнение значения слова, выявление его синтагматических связей (сочетаемости), грамматических форм и стилистических границ.

3. Этап первичного употребления (репродуктивно-речевой): включение слова в работу через готовые речевые модели и конструкции: «Необходимо определить…», «Данный метод позволяет рассмотреть…», «Полученные данные свидетельствуют о…».

4. Этап коммуникативного варьирования (продуктивный): использование лексической единицы в динамически меняющихся контекстах: предложить решение → предложить проект → предложить альтернативный способ. Студент учится выбирать нужную форму в зависимости от коммуникативного намерения.

5. Этап самостоятельного лексического действия (творческо-коммуникативный): выполнение открытых речевых задач, где выбор лексических средств осуществляется студентом полностью самостоятельно: «Вы являетесь руководителем проекта. Объясните заказчику, какая проблема возникла и обоснуйте ваш вариант её решения».

6. Понятие «лексическое действие» как категория лингводидактики

В рамках предлагаемой модели мы вводим и обосновываем рабочую методическую категорию «лексическое действие».

Лексическое действие — это осознанный, самостоятельный и мотивированный выбор обучающимся лексической единицы из собственного языкового багажа и её уместное включение в речевой акт для решения конкретной коммуникативной или профессиональной задачи.

Введение данной категории меняет вектор контроля и оценки знаний. Критериальный вопрос смещается с академического «Знает ли студент это слово?» на практико-ориентированный: «Способен ли студент самостоятельно выбрать и

корректно применить данное слово в новой, нетипичной профессиональной ситуации?».

7. Комплексная система упражнений

Практическая реализация модели требует применения дифференцированной системы упражнений:

7.1. Рецептивно-аналитические упражнения: определение значения слова по контексту, поиск эквивалентов, соотнесение термина с его дефиницией.

7.2. Упражнения на расширение лексической сочетаемости: подбор возможных партнеров к глаголу/существительному (разработать →→ проект / схему / методику / алгоритм).

7.3. Конструктивно-моделирующие упражнения: встраивание лексики в клишированные конструкции научной речи («Я считаю целесообразным…», «Сравнительный анализ показывает…»).

7.4. Ситуативно-моделирующие упражнения: выполнение мини-кейсов («Опишите коллеге сбой в работе оборудования, используя глаголы "выявить", "устранить", "проверить"»).

7.5. Профессионально-коммуникативные упражнения: защита результатов лабораторной или проектной работы, участие в научных дискуссиях, аргументация выбора инженерного решения.

8. Принцип вариативного повторения

Традиционный подход часто грешит механическим повторением однотипных фразовых образцов. В коммуникативном обучении ведущим становится принцип вариативного повторения.

Мы разграничиваем количественное (механическое заучивание) и вариативное повторение. При вариативном повторении сама лексическая единица остается неизменной, однако системно варьируются:

- речевая задача (убедить, усомниться, проинформировать);
- социальная роль и партнер по общению (преподаватель, коллега, заказчик);
- грамматическая конструкция и профессиональный контекст.

Например, глагол «обосновать» отрабатывается через цепочку ситуаций: обосновать собственное мнение → обосновать выбор метода → обосновать расчеты → обосновать смету проекта. Это формирует у студента прочный механизм лексического переноса.

9. Методическая новизна исследования

Методическая новизна предложенной концепции заключается в следующих положениях:

1. Переосмыслен функциональный статус слова: лексическая единица рассматривается не как объект заучивания, а как инструмент реализации речевого действия.

2. Теоретически обоснована и внедрена пятиэтапная модель освоения лексики (восприятие → понимание → первичное употребление → варьирование → лексическое действие).

3. Введена в методический оборот категория «лексическое действие» как показатель сформированности лексической компетенции.

4. Доказана эффективность вариативного переноса лексики из учебных ситуаций в профессиональные контексты технического профиля.

Заключение

Обучение русской лексике студентов технического вуза в условиях коммуникативного метода позволяет преодолеть традиционный разрыв между теоретическим знанием языка и его практическим использованием.

Предложенная модель не отрицает традиционную методику, а органично интегрирует её сильные стороны (строгость семантизации и первичную тренировку) в более широкую систему, завершающуюся самостоятельным лексическим действием. В результате объектом усвоения становится не слово само по себе, а речевая деятельность человека в профессиональной сфере.

Перспективой дальнейшего исследования является экспериментальная проверка эффективности данной модели, разработка комплекса оценочных средств и критериев диагностики уровня сформированности лексического действия у студентов инженерно-технических специальностей.

Список литературы

1. Игнатенко М. А. Основные аспекты обучения лексике в неязыковом вузе // Новые технологии в обучении иностранным языкам: сборник материалов XVIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции (Омск, 23 мая 2025 г.). Омск: Издательство Омского государственного университета, 2025. С. 113–118.
2. Кузнецова Е. Г. Преимущества лексико-грамматического метода обучения языку специальности на занятиях по РКИ // Art Logos. 2019. № 1 (6). С. 94–98.
3. Берзегова Л. Ю., Рудинская Л. С. Применение коммуникативного метода преподавания иностранных языков в неязыковом вузе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 8-1 (71). С. 30–34. DOI: 10.24412/2500-1000-2022-8-1-30-34.

4. Швецова Е. В. Роль коммуникативного подхода в современных условиях преподавания иностранных языков // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. № 4. С. 293–295.
5. Усанова О. Г. Профессионально-ориентированный подход в методике преподавания русского языка как иностранного // Lingua mobilis. 2016. № 1 (54). С. 44–52.
6. Аникина М. А. Обучение иноязычной лексике на основе контекстуального и коммуникативного подходов // Актуальные вопросы перевода, лингвистики, истории литературы и фольклора: сборник статей XIII Международной научной конференции молодых учёных (14 февраля 2025 г.). Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2025. С. 192–198.
7. Ягнич А. Я., Байко В. А. Ключевые аспекты обучения лексике студентов неязыковых вузов // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Серия: Методика преподавания языка и литературы. 2026. № 04 (39). URL: https://scipress.ru/fam/articles/klyuchevye-aspekty-obucheniya-leksike-studentov-neyazykovykh-vuzov.html (дата обращения: 17.08.2026).

Список источников

8. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
9. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.
10. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка: учеб. пособие для вузов. 2-е изд., стер. М.: Дрофа, 2007. 253 с.

Дата публикации 21.09.2026

УДК 372.881.1

Соловьева Т.Н., Лингводидактический потенциал обучения иностранному языку в развитии критического мышления и социально-коммуникативной гибкости обучающихся

Соловьева Татьяна Николаевна
Преподаватель, АНО ДПО «ОМНИС»
SPIN-код: 8720-9623, AuthorID: 697076
solo9001@yandex.ru

Linguodidactic potential of foreign language teaching in developing students' critical thinking and social-communicative flexibility

Solovyova Tatyana Nikolaevna
Lecturer, ANO DPO "OMNIS"

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития критического мышления и социально-коммуникативной гибкости обучающихся средствами иностранного языка. Целью статьи является выявление лингводидактических условий, при которых иноязычное образование способствует формированию аналитических умений и адаптивности коммуникативного поведения. На основе теоретического анализа выделены четыре механизма развивающего воздействия: интерпретационный, аргументационный, прагматический и кооперативный. Автор приходит к выводу, что наиболее эффективными формами являются дискуссии, дебаты, ролевые игры, проектная деятельность и кейс-метод.

Ключевые слова: критическое мышление, социально-коммуникативная гибкость, лингводидактика, обучение иностранному языку, прагматическая компетенция, проектная деятельность, дискуссия, ролевая игра, геймификация, аутентичные материалы

Abstract. The article deals with the problem of developing students' critical thinking and social-communicative flexibility through foreign language teaching. The purpose of the article is to identify linguodidactic conditions under which foreign language education contributes to the formation of analytical skills and adaptive communicative behavior. Based on theoretical analysis, four developmental mechanisms are identified: interpretive, argumentative, pragmatic and cooperative. The author comes to the conclusion that discussions, debates, role-playing games, project activities and case method are the most effective forms.

Keywords: critical thinking, social-communicative flexibility, linguodidactics, foreign language teaching, pragmatic competence, project activity, discussion, role-playing game, gamification, authentic materials

Традиционно в методике преподавания иностранных языков акцент делается на репродуктивных навыках — умении воспринимать и воспроизводить иноязычные конструкции. Между тем практика межкультурного общения демонстрирует, что

одного владения грамматическими структурами и лексикой явно недостаточно. В ситуации реального диалога участник вынужден не только декодировать сказанное, но и распознавать подтекст, оценивать достоверность информации, а также гибко перестраивать собственную речевую линию с учётом реакции партнёра. Именно данный аспект иноязычной деятельности представляет особый интерес в контексте формирования аналитического мышления и адаптивности коммуникативного поведения.

Обращение к заявленной теме продиктовано современным запросом на специалиста, способного эффективно действовать в поликультурной среде. В этой связи языковое образование уже не может ограничиваться сугубо лингвистическими задачами — оно призвано интегрировать когнитивные и поведенческие компетенции, востребованные в учебной, деловой и повседневной коммуникации. Следовательно, ключевое значение приобретает не сам факт применения иностранного языка, а то, какие мыслительные операции и социальные стратегии активизируются у учащегося в процессе выполнения заданий.

Здесь уместно обратиться к фундаментальным положениям российской педагогической психологии. В рамках этого научного направления процесс обучения принято трактовать не как изолированную передачу знаний, а как неразрывное единство с развитием когнитивных функций и формированием у студента обобщённых способов действия. Данный методологический принцип является опорным для настоящего исследования. В культурно-исторической концепции Л.С. Выготского развитие высших психических функций напрямую увязывается с процессами обучения и социального взаимодействия [1]. Для лингводидактики этот подход значим вдвойне, поскольку освоение иностранного языка — это не только запоминание лексики и грамматики, но и выработка стратегий поведения в разнообразных коммуникативных ситуациях.

Проблематика развития критического мышления в иноязычном образовании активно разрабатывается в последние годы. Л.А. Новикова обосновывает необходимость целенаправленного формирования умений анализа, синтеза и аргументации у студентов неязыковых направлений и предлагает систему учебно-профессиональных задач, встроенных в контекст будущей специальности [2]. О.В. Коновалова и Р.С. Дорохов рассматривают критическое мышление как основу профессиональной подготовки будущих педагогов-лингвистов и показывают, что его развитие должно осуществляться во всех видах речевой деятельности — аудировании, чтении, говорении и письме [3]. И.В. Шукурова, Е.Ю. Орехова и М.В. Денеко

обращаются к неязыковым направлениям подготовки и доказывают, что работа с проблемными иноязычными текстами создаёт условия для формирования аналитических умений [4]. Общим для этих исследований является признание того, что критическое мышление не сводится к отдельному навыку, а представляет собой комплекс взаимосвязанных процедур. Вместе с тем в рассмотренных работах критическое мышление анализируется преимущественно изолированно — вне связи с адаптацией коммуникативного поведения к меняющимся условиям общения.

Цель настоящей статьи заключается в выявлении и систематизации лингводидактических условий, при которых обучение иностранному языку может способствовать развитию критического мышления и социально-коммуникативной гибкости обучающихся.

Для достижения поставленной научной цели необходимо решить следующие задачи: определить содержание критического мышления и социально-коммуникативной гибкости применительно к иноязычному образованию; рассмотреть виды учебной деятельности, связанные с развитием аналитических и аргументационных умений; определить роль прагматического и межкультурного компонентов обучения; систематизировать возможности проектных, дискуссионных, игровых и цифровых технологий в развитии соответствующих компетенций. В настоящей работе критическое мышление трактуется не как изолированное умение, а как комплекс интеллектуальных процедур. К их числу относятся: проверка поступающих данных на достоверность, отделение главного от второстепенного, сравнение альтернативных трактовок, формулировка собственной аргументированной позиции и рефлексивная оценка логических оснований сделанных выводов [2; 3; 4]. Такой подход позволяет рассматривать иноязычную деятельность как платформу для развития аналитических навыков. Необходимо разграничить понятия аналитического и критического мышления. Под аналитическим мышлением в данной работе понимается способность расчленять информацию на составляющие, выявлять причинно-следственные связи и устанавливать закономерности. Критическое мышление представляет собой более широкий комплекс процедур, включающий не только анализ, но и оценку достоверности источников, сопоставление альтернативных позиций, формулировку собственного аргументированного суждения и рефлексию оснований сделанного вывода. Таким образом, аналитическое мышление выступает базой, на которой формируется критическое мышление, а развитие последнего является приоритетной задачей иноязычного образования. Под социально-коммуникативной гибкостью в

данной работе подразумевается готовность учащегося оперативно перестраивать как общую линию поведения, так и конкретные речевые приёмы в зависимости от меняющихся обстоятельств. К числу таких обстоятельств относятся: смена коммуникативной задачи, появление нового участника диалога, переход от неформальной беседы к официальной, а также специфика социокультурных норм, принятых в той или иной языковой среде. Иными словами, это не столько врождённое качество, сколько приобретаемый навык ситуативной адаптации.

В качестве ведущего метода был избран анализ теоретических и прикладных работ по лингводидактике. Далее полученные данные были систематизированы: были сопоставлены различные виды учебной деятельности, описанные в этих источниках, и классифицированы исходя из того, какие именно когнитивные или поведенческие операции выполняет обучающийся. Такой подход позволил выйти за рамки простого перечисления методических приёмов и перейти к их содержательной типологизации.

Работа с аутентичными материалами различных функциональных стилей создает условия для анализа языковых средств в связи с коммуникативной целью и социокультурным контекстом. При интерпретации аутентичного текста обучающийся должен учитывать не только его предметное содержание, но и особенности речевой организации, коммуникативную интенцию автора, контекст употребления языковых единиц и возможные имплицитные значения. В результате работа с таким текстом выходит за пределы проверки понимания прочитанного: обучающийся должен восстановить смысл сообщения по совокупности языковых и контекстуальных признаков и обосновать собственную интерпретацию.

Если же иностранный язык перестаёт быть простым «тренажёром» для отработки правил и превращается в полноценный инструмент решения учебных коммуникативных задач, перед студентом возникает комплекс взаимосвязанных задач. Ему нужно не просто подобрать правильную грамматическую конструкцию, но и расшифровать истинное намерение собеседника, оценить контекст, а затем выбрать наиболее уместный вариант реагирования. Таким образом, каждое языковое действие становится зоной принятия решения, а не слепого копирования заученных форм. Чем более нестандартна смоделированная ситуация, тем выше роль самостоятельного выбора речевой стратегии, а значит, тем теснее связь между языковой подготовкой и развитием поведенческой гибкости.

Особенно наглядно необходимость такого выбора проявляется в прагматике. Знать языковую конструкцию еще не означает знать, когда и по отношению к кому ее

следует использовать. В реальном общении форма высказывания зависит от отношений между участниками, их ролей, цели разговора и принятой в данной культуре модели речевого поведения. Теоретическую основу такого подхода составляет понимание прагматической компетенции как способности выбирать уместные языковые средства в зависимости от контекста. П.Ю. Золотов, анализируя модели иноязычной коммуникативной компетенции, показывает, что прагматическая компетенция включает три ключевых компонента: значение высказывания, взаимодействие участников и контекст употребления [5]. При этом выбор формы зависит не только от грамматических норм, но и от социальной дистанции, роли собеседника и степени формальности общения. Иллюстративным материалом для осознания прагматических различий служит сравнение русскоязычной и франкоязычной моделей выражения вежливости и статусной дистанции. В обеих лингвокультурах выбор обращения (на «ты» или «вы», использование титулов или именных форм) детерминирован не грамматикой как таковой, а совокупностью внеязыковых факторов: социальным статусом участников, степенью их знакомства и официальностью обстановки [5]. Осмысление этих расхождений подводит студентов к пониманию, что одно и то же коммуникативное намерение может быть реализовано через разные языковые средства в зависимости от контекста. Таким образом, одна и та же коммуникативная задача может требовать различных языковых решений в зависимости от социальной дистанции, роли участников и степени формальности общения. Иноязычная коммуникация в этом случае выступает не как воспроизведение готовой речевой модели, а как выбор формы поведения из нескольких потенциально возможных вариантов.

Одним из способов формирования прагматической компетенции являются ролевые игры и моделирование коммуникативных ситуаций, включая официальные переговоры, деловое взаимодействие и неформальные диалоги. В ролевом задании обучающийся оказывается в ситуации, где одного привычного способа речевого поведения уже недостаточно: изменение роли или условий разговора требует изменить и способ выражения мысли. Например, одна и та же просьба будет по-разному оформлена в разговоре с другом, коллегой и официальным представителем организации. Поэтому ценность такого задания заключается не в разыгрывании ситуации как таковой, а в необходимости соотнести речевое решение с изменившимися условиями общения.

Отдельное направление исследований связано с технологиями и форматами, обладающими развивающим потенциалом. Л.А. Жебрунова показывает, что

проектная деятельность вовлекает студентов в самостоятельный поиск информации и совместное принятие решений, способствуя развитию аналитического мышления [6]. М.Ю. Белогурова подчёркивает, что эффективность цифровых инструментов определяется не самим фактом их использования, а характером учебной задачи [7]. Е.Г. Котова и К.А. Губина, анализируя геймификацию, разграничивают ролевое моделирование и игровые механизмы, отмечая, что первые направлены на проживание социальной роли, а вторые — на повышение вовлечённости [8]. Эти работы формируют представление о форматах, способных интегрировать когнитивный и коммуникативный компоненты, однако системного анализа условий, при которых развитие критического мышления и социально-коммуникативной гибкости происходит одновременно, в них не представлено.

Совершенно иная логика задействована в проектных форматах работы. Здесь иностранный язык смещается с позиции «финишной черты» на роль вспомогательного рычага, с помощью которого достигается практический итог. Участники проектной группы вынуждены самостоятельно определять, какая информация им потребуется, обсуждать альтернативные пути решения, договариваться о разделении обязанностей и доходчиво доносить до партнёров логику принятого решения [6]. В этой модели языковые навыки оказываются вплетены в живую ткань совместной деятельности, где успех зависит не от заучивания, а от коллективного поиска.

Например, работа над созданием мультимедийного контента на иностранном языке (видеороликов, презентаций, подкастов) требует от участников регулярного межличностного взаимодействия в коллективе, распределения ролей, самостоятельного поиска информации и выстраивания доступной слушателю логики повествования. Включение проектной деятельности позволяет приблизить использование иностранного языка к задачам, имеющим практическую коммуникативную направленность.

Необходимо оговорить, что наличие цифровых гаджетов или платформ само по себе не является гарантией трансформации учебного процесса [7]. Онлайн-среда, приложение или система автоматизированной обратной связи могут быть задействованы как для скучного воспроизведения материала, так и для полноценной исследовательской работы. Следовательно, приоритетное значение имеет не технологический инструмент, а характер задачи, которую предстоит решить обучающемуся. В продуктивном варианте цифровая среда становится подспорьем для поиска, сравнительного анализа, обработки и визуализации данных.

Среди арсенала современных методик преподавания иностранных языков широко используются игровые форматы: от простых ролевых разминок до имитации деловых переговоров, а также фрагментарное внедрение геймифицированных элементов (баллы, уровни, соревновательный дух). Впрочем, важно чётко разделять эти понятия, поскольку ролевая игра предполагает проживание определённой социальной роли, тогда как геймификация всего лишь встраивает игровые механизмы в образовательный контекст [8]. В рамках разрабатываемой в статье модели задания, связанные со сменой коммуникативных ролей, представляются наиболее эффективными для тренировки умения подстраивать речевое поведение под динамику взаимодействия.

Если говорить о приёмах, наиболее целенаправленно формирующих аналитическое мышление, то здесь, безусловно, лидируют дискуссионные практики и дебатные турниры [3]. Подготовка к аргументированному выступлению мобилизует целый комплекс действий: отбор релевантной информации, формулировка собственной позиции, выстраивание доказательной базы и прогнозирование контраргументов. Однако в ходе живой полемики изначально заготовленная линия защиты часто даёт сбой. Участнику приходится в режиме реального времени принимать решения: какой довод сохранить, какой скорректировать и как наиболее убедительно парировать оппонента.

Таким образом, дискуссионные задания позволяют одновременно развивать когнитивные и социально-коммуникативные умения. Когнитивный компонент выражается в анализе информации, сопоставлении аргументов и оценке альтернативных позиций; коммуникативный — в выборе речевой стратегии с учетом позиции собеседника и реакции аудитории.

Сопоставление рассмотренных форм работы показывает, что их развивающий эффект определяется прежде всего типом действия, которое становится центральным для учебной задачи. В одном случае обучающийся должен восстановить и объяснить смысл, в другом — обосновать позицию, в третьем — изменить речевое поведение вслед за изменением ситуации, в четвертом — согласовать собственное решение с решениями других участников. На основе сопоставительного анализа указанных форматов работы представляется возможным выделить четыре ключевых механизма развивающего воздействия (рис. 1).

Таблица 1. Четыре ключевых механизма развивающего воздействия

Механизм	Основные виды учебной деятельности	Действия обучающегося	Развиваемый компонент
Интерпретационный	Работа с аутентичными текстами	Анализ содержания и контекста, интерпретация, выявление коммуникативной интенции	Критическое мышление
Аргументационный	Дискуссии, дебаты	Формулирование позиции, отбор аргументов, оценка альтернативных позиций	Критическое мышление
Прагматический	Ролевые игры, моделирование коммуникативных ситуаций	Учет статуса, роли собеседника, степени формальности, изменение речевой стратегии	Социально-коммуникативная гибкость
Кооперативный	Проектная деятельность	Распределение ролей, совместное принятие решений, согласование действий	Социально-коммуникативная гибкость

Разделение на четыре механизма является аналитическим, а не жестким: в реальном учебном задании они могут накладываться друг на друга. Например, проект требует не только распределения работы, но и оценки информации; ролевая ситуация может включать аргументацию; анализ текста способен переходить в обсуждение различных интерпретаций. Поэтому при классификации следует учитывать не форму задания сама по себе, а то действие, без которого его выполнение становится невозможным.

Поскольку представленная работа носит теоретико-аналитический характер, выделенные механизмы требуют дальнейшей эмпирической проверки.

Перспективным направлением дальнейших исследований является эмпирическая проверка выделенных механизмов на материале различных возрастных и профессиональных групп обучающихся. Особого внимания требуют разработка диагностических инструментов для оценки изменений в критическом мышлении и социально-коммуникативной гибкости, а также сопоставление эффективности различных типов иноязычных заданий.

Обобщая результаты проведённого теоретического анализа, можно утверждать, что развивающий потенциал занятий по иностранному языку актуализируется при одном условии: язык должен выступать не как конечная цель упражнения, а как рабочий инструмент для решения проблемной задачи. В зависимости от типа такой задачи доминирующим становится либо аналитико-интерпретационный компонент (работа с неоднозначной информацией), либо

аргументационно-дискурсивный (отстаивание позиции), либо адаптивно-поведенческий (смена речевой стратегии).

Непосредственно с формированием критического мышления связаны задания, требующие анализа и верификации информации, интерпретации аутентичных текстов, выстраивания аргументации и сравнения конкурирующих точек зрения. Развитие же социально-коммуникативной гибкости обеспечивается через моделирование многообразных ситуаций общения, учёт социокультурного и прагматического контекстов, а также через практику адаптации речевого поведения.

Проектные, дискуссионные, ролевые и проблемно-ориентированные форматы предоставляют возможность интегрировать все перечисленные компоненты в рамках целостной учебной деятельности.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
2. Новикова Л.А. Развитие критического мышления студентов аграрного вуза в процессе изучения иностранных языков // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. Вып. 1. С. 60–70.
3. Коновалова О.В., Дорохов Р.С. Методические аспекты развития критического мышления студентов факультета иностранных языков направления подготовки «Педагогическое образование» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 1. С. 68–78.
4. Шукурова И.В., Орехова Е.Ю., Денеко М.В. Развитие критического мышления студентов неязыковых направлений при изучении иностранного языка // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2024. Т. 8. № 4 (32). С. 513–524.
6. Золотов П.Ю. Рассмотрение прагматической компетенции как структурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 184. С. 57–64.
7. Жебрунова Л.А. Использование проектной деятельности в преподавании иностранного языка в высшей школе // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15. № 1. С. 32–48.
8. Белогурова М.Ю. Потенциал цифровых образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 4 (853). С. 16–21.
9. Котова Е.Г., Губина К.А. Роль геймификации в обучении иностранным языкам // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 2. С. 41–47.

Дата публикации 20.10.2026

УДК 372.881.111.1

Шашкова В.Н. Симуляция опроса свидетеля как инструмент формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции оперуполномоченного

Шашкова Валентина Николаевна
канд. филол. наук, доцент, профессор кафедры иностранных и русского языков
Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, Россия, г. Орёл
valentina.shash@mail.ru

Simulating a witness interview as a tool for developing professional foreign communicative competence of an operative

Shashkova Valentina Nikolaevna
Cand. Sci. (Philology), associate professor, professor of the Chair of foreign and Russian languages, Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation named after V.V. Lukyanov, Russia, Orel

Аннотация. В статье рассматривается методика формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции оперуполномоченных полиции на материале симуляции опроса свидетеля. На основе текстоцентрического подхода выстроена поэтапная система условно-коммуникативных заданий: от анализа текста-образца до спонтанного реагирования на условия ситуации и выбора тактики опроса. Предложенные задания обеспечивают переход от заданных шаблонов, предусмотренных процессуальной стороной взаимодействия, к речепроизводству в соответствии с задачами практической деятельности, что приближает учебную коммуникацию к реальной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, симуляция опроса свидетеля, практико-ориентированное обучение, текстоцентрический подход, коммуникативная рамка, тактики опроса, ролевая игра, оперуполномоченный.

Abstract. This article examines a methodology for developing professional foreign communicative competence of police operatives using the simulation of witness interviews. Utilizing a text-centered approach, the study outlines a multi-stage system of semi-communicative tasks ranging from the analysis of a model text to spontaneous responses to situational variables and the selection of appropriate interview tactics. These tasks facilitate a transition from the rigid templates dictated by procedural requirements to the generation of speech tailored to the specific objectives of professional practice, thereby aligning classroom communication with professional work.

Key words: professional foreign communicative competence, simulating a witness interview, practice-oriented teaching, text-centered approach, communicative frame, interview tactics, role-play, operative.

Современные исследования в области лингводидактики посвящены поиску путей и методов организации практико-ориентированного обучения иностранным языкам, при котором обучающийся овладевает способами «оперировать языком в реальных ситуациях при решении профессиональных задач» [1, с. 243]. При неоспоримых достоинствах технологии практико-ориентированного обучения, способствующей совершенствованию «профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции» [5, с. 6], в ведомственных образовательных организациях Г. Г. Мингазизова справедливо отмечает актуальную проблему «изучения иностранного языка сотрудниками полиции в условиях отсутствия навыка общения на иностранном языке и возможности практиковать полученные знания в языковой среде» [2, с. 144].

Практико-ориентированное обучение курсантов английскому языку предполагает погружение обучающихся в коммуникативные ситуации профессионального взаимодействия с иностранными гражданами. Опрос свидетелей преступления входит в обязанности оперуполномоченных полиции. Поэтому организация коммуникативной деятельности обучающихся требует выявления сценарных фреймов взаимодействия, осознания номенклатуры тактик опроса и выбор наиболее адекватной с учётом анализа ситуации взаимодействия и психологического профиля свидетеля.

Внесём значимое терминологическое уточнение. Все задания, предлагаемые в качестве иллюстрации возможностей развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции оперуполномоченных полиции, мы относим к «условно-коммуникативным» [6], имитирующим речевую коммуникацию представителей профессиональной сферы общения в учебной ситуации. При этом мы разделяем позицию И. Ю. Бартеневой, которая утверждает, что «языковые и речевые упражнения необходимо рассматривать в комплексе: они должны образовывать систему» [3, с. 21].

Текстоцентрический подход в методике преподавания иностранных языков предполагает работу с текстом как образцом и как стимулом для речепроизводства [5, с. 99–100; 6, с. 122]. Поэтому на первом этапе подготовки курсантов к ведению опроса свидетеля средствами английского языка целесообразно предложить для чтения, перевода и анализа полный текст диалога следователя со свидетелем во время опроса. На этом этапе важно выделить процессуально значимые этапы разворачивания диалога с точки зрения оперуполномоченного как коммуникативного субъекта: приветствие, представление в соответствии со статьёй 5 Федерального закона «О

полиции», предполагающее называние фамилии, звания и должности сотрудника, запрос личных данных свидетеля, уточнение причины обращения в полицию, последовательный запрос информации о деталях происшествия (Кто? Как выглядел? Когда? Где? Имело ли лицо оружие? Пользовалось ли особыми инструментами? Был ли пострадавший? Как он выглядел? Как он себя вёл?), объяснение регламента процессуальных действий свидетеля, завершение опроса и выражение благодарности за сотрудничество. Перечисленные этапы представляют собой универсальный шаблон, который требуется заполнить речевыми действиями, направленными на достижение основной прагматической цели, которая заключается в установлении состава преступления, поиске подозреваемого, сборе доказательной базы и предъявлении официального обвинения с учётом всех типов доказательств, включая свидетельские показания.

На этом этапе требуется отработка навыка идентификации коммуникативных рамок, соотнесения их с конкретным этапом опроса, а также самостоятельного употребления предложенных вербальных шаблонов на соответствующих этапах опроса. Задание на идентификацию коммуникативных рамок и установление их референтной закреплённости за конкретным этапом опроса свидетеля может иметь следующую форму.

Study the communicative frames given in the left-hand column and establish the correspondences with the stages of a witness interview given in the right-hand column.

Таблица 1. Образец задания на соотнесение коммуникативных рамок и стадий опроса свидетеля

Communicative frames	**Stages of a witness interview**
1. Introduce yourself, please. Where are you from? What is your registration address?	A. Introduction
2. Your statement will be recorded and may be used as testimonial evidence. Please, confirm that you understand this. You will have to wait a little while I am preparing the report and sign it.	B. Request for the witness' personal data
3. Thank you very much for your cooperation. We will stay in touch and will contact you when necessary.	C. Specifying the reason for calling on the police
4. You are being interviewed as a witness. Answer the questions truthfully and to the best of your knowledge. According to the law, you have the right not to testify against yourself. Do you understand this right?	D. Explanation of the procedure
5. Hello. I am police lieutenant Ivanov. I am an operative at this police department.	E. An orderly request for information about the details of the incident / the crime

Communicative frames	**Stages of a witness interview**
6. What exactly did you witness?	F. Explanation of the procedural rules for a witness
7. Can you describe the offender? Was he tall or short? Was he slender or heavyset? Did he have any distinctive marks? Did the offender have a weapon? What kind of a weapon? Was it a pistol, a shortgun or a gun? Did randhe have any other special tools of a crime? How did the victim behave? Can you describe the victim? Was there anybody else who witnessed what was going on? How did the situation unfold?	G. The completion of the interview and appreciation for cooperation

После аналитической работы с полным текстом-образцом опроса это задание закрепляет каркас коммуникативных рамок, вербально очерчивающих этапы ведения опроса. Ещё одно задание, направленное на закрепление коммуникативных рамок требует от обучающихся восстановления последовательности использования реплик при опросе свидетеля. Например: Put the utterances in the correct order. Then act out a dialogue with a partner.

- Thank you very much for your cooperation.
- Hello. I am police lieutenant Ivanov. I am an operative at this department.
- What did you see at the crime scene?
- Provide your full name, please.
- Can you describe the offender?
- Mind that your statement will be recorded. Answer all my questions truthfully.

Иллюстрируемое задание выполняет две дидактические цели. С одной стороны, оно развивает механизм эквивалентных замен (по сравнению с первыми заданиями в этом упражнении проиллюстрированы синонимические замены как на лексическом уровне, так и на структурном). С другой стороны, при большой когнитивной нагрузке статиста в роли свидетеля, от которого требуется спонтанное высказывание на иностранном языке, курсант в роли оперуполномоченного сталкивается с различными реакциями собеседника, на которые он должен соответствующим образом отвечать.

Следующий этап нацелен на автоматизацию навыков лексико-грамматического оформления высказывания оперуполномоченного полиции в ходе ведения опроса свидетеля. Для этого обучающемуся предлагаются контекстуальные условия и коммуникативная цель, в соответствии с которыми необходимо предложить вербальное оформление коммуникативной интенции.

Read the situational contexts and communicative goals below. Imagine you are an operative interviewing a witness. Formulate the appropriate verbal response in English to achieve the goal.

1. You have just arrived at the scene of a burglary. A neighbour is standing outside, looking worried but willing to help. Your communicative goal is to introduce yourself, state your rank and your position at work, then politely ask for the person's full name to initiate the interview.

2. You are at the police station, sitting at your desk with the witness you are interviewing. You are about to start typing the formal statement. Your goal is to inform the witness that their statement will be recorded, that it can be used as evidence therefore it is of paramount importance to tell the truth.

3. The formalities are complete. Ask the witness to describe the event avoiding leading questions. Your goal is to ask the witness for the generalized description of what they saw preferably in a chronological order.

Задание представлено в редуцированной форме для демонстрации его дидактической сути. Оно относится к ситуативному типу упражнений. На этапе выполнения этого задания у обучающегося нет перед глазами готовых реплик. Он самостоятельно выстраивает высказывание на английском языке, соответствующее указанной в задании коммуникативной цели.

Ещё один тип задания, используемый для закрепления навыка формулировки ответа на реплику свидетеля, соответствующего коммуникативной рамки, предполагает набор типовых реакций опрашиваемого лица. Например: I don't remember exactly what happened. – Я точно не помню, что произошло. Am I in trouble? – У меня проблемы? I saw a man running away from the crime scene. – Я видел, как мужчина убегал с места происшествия. Это задание служит своеобразным переходом от жёстко регламентированных процессуальных действий, которые подлежат обязательной вербализации в ходе опроса, к развитию умений спонтанной речевой реакции оперуполномоченного и умений адаптации речевого поведения к реакциям свидетеля.

Для неподготовленного диалогического высказывания в жанре опроса свидетеля преподавателю рекомендуется найти изображения преступлений или видеофрагмент длительностью не более 30 секунд. При изучении изображений оптимально ограничивать время 30 секундами. Далее опрос проводится по стандартному сценарию. Курсант в роли оперуполномоченного не знает, с каким сообщением к нему пришёл иностранный гражданин. После прослушивания

нескольких пар желательно продемонстрировать изображения группе с вопросами: Who is investigating this particular crime? Which details of the description have been omitted? – Кто расследует это преступление? Какие детали описания были опущены?

Завершающим этапом в системе упражнений по подготовке курсантов к ведению опроса свидетеля является задание, направленное на развитие умения выбирать адекватную стратегию и тактику взаимодействия в зависимости от коммуникативной ситуации и психологического профиля собеседника. Здесь обучающийся сталкивается с необходимостью самостоятельного анализа ситуации, выбора определённого тактического решения и его вербализации средствами английского языка. Курсантам предлагается несколько коммуникативных ситуаций, в каждой из которых описаны контекст происшествия и психологический профиль свидетеля. Обучающийся должен проанализировать ситуацию и определить суть проблемы, выбрать из предложенного перечня тактику, оптимально подходящую для ситуации, вербализовать выбранную тактику средствами английского языка.

Образец задания: Read the situational contexts and the psychological profiles of the witnesses below. For each case, identify the dominant problem, select the most appropriate interview tactic from the list and verbalize your tactic formulating 2–3 key utterances in English.

The list of available interview tactics: 1) a rapport-building and empathetic listening, 2) cognitive interview technique encouraging mental reinstatement of the context, 3) persuasive engagement and reassurance including explaining the importance of testimony and guaranteeing safety, 4) simplification and non-verbal support.

Situation 1. An elderly woman has just been robbed in a park. She is visibly shaken, trembling and keeps repeating: “I’m so scared… I can’t think straight”. The witness is in a state of emotional distress and is unable to provide a coherent account.

Примером ответа на это задание будет высказывание, реализующее технику установления контакта и эмпатического слушания: “I understand this has been very frightening for you. Please, take your time, there is no rush. Would you like some water first?

Situation 2. A ten-year old boy saw a burglary taking place in his neighbour’s apartment. He is eager to help but he gets confused when asked detailed questions and mixes up the sequence of events. The witness is a minor. He witnessed a crime which was a stressful situation for him, which reduces his cognitive capacity.

Потенциальный вариант вербализации техники когнитивного интервью: Imagine you are back in the hallway. What do you hear? What do you see first? Now tell me what had happened before that. Take your time. There are no wrong answers.

Это задание выполняет сразу несколько функций. Во-первых, оно учит курсанта анализировать ситуацию. Во-вторых, оно развивает умение адаптировать речевое поведение в соответствии с ситуацией общения, что в свою очередь предполагает тактическое планирование высказывания. В-третьих, задание обеспечивает синтез всех отработанных ранее навыков и умений – от идентификации коммуникативных рамок до неподготовленного высказывания. Оптимальной формой проведения этого задания является ролевая игра в мини-группах, состоящих из трёх человек: оперуполномоченного, свидетеля и эксперта, оценивающего эффективность выбранного набора коммуникативных тактик и правильность её языкового воплощения. По завершении ролевой игры требуется коллективное обсуждение правильности выбора тактики, потенциальной возможности использования иных тактических решений и их целесообразности.

Перспективным направлением дальнейшей работы является расширения репертуара профессиональных ситуаций и сценарных фреймов, за ними закреплённых, разработка других жанров профессионального общения оперуполномоченного: допроса подозреваемого, работы с потерпевшим, составления протокола, а также разработка критериев оценивания эффективности выполнения заданий, включая выбор коммуникативных тактик.

Список литературы

1. Быкова О. Ю. Использование практико-ориентированного подхода в обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки // Актуальные ориентиры психолого-педагогического сопровождения современного образовательного пространства: материалы I Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Владимир, 25 ноября 2025 года. Владимир: Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, 2026. С. 243–247.
2. Мингазизова Г. Г. Практико-ориентированное обучение сотрудников полиции иностранному языку // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. 2019. Т. 4, № 2(8). С. 144–146.
3. Бартенева И. Ю. К вопросу о классификации упражнений в методической литературе // Альманах современной науки и образования. 2010. № 2-2. С. 19–22.
4. Кащеева А. В. Текстоцентрический подход в лингвистике и обучении иностранным языкам // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс: материалы II Международной научно-практической конференции Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ», Борисоглебск, 15–16 октября 2021 года. М.: Издательство «Перо», 2021. С. 97–101.

5. Шашкова В. Н. Интеллектуально-познавательные задачи как часть текстоцентрического подхода к обучению курсантов образовательных организаций МВД России английскому языку // Мир педагогики и психологии. 2025. № 6 (107). С. 121–130.

Список источников

6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. 3-е изд. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
7. Гез Н. И., Ляховецкий М. В., Миролюбов А. А., Фоломкина С. К., Шатимов С. Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1982. 374 с.
8. Федеральный закон «О полиции» от 07.02.2011 N 3-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/ (дата обращения: 19.10.2026).

Международный научно-практический журнал

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Серия "Методика преподавания языка и литературы",
№05 (40) 2026

По вопросам и замечаниям к изданию,
а также предложениям к сотрудничеству обращаться
по электронной почте office@scipress.ru

Подготовлено с авторских оригиналов

Данный сборник распространяется по лицензии
Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ru

ISSN 2412-8953

9 772412 895307

Подписано в печать 15.11.2026
Формат 60x84/16. Печать цифровая.
Усл.печ.8,2. Тираж 500 экз.
Научно-издательский центр «Открытое знание»
www.scipress.ru