ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

2026, № 3 (75) ISSN 2073–8498

СОДЕРЖАНИЕ

ПАМЯТИ ВЫДАЮЩЕГОСЯ УЧЕНОГО И ОРГАНИЗАТОРА НАУКИ Л.А. ВЕРБИЦКОЙ

Богданов С.И. Научно-педагогические традиции, заложенные Людмилой Алексеевной Вербицкой, как фактор развития современной русистики 6

Клобукова Л. П. Академик Л. А. Вербицкая как выдающийся организатор профессионального взаимодействия отечественных русистов 9

Метелкин Д. А. Людмила Алексеевна Вербицкая и формирование экспертной культуры российского образования ... 22

Казакова Е.И., Беликов С.Н. Учебная задача как основной инструмент образовательной практики в системе высшего педагогического образования 38

РУССКИЙ ЯЗЫК В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ И ВУЗАХ РФ

Дроздова О.Е. Лингвистическая вертикаль российского образовательного пространства: русский язык от детского сада до вуза 53

Дудова Л.В. О роли русского языка как языка межнационального общения (на примере создания первых словарей русского и родных языков коренных народов Российской империи) . 67

Богданов С.И., Кузнецов С.А. Универсальные учебные действия и обучение русскому языку в школе: метапредметный подход и формирование новой грамотности с помощью толкового словаря 80

Кириченко В.В. Обучение на русском языке как общешкольная задача 94

Гусейнова Н.С. Возможности Тотального диктанта при обучении русскому языку в образовательной организации 100

Пискунова Т. В. Реализация этнокультурного компонента через проектную деятельность на урочных и внеурочных занятиях по русскому языку 112

СТРАТЕГИИ ПОДДЕРЖКИ ЧТЕНИЯ И ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА

Галактионова Т.Г. Чтение и грамотность в эпоху искусственного интеллекта: промпт-грамотность как объект формирующего оценивания 118

ИЗВЕСТИЯ РАО

ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

2026, №3 (75) ISSN 2073–8498

Тарасов С.А., Пугач В.Е. Литературный анализ как стратегия поддержки чтения: развитие читательской компетенции учителя-филолога 134

Романичева Е.С. Изучение фольклора в школе как путь речевого и читательского развития (из опыта М.А. Рыбниковой) 149

Кочетова С. А. Формы просветительской работы при профессиональной подготовке учителей русской литературы как инструмент привлечения к чтению (опыт Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова).162

Браташ В.С., Буткевич Я.В., Рядинская А. А. Методологические принципы проектирования программ литературного творчества для подростков 180

Галактионова Т.Г., Квашнина Е.С. Работа подростков с «молчаливой книгой» как опыт сотрудничества в рамках литературной олимпиады....197

Миронова Н. А., Попова Н.А. Дисциплина «Читательские практики» в педагогическом вузе как основа для развития общепрофессиональных компетенций студентов-филологов 211

Терентьева Н.П. Виды и жанры творчества читателя в школьном литературном канале в социальных сетях....221

Тилина О.Ю. Развитие и поддержка читательской активности школьников через обращение к образу Дон Кихота....233

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Сергеева Е.С. Интерференция тонового и динамического ударения при обучении русскому как иностранному носителей китайского языка..244

Холод С. И. Лингводидактические аспекты изучения глаголов движения на занятиях по русскому языку как иностранному в военно-инженерном вузе....259

ЮБИЛЕЙ УЧЕНОГО

Елкина И.М. К 100-летию со дня рождения В.В. Краевского 273

ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

2026, № 3 (75) ISSN 2073–8498

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77–89583 от 27.05.2025

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК Минобрнауки России; в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и размещен на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

К публикации принимаются научные статьи по следующим специальностям:

Педагогические науки

5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
5.8.7 Методология и технология профессионального образования

Психологические науки

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии; **5.3.4.** Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред; **5.3.7.** Возрастная психология, **5.3.8.** Коррекционная психология и дефектология

Исторические науки

5.6.1. Отечественная история; **5.6.5.** Историография, источниковедение, методы исторического исследования; **5.6.6.** История науки и техники

Учредитель: Российская академия образования

Адрес редакции: 119121, г.Москва, ул. Погодинская, д.8

Тел.: +7 (499) 245-07-84

E-mail: IzvestiyaRAO@yandex.ru

Сайт: https://rusacademedu.ru/journal-news-rao/

Периодичность: 4 номера в год
Тираж 300 экз.
Формат 60x90/16. Гарнитура Minion Pro
Объем 276 стр.

Подписано в печать: 28.09.2026 г.
Заказ №

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна. Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят не принимать посторонних предложений о публикации в журнале.

12+

© Журнал «Известия Российской академии образования», 2026

ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
2026, № 3 (75) ISSN 2073–8498

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА,
ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР ЖУРНАЛА

Васильева Ольга Юрьевна, академик РАО, доктор исторических наук, профессор

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Басюк В. С. — академик РАО, доктор психологических наук, доцент

Иванова С. В. — академик РАО, доктор философских наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Богданов С. И. — член-корреспондент РАО, доктор филологических наук, профессор

Гагкуев Р. Г. — член-корреспондент РАО, доктор исторических наук

Галажинский Э. В. — академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Гарбовский Н. К. — академик РАО, доктор филологических наук, профессор

Левицкий М. Л. — академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Лубков А. В. — академик РАО, доктор исторических наук, профессор

Малых С. Б. — академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Онищенко Г. Г. — академик РАН, доктор медицинских наук, профессор

Панарин А. А. — доктор экономических наук, профессор РАО

Реморенко И. М. — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доцент

Садовникова Ж. В. — доктор педагогических наук, профессор РАО

Стриханов М. Н. — академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Тарасов С. В. — академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Филиппов В. М. — академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

2026, № 3 (7) ISSN 2073–8498

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Акишина Е. М. — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Байрамов В. Д. — член-корреспондент РАО, доктор социологических наук, профессор

Богуславский М. В. — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Бондырева С. К. — академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Брель Е. Ю. — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, доцент

Бутова Р. Б. — кандидат исторических наук

Дёмин В. М. — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Елкина И. М. — кандидат педагогических наук, выпускающий редактор

Кравчук В. В. — кандидат философских наук, доцент

Лазуренко С. Б. — академик РАО, доктор педагогических наук, доцент

Мачинская Р. И. — член-корреспондент РАО, доктор биологических наук, профессор

Метелкин Д. А. — кандидат социологических наук, доцент

Минюрова С. А. — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор

Мухин М. Ю. — доктор исторических наук, профессор

Овчинников А. В. — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, кандидат исторических наук

Орешкина А. К. — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Савенков А. И. — академик РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор

Силантьев Р. А. — доктор исторических наук, профессор

Степанов П. В. — доктор педагогических наук, профессор РАО

Суворова Т. Н. — доктор педагогических наук, профессор

Тихомирова Т. Н. — академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Филатова Ю. О. — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доцент

Научно-педагогические традиции, заложенные Людмилой Алексеевной Вербицкой, как фактор развития современной русистики

90 лет со дня рождения замечательного лингвиста и педагога, Людмилы Алексеевны Вербицкой, не просто юбилейная дата. Первый международный Филологический Форум, прошедший в мае 2026 года на базе СПбГУ и специальная «Научно-методическая конференция Российской академии образования, посвященная 90-летию со Дня рождения академика РАО Л. А. Вербицкой», организованная в июне Российской академией образования, со всей очевидностью об этом свидетельствуют. Разнообразные научные интересы Людмилы Алексеевны, ее научно-педагогическое наследие, совокупность организованных ею научно-исследовательских и образовательных программ в области русистики во многом определили наиболее актуальные сегодня научно-педагогические практики современных русистов, что и сформировало содержание важнейших упомянутых филологических форумов. Продолжение традиций деятельности Людмилы Алексеевны Вербицкой, которую называли «главным русистом планеты», особенно актуально сейчас, когда российское государство все больше внимания уделяет вопросам укрепления и продвижения русского языка как государственного и совершенствованию его преподавания в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы разного уровня.

Первое вхождение Людмилы Алексеевны в науку филологию, ставшую одной из важнейших составляющих её жизни, связано со значимыми коллективными научными работами, которые выполнялись на кафедре фонетики и методики преподавания иностранных языков ЛГУ. Здесь и изучение звуковых эталонов русской речи, и определение акустических характеристик твёрдых и мягких согласных, описание различимых звуковых единиц, акустические характеристики безударности, признаки членения речи на слова, проблемы восприятия гласных и согласных, слоговой структуры, ударения и безударности.

Главный научный, педагогический и просветительский вклад Людмилы Алексеевны лежит в области исследований русской орфоэпии. Монография «Русская орфоэпия (к проблеме экспериментально-фонетического исследования особенностей современной произносительной нормы)» до сих пор активно используется сту-

дентами-филологами. В работах затрагиваются проблемы вариантности произносительной нормы, соотношения системы и нормы, типов произношения, нормы при порождении и восприятии речи. Предметом исследования становятся речь города, лингвистические аспекты дикторской вариативности.

Значительные усилия Людмилы Алексеевны были направлены на продвижение и укрепление позиций русского языка за рубежом. Она неоднократно объявляла свою мечту, в исполнение которой деятельностно верила: «Мы обязательно увидим, как весь мир заговорит по-русски». При Людмиле Алексеевне качественно изменилась деятельность МАПРЯЛ, был создан РОПРЯЛ. Программы этих организаций стали существенно более эффективными.

Апофеоз деяний по этому направлению — создание Президентом РФ по инициативе Людмилы Алексеевны Фонда «Русский мир». Здесь мы видим торжество коллективного существования ради геополитических интересов России, ради святой цели — укрепления позиций русского языка в мире.

Общий вектор достижения эффективности специальных научных и просветительских программ объясняет обращение Людмилы Алексеевны к лексикографическим проектам. Действительно, ведь словарь — самый главный источник доступа человека-нефилолога к филологическому знанию, крайне необходимому для адекватной жизни нашего общества и государства. Словарь (особенно нормативный) обеспечивает эффективность коммуникаций в самых разных сферах нашего коллективного существования. Является хранителем совокупности наших традиционных интеллектуальных и нравственных ценностей. Наконец, фиксирует языковую картину мира, создаваемую русским языком и свойственную Русскому миру.

На фоне вышесказанного очень характерна программа конференции, организованной РАО и соответственно состав специального выпуска журнала «Известия Российской академии образования».

Первая группа статей посвящена теме «Русский язык в общеобразовательной организации и вузах Российской Федерации». Тема, более чем актуальная в условиях, когда завершается работа над созданием единой линейки учебников по русскому языку и всем российским вузам предписано включить в программы новый курс «Русский язык как государственный». Авторы представляют восемь ведущих вузов и научных организаций РФ. В статьях затронуты вопросы, связанные с различными инструментами образовательных практик, с этнокультурным компонентом образовательных программ, возможностях построения «лингвистической вертикали» российского

образовательного пространства, формированием экспертной культуры российского образования.

Вторая группа статей включает работы, выполненные ведущими филологами-педагогами и посвященные «Стратегии поддержки чтения и литературного творчества». Важно, что в опубликованных докладах проблемы чтения и грамотности рассматриваются в современных условиях расширения использования искусственного интеллекта и социальных сетей, формирования промпт-грамотности и читательской компетенции у разного типа обучаемых и учителей-филологов. Обсуждаются также формы просветительской работы и развитие общепрофессиональных компетенций при подготовке студентов-филологов, будущих педагогов.

Гражданская ответственность, долг филолога-профессионала перед своей страной — все это в высшей степени всегда было свойственно Людмиле Алексеевне Вербицкой. Отсюда ее выдающаяся роль в продвижении русского языка за рубежом, укреплении геополитических позиций России.

Содержание третьего тематического блока статей — «русский язык как иностранный». Авторы особое внимание уделяют ряду традиционно сложных методических проблем преподавания русского языка в иностранной аудитории

Материалы, представленные в специальном выпуске «Известий Российской академии образования», позволяют увидеть самое актуальное в научно-педагогическом наследии Людмилы Алексеевны Вербицкой, оценить их сегодняшнюю актуальность и перспективы использования этого бесценного наследия в будущем.

Богданов Сергей Игоревич,
член-корреспондент РАО, доктор филологических наук, профессор

УДК 811.161.1:378

Академик Л. А. Вербицкая как выдающийся организатор профессионального взаимодействия отечественных русистов

Клобукова Любовь Павловна
Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: klobukov@list.ru
ORCID: 0000–0003–3234–1873

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению важных аспектов развития системы профессионального взаимодействия отечественных русистов — исследователей русского языка и литературы, а также преподавателей указанных дисциплин в российских образовательных учреждениях. Особое внимание автор уделяет роли академика РАО Л. А. Вербицкой в совершенствовании данной системы в 90-е гг. прошлого столетия, когда после распада СССР понадобилось оперативно реагировать на радикальное изменение ситуации с преподаванием русского языка как иностранного в РФ, а также в дальнем и ближнем зарубежье. Создав слаженно работающее Российское общество преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), Л. А. Вербицкая тем самым существенно укрепила позиции и Международной ассоциации русского языка и литературы (МАПРЯЛ). Кроме того, в статье показано, как после официального конституционного признания в 1993 году русского языка государственным языком РФ при активном участии Л. А. Вербицкой было начато научное изучение и описание лингвистического аспекта функционирования русского языка в данном статусе.*

Ключевые слова: *Л. А. Вербицкая, изучение и преподавание русского языка и литературы, русский язык как иностранный, русский язык как государственный язык Российской Федерации, Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), Российское общество преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ).*

Для цитирования: *Клобукова Л. П. Академик Л. А. Вербицкая как выдающийся организатор профессионального взаимодействия отечественных русистов // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С.9–21*

© Клобукова Л.П., 2026

Academician L. A. Verbitskaya as an Outstanding Organizer of Professional Interaction Among Russian Native Russianists

Klobukova Lyubov P.
Corresponding Member of the Russian Academy of Education, D. Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Russian Language for Foreign Students of the Faculties of Humanities, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.
E-mail: klobukov@list.ru
ORCID: 0000–0003–3234–1873

Abstract. *This article examines important aspects in the development of the professional interaction system among native Russianists-researchers of the Russian language and literature, as well as educationalists of these disciplines in Russian educational institutions. Particular attention is paid to the role of Academician of the Russian Academy of Education L. A. Verbitskaya in advancing this system during the 1990s, when the dissolution of the Soviet Union necessitated a prompt response to the radical transformation of the situation regarding the teaching of Russian as a Foreign Language in the Russian Federation and abroad. By establishing the efficiently functioning Russian Society of Teachers of Russian Language and Literature (ROPRYAL), L. A. Verbitskaya thereby substantially strengthened the position of the International Association of Teachers of Russian Language and Literature (MAPRYAL). Furthermore, the article demonstrates how, following the official constitutional recognition of Russian as the state language of the Russian Federation in 1993, the scientific study and linguistic description of Russian in this status was initiated with the active participation of L. A. Verbitskaya.*

Key words: *L. A. Verbitskaya, learning and teaching Russian language and literature, Russian as a Foreign Language, Russian as the State Language of the Russian Federation, International Association of Teachers of Russian Language and Literature (MAPRYAL), Russian Society of Teachers of Russian Language and Literature (ROPRYAL).*

For citation: *Klobukova L. P. Academician L. A. Verbitskaya as an Outstanding Organizer of Professional Interaction Among Russian Native Russianists // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 3 (75). P. 9–21*

Во многих докладах, прочитанных на проведённой 4–5 июня 2026 г. Российской академией образования юбилейной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Почётного президента РАО Людмилы Алексеевны Вербицкой, отмечался её неоценимый вклад в развитие целого ряда научных направлений, важных для состояния российской системы образования. Данная статья посвящена роли Л. А. Вербицкой в становлении современного облика такой области

отечественной русистики, как теория и методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

Как известно, в наши дни интеллектуальная деятельность — это занятие коллективное, и общий успех достигается трудом тысяч и тысяч учёных. В то же время в каждой отрасли научного знания, в каждом секторе национального образовательного пространства вектор общего развития научного и практического знания определяется общепризнанными лидерами, которые своими трудами и всей своей жизнью показывают научному сообществу, что нужно делать, чтобы результаты, получаемые в той или иной сфере познания, не только соответствовали потребностям текущего момента, но и определяли ориентиры будущих исследований на десятилетия вперёд.

В области РКИ таким общепризнанным лидером являлся в течение нескольких десятилетий выдающийся реформатор данной сферы академик РАО Виталий Григорьевич Костомаров [20]. Он навсегда вошел в историю русистики как автор и инициатор целого ряда научных исследований в области теории языка, стилистики и лингвострановедения, позволяющих по-новому взглянуть на русский язык как особый лингвокультурный феномен [8; 15; 16; 17 и др.]. Не менее важна его роль в упорядочении системы преподавания РКИ в нашей стране (с этой целью им был организован такой широко известный учебно-научный центр, как Институт русского языка имени А. С. Пушкина [9]) и в мире: бесспорным является решающее участие В. Г. Костомарова в создании в 1967 году Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) [2].

В то же время на рубеже веков венец лидерства в данной области русистики стал всё более явственно соотноситься не только с В. Г. Костомаровым, но и с Л. А. Вербицкой. Как и почему это произошло?

Подлинный масштаб личности Л. А. Вербицкой как уникального учёного, равно принадлежащего и науке филологии, и такой прикладной её сфере, как РКИ [3; 4; 5; 6; 11], раскрылся в 90-е годы. Жизнь поставила тогда перед обширной областью РКИ задачи, успешное решение которых было невозможно без Людмилы Алексеевны Вербицкой — без её стратегического типа мышления и мощного административного ресурса: в апреле 1994 года она была избрана ректором Санкт-Петербургского государственного университета, одного из ведущих вузов страны. И выйдя на высший уровень образовательной системы РФ, она заняла уникальное место и в науке о русском языке, и в теории и практике преподавания РКИ. Она анализировала проблемы преподавания русского языка иностранцам

заинтересованно, глубоко и со знанием дела. А проблемы в данной образовательной сфере в 90-е годы были, и самыми главными в то время являлись две из них.

Первой, чрезвычайно острой, проблемой было отсутствие официально признанной на международном уровне единой государственной системы тестирования иностранцев по русскому языку. Сегодня — через 30 лет — невозможно представить себе, что иностранец, окончив обучение в российском вузе, не мог получить в России признаваемый в мире сертификат об уровне владения русским языком.

Вторая масштабная проблема заключалась в отсутствии официального общероссийского объединения преподавателей русского языка. При этом ассоциации такого типа были во многих странах мира с развитой структурой обучения русскому языку как иностранному. В России же, в стране с самой мощной системой преподавания русского языка в общеобразовательных школах, в организациях среднего и высшего специального образования, на курсах и в кружках, ассоциация, объединяющая всех преподавателей русского языка и литературы, отсутствовала.

Обе охарактеризованные выше проблемы Л. А. Вербицкая успешно решила к концу 90-х, опираясь на поддержку русистов Санкт-Петербургского и Московского университетов, Российского университета дружбы народов, Государственного института русского языка имени Пушкина и при активном содействии Минвуза. Есть основания полагать, что именно тогда она стала для всех русистов страны, и особенно для сообщества преподавателей РКИ, системно значимым человеком, лидером данного научного и образовательного направления. Остановимся на этом подробнее.

Процесс создания Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ) был весьма непростым. В. Г. Костомаров (в то время Президент МАПРЯЛ) поначалу был против образования РОПРЯЛ. Но Л. А. Вербицкая весьма убедительно обосновала целый ряд причин, по которым в 90-е годы было не просто целесообразно, но совершенно необходимо структурно выделить в рамках МАПРЯЛ особое национальное (всероссийское) объединение русистов России.

Дело в том, что в начале 90-х годов XX века, с распадом СССР, начинал рушиться миропорядок, сформировавшийся после завершения Второй мировой войны. Россия, правопреемник СССР, утратила ряд ключевых геополитических позиций, российская экономика ослабевала. В этой сложной ситуации в целом ряде регионов мира резко упал интерес к русскому языку — языку страны, неожиданно оказавшейся на рубеже 80–90-х гг. прошлого века в сложном положении. Заметно

сократился поток приезжающих в нашу страну для изучения русского языка граждан стран Европы и Америки. Российские преподаватели РКИ эту ситуацию переживали весьма болезненно.

В. Г. Костомаров, конечно же, понимал опасность сложившейся ситуации и дал ей в своей последней прижизненно изданной монографии жёсткую и нелицеприятную оценку: «… Не вина методистов, что в конце XX века авторитет страны упал, а с ним угас и интерес к русскому языку и желание его изучать» [16, с. 88]. Но как патриот России он верил, что со временем положение с РКИ в мире выправится.

Л. А. Вербицкая также была государственником и оптимистом: она была уверена, что ситуация с РКИ в стране и в мире рано или поздно изменится. При этом её очень волновал в те годы вопрос особого, можно сказать, гуманитарного порядка: как преподаватели РКИ чисто психологически переживут этот сложный период своей профессиональной деятельности. Она была убеждена, что именно при таких обстоятельствах объединение отечественных русистов необходимо как никогда. Никто ещё не опроверг девиз «Объединённые мы выстоим, разъединённые падем». И поэтому, чтобы морально поддержать коллег — работников сферы РКИ, Л. А. Вербицкая, начиная с середины 90-х, стремилась как можно скорее объединить их в рамках всероссийской организации русистов.

В. Г. Костомаров, конечно же, понимал и принимал близко к сердцу доводы Л. А. Вербицкой, но поначалу не спешил поддерживать её по целому ряду причин. В частности, основатель МАПРЯЛ, возможно, опасался того, что новое мощное и в количественном отношении, и по уровню профессиональной подготовки объединение русистов рано или поздно начнет дублировать, а где-то и подменять деятельность МАПРЯЛ. Но Л. А. Вербицкая, опираясь на официальные документы МАПРЯЛ и на пакет организационных документов по РОПРЯЛ, подготовленных ею и её командой для Минвуза (где предстояло получить официальное разрешение на создание РОПРЯЛ), убедила В. Г. Костомарова, что такие опасения были абсолютно беспочвенными.

Дело в том, что РОПРЯЛ вовсе не создавался Л. А. Вербицкой и её единомышленниками, представлявшими целый ряд ведущих вузов страны, как некое создаваемое в России подобие МАПРЯЛ. Естественно, РОПРЯЛ как организация, представляющая многотысячную армию преподавателей русского языка и литературы страны изучаемого языка, автоматически становилось очень важной (а по существу — главной) составной частью МАПРЯЛ. Но задачи, которые, по замыслу Л. А. Вербицкой, предстояло решать РОПРЯЛ (и которые после её ухода из жизни успешно решаются новым руководством

объединения отечественных русистов страны), отнюдь не дублировали задачи, очерченные в уставе МАПРЯЛ. В этом легко убедиться, сравнив уставные документы МАПРЯЛ и РОПРЯЛ.

На парижской Учредительной конференции МАПРЯЛ в 1967 году были чётко сформулированы цели международной ассоциации русистов, и практически все они были связаны с обучением русскому языку иностранных учащихся. Другими словами, МАПРЯЛ создавалась как организация ***преподавателей***, работающих в сфере РКИ. Поэтому первой и главной задачей МАПРЯЛ признавалось «содействие распространению преподавания и изучения русского языка и литературы в мире» [19]. Следовательно, в Париже была создана авторитетная международная организация преподавателей русского языка, ориентированная на совершенствование преподавания РКИ в мире.

А какими были задачи Российского общества преподавателей русского языка и литературы, созданного в июле 1999 года? Задача совершенствования преподавания РКИ в пределах России? Но, как известно, в нашей стране эта проблема стала целенаправленно разрабатываться начиная с 50-х годов, со времени создания первых университетских кафедр РКИ для иностранцев, в массовом порядке приезжавших на обучение в СССР. Особенно активно и результативно вопросы организационного и методического обеспечения преподавания РКИ в России решались начиная с середины 60-х годов XX века, ещё до создания МАПРЯЛ, когда при МГУ был создан возглавляемый В. Г. Костомаровым учебно-научный центр РКИ, который через несколько лет был реорганизован в уже упомянутый выше Институт Пушкина, на десятилетия ставший координационным ядром всей системы преподавания РКИ и в мире, и в СССР.

Л. А. Вербицкая полагала, что перед РОПРЯЛ должны быть поставлены задачи, которые для МАПРЯЛ не были первоочередными. И когда В. Г. Костомаров ознакомился с ними, он понял, что МАПРЯЛ ничто не угрожает. Цели и задачи РОПРЯЛ были представлены сообществу русистов на учредительной конференции нового общества в 1999 году. При этом В. Г. Костомаров, присутствовавший на этой конференции, тепло напутствовал организаторов общества русистов России.

Через год во 2-м номере журнала «Мир русского слова», который был учрежден как основной информационный орган РОПРЯЛ, была опубликована созданная при участии и под редакцией Л. А. Вербицкой коллективная программная статья, где основная цель РОПРЯЛ формулировалась следующим образом: «…формирование в России единого информационного пространства для всех, кто профессионально

связан с изучением, преподаванием и распространением русского языка, литературы и культуры» [7, с. 4]. Абсолютно очевидно, что в данном контексте, содержащем программу деятельности членов РОПРЯЛ (а отнюдь не изучающих русский язык под руководством преподавателей), слово *изучение* обозначает «***научное*** изучение» (т.е. «исследование») проблем русского языка и литературы специалистами в этой сфере русистики.

Согласимся, что это совсем другая задача по сравнению с задачами МАПРЯЛ. МАПРЯЛ печётся о преподавании РКИ в мире, что очень важно и для преподавателей РКИ, и для их учащихся. А для РОПРЯЛ на первом месте стоит наука русистика в широком смысле — исследования в области русского языка, русской литературы и русской культуры. И уже на этой научной основе, с привлечением исследовательских результатов, предполагалось совершенствовать, в частности, преподавание РКИ и продвигать русский язык в мире. Другими словами, в рамках РОПРЯЛ «большая» наука объединяется с такой прикладной областью русистики, как теория и практика преподавания РКИ. По замыслу инициаторов создания РОПРЯЛ, общенациональное информационное поле формирует «предпосылки для объединения усилий различных коллективов в проведении актуальных научных изысканий в области лингвистики, литературоведения, культурологии, а также теории и методики преподавания РКИ» [7, с. 4]. Показательно, что словосочетание *теория и методика преподавания РКИ* появляется только в конце перечислительного ряда!

Будучи одним из авторов цитируемой программной статьи, особо подчеркну, что такая расстановка акцентов программы создания РОПРЯЛ принадлежит именно Л. Л. Вербицкой. Она была убеждена, что дальнейшее успешное развитие РКИ как образовательной сферы невозможно без постоянной опоры на фундаментальные исследования научной русистики.

Л. А. Вербицкой уже несколько лет нет с нами, а её идеи живут и развиваются. Так, весной этого года в Санкт-Петербурге, в историческом здании Российской академии наук на Университетской набережной, состоялось торжественное открытие Центра развития фундаментальных и прикладных исследований Российской академии образования на базе Санкт-Петербургского отделения РАН. При этом президент РАО академик О. Ю. Васильева подчеркнула, что создание Центра символизирует неразрывную связь педагогической мысли и академической науки. Она отметила, что создание в РАО «научных центров, формирующих междисциплинарную среду, где наука напрямую взаимодействует со школой и вузом», было иници-

ировано в своё время Л. А. Вербицкой, и новый центр открывается «в продолжение ее дела» [23].

Л. А. Вербицкая была талантливым организатором науки и выдающимся реформатором системы образования. Как справедливо отметил академик Ю. П. Зинченко в своем докладе на уже упоминавшейся выше юбилейной конференции в РАО, Л. А. Вербицкая была человеком, осуществившим «большую перезагрузку» работы Академии, которая в последние годы существенно укрепила свои позиции мощного специализированного научного центра, курирующим актуальные исследования в сфере педагогики, психологии и развития общего образования в стране. И это очень важно, потому что жизнь постоянно ставит перед российской системой образования и наукой новые вопросы, на которые уже невозможно реагировать по старым шаблонам.

Так, в связи с тем, что русский язык получил статус государственного языка на всей территории РФ [14, с. 27], встал вопрос об изучении русского языка в его новом качестве. После того как **1 июня 2005 года** был принят Федеральный закон № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» [12, с. 101], закрепляющий сферы его обязательного использования, организующим центром изучения русского языка как государственного языка РФ (в дальнейшем сокращённо: РКГ) стал возглавляемый Л. А. Вербицкой Санкт-Петербургский государственный университет. Здесь сложился, по образному выражению участников исследовательского коллектива, эффективно работающий творческий «союз лингвистов и юристов» [12, с. 4], благодаря которому стало возможным изучение всех аспектов функционирования государственного языка РФ.

С актуализацией изучения использования русского языка в рамках государственного дискурса встал вопрос об отборе лингвистических исследований, отражающих нормы данной очень важной ипостаси русского литературного языка. Такие публикации были необходимы как для дальнейших научных исследований государственного языка России, так и для практических целей, в частности для обучения российских и иностранных учащихся правилам использования русского языка в официальном общении. Не случайно данный аспект изучения русского языка как государственного языка РФ так детально рассматривался 2 июня 2026 г. на заседании Совета при Президенте Российской Федерации по реализации государственной политики в сфере поддержки русского языка и языков народов РФ.

Первый опыт создания «Списка грамматик, словарей и справочников, содержащих нормы современного русского литературного

языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации», был предпринят в 2009 году [24]. Данный список включал четыре авторитетных словаря, опубликованных в 2008 году издательством АСТ-ПРЕСС: орфографический, грамматический, фразеологический, а также словарь ударений.

Высокий научный уровень перечисленных лексикографических изданий ни у кого не вызвал сомнений. Однако было не вполне понятно, все ли из данных словарей действительно отражают нормы именно РКГ, а не современного русского литературного языка в его традиционном понимании. Очевидно, что государственный язык страны должен изучаться не просто как средство общения, а прежде всего как средство государственного общения (например, граждан с органами государственной власти и этих органов между собой). Именно для изучения языковых и юридических норм государственного дискурса и создавался в СПбГУ упомянутый выше «союз лингвистов и юристов», поскольку описать нормы использования РКГ без квалифицированной помощи юристов невозможно. Что касается собственно лингвистических норм русского языка, то они давно уже хорошо описаны языковедами и в обязательном порядке преподаются в учебных заведениях начального, среднего и высшего образования. В то же время ситуация, связанная с изучением в России лингвистических норм официального государственного общения, требует в настоящее время особого внимания.

Если посмотреть на представленный выше список нормативных материалов, то можно заметить, что все они отражают скорее нормы стандартного русского литературного языка, при этом некоторые из словарей вообще не имеют прямого отношения к проблемам функционирования РКГ.

Так, вряд ли в государственном дискурсе реально употребляются разговорные идиомы типа *бабушка надвое сказала, без царя в голове, гроша ломаного не стоит* и т.п., исчерпывающему описанию происхождения и функционирования которых был посвящён новаторский фразеологический словарь под редакцией В. Н. Телия [1]. В то же время в указанном выше списке отсутствовал столь необходимый для практического использования языка государственного общения толковый словарь лексики РКГ. Подчеркнем при этом, что линейку специальных лексикографических изданий, созданных в целях описания норм РКГ, фактически открывал именно толковый словарь, созданный в рамках научной программы изучения государственного языка РФ под руководством Л. А. Вербицкой, Н. М. Кропачева и С. И. Богданова [13], который не вошёл, к сожалению, в данный список.

Явно недоставало в нём и Грамматики РКГ (заметим при этом, что наличие такой книги, казалось бы, предполагалось самим названием рассматриваемого списка). Грамматику РКГ никак не мог заменить «Грамматический словарь» А. А. Зализняка [10] — ценнейший научный труд по морфологии современного русского литературного языка, который никоим образом не относился к жанру грамматик и не создавался для непосредственного использования его при научном изучении или практическом преподавании РКГ.

В то же время нельзя не отметить, что публикация списка 2009 г. была весьма полезна для дальнейшего изучения РКГ, в частности для установления тех его сфер, которые настоятельно требуют своего изучения и описания. Стало ясно, что совершенно необходимо начать конкретную работу по кодификации норм официально-государственной функциональной сферы русского литературного языка, и сам факт появления рассмотренного списка словарей неопровержимо свидетельствовал, что эта работа началась.

Шло время, и 7 мая 2025 года на сайте Правительства РФ появилась официальная информация об утверждении нового «Списка нормативных словарей, справочников и грамматик, фиксирующих нормы современного русского литературного языка» [25]. Он включал «Толковый словарь государственного языка Российской Федерации» (разработчик — Санкт-Петербургский государственный университет), «Словарь иностранных слов», подготовленный Институтом лингвистических исследований РАН, а также два словаря, созданных Институтом русского языка РАН: орфографический и орфоэпический.

В 2026 году этот список был дополнен следующими нормативными изданиями: словарь сокращений русского языка (разработчик — Донецкий государственный университет), словари паронимов и синонимов, созданные учёными Института лингвистических исследований РАН, словари антонимов и топонимов, разработчиками которых являлись соответственно Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина и Московский государственный лингвистический университет [21].

Отметим, что новый список нормативных справочников РКГ по сравнению с предыдущим более точно нацелен на характеристику системы норм РКГ, однако и в нем отсутствует Грамматика РКГ. Складывается впечатление, что, если бы РАО как головной центр образовательной системы страны была привлечена к процессу подготовки изданий, которые непременно должны войти в список нормативных справочников РКГ, вопрос о создании Грамматики РКГ давно был бы решён.

Необходимо особо подчеркнуть, что в рецензировании книг, включённых в рассматриваемый список, активно участвовали два новых структурных подразделения Российской академии образования, создание которых по инициативе Л. А. Вербицкой дало мощный дополнительный стимул к развитию профессионального взаимодействия отечественных русистов. Речь идет о Центре русского языка и славистики РАО, а также об Отделении российской словесности РАО.

Из всего вышеизложенного следует, что многое из задуманного Л. А. Вербицкой уже осуществлено или может и должно начать осуществляться в ближайшее время. В этой связи необходимо вспомнить, что четверть века тому назад в рамках РОПРЯЛ была начата работа по реализации идеи Л. А. Вербицкой о создании в России общего информационного пространства для двух категорий филологов-русистов: для учёных-теоретиков и для тех, кто воплощает идеи теоретической русистики в практике преподавания русского языка, литературы и культуры на разных уровнях обучения и при работе с разными контингентами российских и иностранных учащихся. Предполагалось, что благодаря такому общедоступному информационному пространству можно будет в любой момент, по формуле Людмилы Алексеевны, узнать, «кто, где, над чем, в каком направлении и насколько результативно работает» [7, с. 4]. Эта научная информация, представленная на одной информационной платформе, крайне необходима и отечественным русистам, и нашим зарубежным коллегам.

Заметим, что на рубеже веков, когда идея создания общего информационного пространства как базы для качественно нового уровня профессионального взаимодействия русистов была обозначена Л. А. Вербицкой как одна из важных целей РОПРЯЛ, было совсем непросто с технической точки зрения обеспечить формирование и техническое обслуживание подобной мощной информационной системы.

Теперь же, когда компьютерные технологии шагнули вперёд, когда стремительно набирает силу искусственный интеллект, способный в считанные секунды обработать огромный объём информации, появилась возможность реализовать программу, намеченную Л. А. Вербицкой. Неразрешимых проблем практически не осталось. Для создания информационного пространства, общего для российских и зарубежных русистов, нужно только одно — желание как филологов-теоретиков, так и преподавателей русского языка и литературы приступить к претворению этой программы в жизнь.

Подводя итоги, можно уверенно утверждать, что все, кто имел

счастье общаться с Людмилой Алексеевной Вербицкой, запомнят её не только как талантливого и результативного организатора актуальных научных исследований, реформатора системы образования, а также руководителя СПбГУ и РАО. Не менее важно, что она как президент МАПРЯЛ и РОПРЯЛ была истинным, в высшей степени квалифицированным и сердечным, «попечителем русского языка» и всего сообщества отечественных и зарубежных русистов [18].

При этом в разные периоды развития нашего общества Л. А. Вербицкая умела найти единственно правильное решение проблем, являвшихся в тот момент ключевыми для науки и образовательной системы страны. Создание РОПРЯЛ, активное участие в организации научного изучения русского языка как государственного языка РФ, формирование в рамках РАО новых структурных подразделений и оперативное подключение их к рецензированию справочной литературы, отражающей нормы РКГ,— все это и многое другое характеризует Л. А. Вербицкую как уникального руководителя в сфере науки и образовательной системы, обладающего стратегическим, государственным типом мышления.

Список литературы

1. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. ред. В. Н. Телия. М.: АСТ-ПРЕСС, 2008. 782 с.

2. *Брагина Н. Г.* «От первого лица»: история создания МАПРЯЛ (беседа с Виталием Григорьевичем Костомаровым) // Русский язык за рубежом. 2025 (309). С. 9–18.

3. *Вербицкая Л. А.* Давайте говорить правильно! / Пособие по русскому языку. М.: Высшая школа, 1993. 144 с.

4. *Вербицкая Л. А.* Пособие по фонетике русского языка. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1993. 151 с.

5. *Вербицкая Л. А.* Русская орфоэпия: (К проблеме экспериментально-фонетического исследования особенностей современной произносительной нормы). Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. 124 с.

6. *Вербицкая Л. А.* Язык и общество. Роль языка в жизни общества // Педагогика. 2015, № 2. С. 3–18.

7. *Вербицкая Л. А., Клобукова Л. П., Юрков Е. Е.* РОПРЯЛ: цели создания и пути их достижения // Мир русского слова, 2000, № 2. С. 4–8.

8. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1040 с.

9. *Гусев Н. В.* Наследие В. Г. Костомарова в стратегии и практике Института Пушкина // Русский язык за рубежом. 2025 (309). С. 4–8.

10. *Зализняк А. А.* Грамматический словарь русского языка: Словоизменение. Издание 5-е, испр. М.: АСТ-ПРЕСС, 2008. 794 с.

11. *Зиндер Л. Р., Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А.* и др. Проблемы и методы экспериментально-фонетического анализа речи. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1979. 151 с.

12. Комментарий к Федеральному закону «О государственном языке Российской Федерации». В 2-х частях. Часть 1: Доктринальный и нормативно-правовой комментарий / Под общ. ред. д-ра филол. наук, проф. С. И. Богданова и д-ра юрид. наук, проф. Н. М. Кропачева. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2009. 224 с.

13. Комментарий к Федеральному закону «О государственном языке Российской Федерации». В 2-х частях. Часть 2: / Нормы современного русского литературного языка как государственного (Комплексный нормативный словарь современного русского языка) / Под ред. Г. Н. Скляревской, Е. Ю. Ваулиной. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2009. 1038 с.

14. Конституция Российской Федерации. Официальное издание. М.: Юрид. лит., 2009. 64 с.

15. *Костомаров В. Г.* Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики. М.: Гардарики, 2005. 287 с.

16. *Костомаров В. Г.* Стилистика, любовь моей жизни… СПб.: Златоуст; М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2019. 194 с.

17. *Костомаров В. Г.* Языковой вкус эпохи. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 248 с.

18. Людмила Вербицкая — попечитель русского языка / Отв. ред. Н. Я. Олесич. СПб.: Знаменитые универсанты, 2021. 240 с.

19. Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы. [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/ wiki/Международная_организация_русского_языка_и_литературы (дата обращения: 13.06.2026).

20. Но мы сохраним тебя, русский язык! Коллективная монография, посвящённая 90-летию академика Виталия Григорьевича Костомарова / Отв. ред. В. И. Карасик. М.: Флинта, 2020. 408 с.

21. Нормативные словари, фиксирующие нормы современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: https://ruslang.ru/normativnyje_slovari (дата обращения 11.06.2026).

22. Российское общество преподавателей русского языка и литературы [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Российское_общество_преподавателей_русского_языка_и_литературы (дата обращения: 13.06.2026).

23. *Свириденко И. И.* В петербургском филиале Российской академии наук открылся новый центр РАО. [Электронный ресурс]. URL: https://spbdnevnik.ru/news/2026–03–05/v-peterburgskom-filiale-rossiyskoy-akademii-nauk-otkrylsya-novyy-tsentr-rao (дата обращения: 6.03.2026).

24. Список грамматик, словарей и справочников, содержащих нормы современного русского языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации (Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 июня 2009 года № 195) // Российская газета. № 156, 21.08.2009.

25. Список нормативных словарей, справочников и грамматик современного русского литературного языка. [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/press/9808/utverzhden-spisok-normativnyh-slovarey-spravochnikov-i-grammatik-sovremennogo-russkogo-literaturnogo-yazyka (дата обращения: 7.05.2025).

Дата поступления статьи в редакцию: 29.06.2026
Дата принятия статьи к публикации:.14.09.2026
Submission of the article: 29.06.2026
Acceptance for publication: 14.09.2026

УДК 37.014.5; 37.013.42

Людмила Алексеевна Вербицкая и формирование экспертной культуры российского образования

Метелкин Дмитрий Александрович
Кандидат социологических наук, доцент, руководитель Центра экспертизы в образовании, Российская академия образования, Москва, Россия
ORCID: 0000–0002–5746–993X
E-mail: da.metelkin@raop.ru

Аннотация. *В статье рассматривается вклад академика Л. А. Вербицкой в формирование экспертной культуры российского образования и становление предпосылок независимой педагогической экспертизы. Актуальность исследования обусловлена необходимостью историко-педагогического и теоретико-методологического осмысления роли научно-организационных лидеров в развитии экспертных механизмов управления качеством образования. Цель статьи состоит в раскрытии деятельности Л. А. Вербицкой как персонально-институционального фактора формирования экспертной культуры, соединяющей научную обоснованность, академическую ответственность, общественную значимость и управленческую востребованность экспертного знания. Методологическую основу исследования составляют историко-педагогический, институциональный, аксиологический, системный, управленческий и персонологический подходы. Показано, что развитие независимой педагогической экспертизы в российском образовании связано не только с нормативным оформлением процедур оценки качества, но и с формированием профессиональных сообществ, академических институтов, этики экспертного суждения и механизмов общественно-государственного взаимодействия. Обосновано, что деятельность Л. А. Вербицкой в Санкт-Петербургском государственном университете, Российской академии образования, профессиональных и общественно-государственных структурах способствовала утверждению представлений об образовании как общественном благе и объекте научно ответственной экспертизы. Сделан вывод о значении наследия Л. А. Вербицкой для современной модели педагогической экспертизы как института обеспечения качества управления образованием.*

Ключевые слова: *Л. А. Вербицкая; педагогическая экспертиза; независимая экспертиза; экспертная культура; качество образования; Российская академия образования; общественно-государственное управление; образовательная политика.*

© Метелкин Д.А., 2026 © Фамилия И.О., 2026

Для цитирования: *Метелкин Д. А. Людмила Алексеевна Вербицкая и формирование экспертной культуры российского образования // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С.22–37*

Lyudmila A. Verbitskaya and the formation of expert culture in Russian Education

Metelkin Dmitriy A.
PhD in Sociology, Associate Professor, Head of the Center for Educational Expertise, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation
E-mail: da.metelkin@raop.ru
ORCID: 0000–0002–5746–993X

Abstract. *The article examines the contribution of Academician Lyudmila A. Verbitskaya to the formation of expert culture in Russian education and to the development of prerequisites for independent pedagogical expertise. The relevance of the study is determined by the need for historical-pedagogical and theoretical-methodological understanding of the role of scientific and organizational leaders in the development of expert mechanisms for education quality management. The purpose of the article is to reveal L. A. Verbitskaya's activity as a personal-institutional factor in the formation of expert culture that combines scientific validity, academic responsibility, social significance and managerial relevance of expert knowledge. The methodological basis of the study includes historical-pedagogical, institutional, axiological, systemic, managerial and personological approaches. It is shown that the development of independent pedagogical expertise in Russian education is connected not only with the normative regulation of quality assessment procedures, but also with the formation of professional communities, academic institutions, ethics of expert judgment and mechanisms of public-state interaction. The article substantiates that L. A. Verbitskaya's work at Saint Petersburg State University, the Russian Academy of Education, professional associations and public-state structures contributed to the understanding of education as a public good and as an object of scientifically responsible expertise. The article concludes that L. A. Verbitskaya's legacy is significant for the modern model of pedagogical expertise as an institution for ensuring the quality of education management.*

Keywords: *L. A. Verbitskaya; pedagogical expertise; independent expertise; expert culture; quality of education; Russian Academy of Education; public-state governance; education policy.*

For citation: *Metelkin D. A. Lyudmila A. Verbitskaya and the formation of expert culture in russian education // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 3 (75). P. 22–37*

Введение. Развитие российского образования в конце XX — начале XXI в. сопровождалось не только изменением нормативной базы, содержания образовательных программ и организационных моделей управления, но и постепенным становлением новых способов профессионального анализа образовательной действительности. Одним из таких способов стала педагогическая экспертиза, ориентированная на выявление качества, рисков, потенциала развития и общественной значимости образовательных процессов, программ, практик и управленческих решений.

В отличие от административного контроля, направленного преимущественно на установление соответствия установленным требованиям, экспертиза предполагает более сложную в интеллектуальном и профессиональном отношении процедуру. Ее отличие состоит прежде всего в характере итогового суждения. Эксперт не только устанавливает соответствие объекта заданным требованиям, но и объясняет выявленные отклонения, оценивает возможные последствия решения и предлагает варианты его корректировки. Именно эта функция экспертизы приобретает особое значение в тех случаях, когда формальных показателей недостаточно для оценки педагогических и общественных последствий изменений в образовательной деятельности. Отнюдь не последнюю роль в формировании института педагогической экспертизы в образовании играет особая культура организации экспертной деятельности, позволяющая объективировать субъективные экспертные суждения, а также органично сочетать анализ формализованных данных, с одной стороны, а также объяснительные и прогностические гипотезы, с другой. В связи с этим особое внимание в контексте институционализации экспертизы в образовании привлекают люди, внесшие значительный вклад в становление культурно-ценностных образцов экспертной деятельности вообще и образа «эксперта» в частности.

Научное наследие Л. А. Вербицкой обычно рассматривается в связи с развитием русистики, культуры речи и университетского образования. Значительно реже предметом анализа становится ее участие и вклад в формирование механизмов профессионального экспертного обсуждения образовательных решений. Между тем внимательный анализ профессиональной деятельности Людмилы Алексеевны Вербицкой в Санкт-Петербурге и родном для нее Санкт-Петербургском государственном университете, Российской академии образования, а также ее деятельности в качестве одного из ведущих руководителей и лидеров общественно-профессиональных объединений позволяет поставить вопрос о ее вкладе в становление норм

научно ответственной экспертизы в образовании. В связи с этим обращение к наследию Л. А. Вербицкой позволяет рассмотреть развитие педагогической экспертизы не только как нормативно-организационный процесс, но и как процесс формирования профессиональной, научной и ценностной культуры экспертной деятельности.

Актуальность статьи определяется, во-первых, недостаточной разработанностью персонально-институционального аспекта истории педагогической экспертизы; во-вторых, необходимостью осмысления роли Российской академии образования как научного и экспертного института; в-третьих, потребностью современной системы образования в экспертных механизмах, основанных на научной обоснованности, общественном доверии и академической ответственности.

В современной педагогической науке накоплен значительный опыт исследования экспертизы в сфере образования, однако чаще всего внимание сосредоточено либо на типологии экспертных процедур, либо на нормативных основаниях оценки качества, либо на инструментарии анализа отдельных объектов: образовательных программ, учебников, инноваций, воспитательной деятельности, образовательной среды. Между тем становление экспертизы как института невозможно объяснить только через документы и процедуры. Существенную роль в этом процессе играют научно-организационные лидеры, которые формируют профессиональные сообщества, задают нормы академической ответственности, поддерживают общественный авторитет экспертного знания и обеспечивают связь педагогической науки с образовательной политикой.

Цель статьи состоит в выявлении ключевых направлений научно-организационной деятельности Л. А. Вербицкой, которые повлияли на формирование норм профессионального экспертного суждения в российском образовании.

Для достижения цели в настоящей работе мы уточним соотношение между понятиями педагогической экспертизы и экспертной культуры, затем рассмотрим университетский, академический и общественно-профессиональный контексты деятельности Л. А. Вербицкой. На этой основе предпримем попытку определить значение ее научно-организационного наследия для оценки состояния и перспектив развития современной педагогической экспертизы.

Постановка проблемы и обзор научной литературы. В исследованиях экспертизы можно выделить два основания, принципиально важных для настоящей статьи. С одной стороны, в работах по гуманитарной экспертизе акцентируется ответственность эксперта за оценку социальных и культурных последствий принимаемых решений [7,

11, 15]. С другой стороны, исследования педагогической экспертизы раскрывают ее специальные функции применительно к образовательным системам, инновациям и воспитательным процессам [5, 9, 10]. Соединение этих подходов позволяет рассматривать экспертизу не только как процедуру оценки, но и как элемент профессиональной культуры образовательного сообщества. Существенным для настоящего исследования является вывод о том, что педагогическая экспертиза отличается от контроля и оценки более широким набором функций: аналитической, прогностической, аксиологической, развивающей и управленческой.

Еще одно направление научного изучения экспертизы связано с изучением независимой оценки качества образования, общественно-государственного управления и профессионально-общественных механизмов экспертизы. В современных исследованиях подчеркивается, что экспертиза в сфере образования выполняет функцию снижения управленческой неопределенности, выявления рисков и легитимации решений, а также способствует согласованию интересов государства, профессионального сообщества и общества [2, 12, 13].

И, наконец, четвертое направление связано с историко-педагогическим анализом становления экспертных практик. В работах М. В. Богуславского, Т. Г. Новиковой, Т. В. Сидориной показано, что экспертная деятельность в образовании формировалась в связи с развитием педагогических инноваций, управленческих практик, государственно-общественных форм оценки и потребности в научно обоснованном анализе образовательных изменений [1, 9, 10].

Несмотря на значимость указанных исследований, персонально-институциональный аспект становления педагогической экспертизы остается недостаточно разработанным. Обычно развитие экспертных механизмов описывается через нормативные документы, институциональные решения или типологию экспертных процедур. Однако в истории образования существенную роль играют научно-организационные лидеры, которые не только принимают участие в деятельности конкретных организаций, но и формируют профессиональные нормы, ценностные основания, коммуникативные практики и образцы академической ответственности.

В имеющихся публикациях деятельность Л. А. Вербицкой анализируется преимущественно в контексте русистики, университетского управления и государственной языковой политики [16, 17, 18]. Ее участие в формировании профессиональных норм обсуждения и оценки образовательных решений специально не рассматривалось. Настоящая статья обращается к этой стороне ее научно-организаци-

онного наследия, поскольку для педагогической науки в целом и для научного анализа состояния и развития педагогической экспертизы не менее значим анализ деятельности Людмилы Алексеевны как одного из факторов формирования экспертной культуры в образовании на определенном историческом отрезке его развития.

Методология и методы исследования. Настоящая работа выполнена в рамках историко-педагогического и институционального подходов. Первый позволил соотнести научно-организационную деятельность Л. А. Вербицкой с изменениями в управлении российским образованием конца XX — начала XXI в. Институциональный анализ использовался для анализа деятельности Людмилы Алексеевны в Санкт-Петербургского государственном университете, Российской академии образования и профессиональных объединениях как организационных площадок, на которых проходило формирование, воспроизводство и развитие экспертных норм.

Персонологический ракурс применялся при интерпретации роли Л. А. Вербицкой как ученого и руководителя, влияние которого определялось не только занимаемыми должностями, но и профессиональным авторитетом, публичной позицией и участием в деятельности академических и общественных структур. Источниковую основу составили научные публикации по педагогической и гуманитарной экспертизе, нормативные документы, труды Л. А. Вербицкой и материалы, характеризующие ее работу в СПбГУ и РАО. Использовались также методы анализа научной литературы и сопоставления понятий.

Результаты исследования и обсуждение. *Педагогическая экспертиза и экспертная культура образования.* В исследованиях педагогической экспертизы неоднократно подчеркивается ее несводимость к контролю и измерительной оценке [4, 5, 9, 10]. Контроль устанавливает соответствие объекта заранее определенным требованиям, тогда как экспертное заключение предполагает интерпретацию полученных данных и аргументированное суждение о возможных последствиях решения. Поэтому в настоящей статье педагогическая экспертиза понимается как профессиональная деятельность, результатом которой является не только оценка образовательного объекта, но и обоснование вариантов его дальнейшего развития. Мониторинг и диагностика обеспечивают систематический сбор данных о состоянии объекта, соотносят это состояние с нормативным, а также позволяют понять причины возникновения и существования педагогических явлений. Оценка фиксирует степень выраженности определенного качества или результата.

Экспертиза фактически представляет собой сложную процедуру, интегрирующую анализ, интерпретацию, ценностное суждение,

прогноз и рекомендации.

В этом смысле педагогическая экспертиза может быть определена как научно обоснованная профессиональная деятельность, направленная на анализ, оценку и прогнозирование качества образовательных процессов, результатов, условий, программ, практик и управленческих решений с целью повышения качества образования и обоснования управленческого выбора.

Такое понимание согласуется с подходом, согласно которому педагогическая экспертиза является способом изучения образовательной действительности, позволяющим увидеть и понять то, что не всегда может быть непосредственно измерено количественными методами [5]. Вместе с тем современная педагогическая экспертиза не должна ограничиваться описанием состояния объекта. Ее результатом должно становиться экспертное заключение, содержащее анализ проблемы, выявление рисков, оценку потенциала развития и рекомендации для принятия решений.

Понятие независимой педагогической экспертизы требует особого уточнения. Независимость не означает оторванности эксперта от образовательной политики или нормативных оснований. Более того, такая «оторванность» маргинализирует как экспертов, так и сам институт экспертизы, подрывает доверие к нему.

Поэтому мы говорим о такой позиции субъекта экспертизы, которая позволяет выносить профессиональное суждение, минимизируя влияние административно-управленческих, корпоративных или иных факторов, имеющих субъективную заинтересованность в тенденциозном оценивании объекта экспертизы.

Фундаментальными основами, на которых базируется независимая педагогическая экспертиза, являются: организационная автономность субъекта экспертной деятельности, профессиональная компетентность экспертов, методологическая обоснованность критериев и процедур экспертизы, публичная аргументированность заключения, этическая ответственность и управленческая значимость выводов.

Наряду с указанными выше основаниями особую роль в развитии независимой экспертизы играет формирование экспертной культуры образования, которая интегративно включает в себя большую часть указанных оснований. В рамках данной работы под экспертной культурой мы будем понимать совокупность ценностей, норм, процедур, компетенций и устойчивых коммуникативных практик, обеспечивающих научно обоснованное, независимое, ответственное и практически значимое суждение о качестве образовательных объектов, процессов и решений.

Экспертная культура проявляется прежде всего в нормах, регулирующих подготовку и высказывание профессионального суждения. К ним относятся научная добросовестность, независимость оценки, аргументированность выводов и ответственность за возможные последствия заключения. Однако индивидуальной компетентности эксперта недостаточно. Эти нормы должны поддерживаться институционально — через процедуры отбора специалистов, обсуждение заключений, предупреждение конфликта интересов и реальный учет результатов экспертизы при принятии решений. Поэтому экспертная культура объединяет профессиональные качества участников экспертизы и организационные условия, позволяющие этим качествам реализоваться. Значение деятельности Людмилы Алексеевны Вербицкой состоит в том, что, организуя экспертную деятельность как в рамках Российской академии образования, так и в рамках общественно-профессиональных организаций и объединений, в своих решениях и поступках она органично соединяла эти компоненты в реальной практике управления.

Л. А. Вербицкая как субъект формирования экспертной культуры. Л. А. Вербицкая вошла в историю российского образования как ученый-лингвист, ректор Санкт-Петербургского государственного университета, президент Российской академии образования, руководитель профессиональных объединений в области русского языка и литературы, общественный деятель и организатор науки. Однако для анализа становления педагогической экспертизы важно рассматривать ее не только как выдающуюся личность своего времени, но и как носителя особого типа научно-организационного лидерства, обладающего определенными характерными чертами.

Важным и во многом ключевым фактором, повлиявшим на формирование Л. А. Вербицкой как такого лидера, является ее статус как одного из ведущих ученых-русистов с мировым именем. Как ученый, Людмила Алексеевна последовательно и неуклонно отстаивала значение научного знания в функционировании и развитии системы образования. Для экспертной деятельности это принципиально важно, поскольку экспертное суждение не может быть сведено к субъективному мнению, административной позиции или формальной оценке. Оно должно иметь объективные научные основания, твердо опираться на систему профессиональных критериев, учитывать актуальные данные исследований и практический опыт и результаты педагогической деятельности.

Другим важным фактором, лежащим в основе лидерства, является осознание институциональной ответственности. Будучи не толь-

ко исследователем, но и руководителем крупных образовательных и научных организаций, Л. А. Вербицкая хорошо понимала то, что качество образования зависит не только от отдельных педагогических практик, но и от устойчивости институтов, процедур и профессиональных норм.

Еще одним важным фактором, сформировавшим Л. А. Вербицкую как одного из авторитетнейших лидеров профессионального и экспертного сообщества, было ее понимание сущности образования как общественного блага. Ее активная деятельность в профессиональных объединениях, международных организациях, структурах поддержки русского языка и культуры мы можем рассматривать как отражение понимания образования как пространства культурной преемственности, гражданского развития и гуманитарного взаимодействия.

И наконец мы не можем обойти стороной то обстоятельство, что как ученый-лингвист Л. А. Вербицкая придавала особое значение языку, культуре речи, публичности и ответственности высказывания. Для экспертизы это имеет особое значение, поскольку результаты экспертной деятельности — это не только формально зафиксированная в экспертном заключении позиция и выводы. Это еще и форма профессиональной коммуникации между научным и педагогическим сообществами, органами управления и обществом.

В совокупности указанные факторы и обусловили особенности позиции Л. А. Вербицкой как субъекта формирования экспертной культуры образования, значение которой проявляется не столько в создании или проведении отдельных процедур экспертной оценки проектов изменений в федеральные государственные образовательные стандарты, проектов примерных программ или учебников, сколько в утверждении такого типа академической и общественной ответственности, при котором решения в сфере образования должны проходить через профессиональное обсуждение, научную аргументацию и оценку последствий для человека, культуры и общества.

Университетская и академическая рамка становления экспертных механизмов. Первый контекст, к которому следует обратиться для полноценного понимания и оценки роли Людмилы Алексеевны Вербицкой в формировании экспертной культуры, связан с университетским образованием.

Ее деятельность на посту ректора Санкт-Петербургского государственного университета пришлась на период, когда отечественная высшая школа, как и вся российская система образования, переживала глубокую трансформацию: расширялась автономия университетов, обновлялись образовательные программы на всех уровнях образо-

вания, интенсивно формировались и развивались формы международного сотрудничества, активно обсуждались и реализовывались новые подходы к управлению качеством образования.

Связь университетского управления с экспертной культурой проявляется в тех процедурах, посредством которых академическое сообщество участвует в обсуждении образовательных программ, научных приоритетов и кадровых решений. Поэтому анализ ректорской деятельности Л. А. Вербицкой требует обращения не только к ее административным решениям, но и к поддерживаемым ею формам профессионального и коллегиального обсуждения тех научных и образовательных объектов, которые создавались в стенах университета, проходили профессиональное и экспертное обсуждение и, в конечном счете, получали или не получали поддержку и одобрение профессионального и экспертного сообщества. Это направление эмпирических исследований еще ждет своих первооткрывателей, однако уже сейчас мы можем с уверенностью утверждать, что многолетняя деятельность Л. А. Вербицкой на посту ректора может быть рассмотрена как один из ярких примеров управления университетом как одной из ведущих российских научных и образовательных организаций, в которой стратегические образовательные решения опирались и опираются на профессиональное обсуждение, научную аргументацию, коллективную ответственность и открытость к международному опыту. Именно такой стиль управления, берущий свои истоки в классическом университетском образовании, является важной предпосылкой формирования и поддержки экспертной культуры общей для всей системы образования.

Второй контекст деятельности Людмилы Алексеевны в качестве одного из лидеров экспертного сообщества тесно связан с Российской академией образования. Период ее президентства (2013–2019 гг.) совпал с важными изменениями в российской системе общего образования. Относительно недавно (в 2012 году) был принят Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», внесший существенные изменения в регулирование образовательной деятельности на всех уровнях образования. Федеральный закон предполагал, что для его реализации в короткий период должно было быть разработано большое количество подзаконных нормативных правовых актов, регулирующих самые разные аспекты деятельности органов управления образованием, образовательных организаций и иных участников отношений в сфере образования. Важную роль в этой обновленной системе регуляторов играли учебно-методические объединения, как коллегиальные, общественно-профессиональные

объединения, которые должны были стать одним из важнейших органов, осуществляющих общественно-профессиональную экспертизу обновляемых федеральных государственных образовательных стандартов, образовательных программ, состояния подготовки педагогических кадров, внести свой вклад в развитие национальной системы оценки качества образования.

Как раз под руководством Л. А. Вербицкой РАО вовлекается в деятельность по научно-методическому и экспертному сопровождению обновления образовательных стандартов и программ — на площадке Академии формируется и начинает активную работу федеральное учебно-методическое объединение по общему образования (2015), председателем которого в течение трех плодотворных лет выступает Людмила Алексеевна. Кроме того, в этот период под руководством Л. А. Вербицкой в РАО идет интенсивная работа над экспертизой учебных изданий и концептуальных документов. Все это позволяет рассматривать РАО как одну из ключевых институциональных площадок развития педагогической экспертизы. С 2015 года Академия фактически берет на себя миссию экспертного центра, выступающего посредником между педагогической наукой, государственным управлением, профессиональным сообществом и образовательной практикой.

Вместе с тем для установления личного вклада Вербицкой необходимо разграничивать решения Академии как коллегиального органа и ее собственную научно-организационную позицию.

Людмила Алексеевна Вербицкая была глубоко убеждена в том, что современные образовательные проблемы должны быть рассмотрены и оценены с позиции разных субъектов образовательных отношений и представителями различных научных дисциплин. Только так можно выйти на комплексные решения, учитывающие интересы не только всех участников отношений в сфере образования, но и современные достижения науки. Качество образования включает педагогические, психологические, культурные, социальные, управленческие, правовые и экономические аспекты.

Научная и организационная позиция Л. А. Вербицкой, ее решения по формированию всех составов учебно-методических объединений, общественно-профессиональных структур, которыми она руководила, способствовали позиционированию РАО как академической организации, репрезентирующей и интегрирующей не только сообщества ученых, педагогов, методистов, родителей, но и предметные подходы, что внесло важный вклад в понимание экспертизы в образовании как междисциплинарного и общественно значимого процесса.

Персонально-институциональный фактор развития педагогической экспертизы. Для описания роли Л. А. Вербицкой полагаем целесообразным прибегнуть к использованию персонально-институционального ракурса рассмотрения ее личности, который предполагает анализ того, каким образом профессиональный авторитет руководителя реализуется через деятельность возглавляемых им организаций, поддерживаемые формы коллегиального обсуждения и требования к качеству научного суждения. Речь, следовательно, в данном контексте должна идти не о прямом создании или функционировании отдельного института экспертизы, а о влиянии личности на формальные и неформальные нормы работы уже существующих академических и профессиональных структур.

Под персонально-институциональным фактором следует понимать влияние научно-организационного лидера на становление экспертных норм, институтов, процедур и профессиональных сообществ в системе образования. Такое влияние проявляется не только в принятии конкретных решений, но и в формировании устойчивых образцов профессионального поведения, управленческой культуры, научной ответственности и экспертной коммуникации.

Нормативные документы фиксируют формальное устройство экспертных процедур, но не объясняют, каким образом складывается доверие к экспертному заключению. Для этого необходимо учитывать репутацию научных лидеров, принятые ими нормы профессионального обсуждения и способность объединять специалистов вокруг решения значимых образовательных задач. Именно в этом аспекте биография Л. А. Вербицкой представляет интерес для истории педагогической экспертизы.

Так, с нашей точки зрения, деятельность Л. А. Вербицкой как фактор формирования особой культуры экспертной деятельности проявился в нескольких формах.

Влияние Л. А. Вербицкой на экспертную культуру проявлялось в двух взаимосвязанных плоскостях. Первая была связана с деятельностью возглавляемых ею организаций — СПбГУ и РАО, где создавались условия для профессионального обсуждения образовательных и научных решений. Вторая определялась ее участием в российских и международных профессиональных объединениях, через которые поддерживались нормы научной коммуникации, репутационной ответственности и междисциплинарного взаимодействия. Такое разделение позволяет отличить институциональные возможности руководителя от его личного авторитета в профессиональном сообществе.

Введение персонально-институционального ракурса позволяет избежать двух крайностей. С одной стороны, развитие экспертизы нельзя сводить только к деятельности отдельных людей, игнорируя роль институтов, нормативных условий и профессиональных сообществ. С другой стороны, нельзя растворять личность в безличных институциональных процессах. История образования показывает, что именно научно-организационные лидеры часто становятся посредниками между идеями, институтами и практиками.

Независимая, профессиональная и общественно-государственная экспертиза. Современная система образования нуждается не в противопоставлении различных видов экспертизы, а в их разумном сочетании. Ведомственная экспертиза необходима для обеспечения нормативного порядка, управленческой дисциплины и технологического сопровождения решений. Однако она ограничена в части критической оценки рисков, поскольку субъект экспертизы часто находится внутри той же управленческой системы, которая принимает решения.

Независимая экспертиза обладает потенциалом выявления альтернатив, рисков и скрытых последствий решений. Она повышает доверие заинтересованных сторон, но требует развитой нормативной базы, устойчивых процедур отбора экспертов, сертификации, финансирования и защиты экспертной автономии.

Профессиональная экспертиза обеспечивает научную и методическую состоятельность оценки. Она особенно важна при анализе образовательных стандартов, программ, учебников, методических материалов, инноваций и проектов развития образования.

Общественная экспертиза позволяет учитывать интересы участников образовательных отношений, родителей, профессиональных объединений, работодателей, культурных и общественных институтов.

Общественно-государственная экспертиза объединяет эти основания и является наиболее сложной, но перспективной формой экспертной деятельности. Она предполагает баланс государства, науки, профессионального сообщества и общества.

Деятельность Л. А. Вербицкой была связана именно с интегративной моделью экспертности. Она не противопоставляла государственную образовательную политику академической независимости, профессиональное знание — общественной ответственности, национальные задачи — международному сотрудничеству. Напротив, ее организационная позиция строилась на необходимости согласования этих измерений.

Такой подход особенно важен для современной педагогической

экспертизы. В условиях цифровизации образования, обновления содержания обучения, развития воспитательных программ, оценки функциональной грамотности, экспертизы учебников и цифровых образовательных ресурсов требуется не только административная проверка, но и комплексное экспертное суждение, учитывающее научные, ценностные, методические, психологические, социальные и управленческие аспекты.

Значение наследия Л. А. Вербицкой для современной модели педагогической экспертизы. Современный этап развития образования характеризуется рядом вызовов, которые усиливают актуальность наследия Л. А. Вербицкой для формирования независимой педагогической экспертизы.

Обращение к наследию Л. А. Вербицкой позволяет сформулировать три основных положения, которые обладают значимостью для функционирования и развития современной педагогической экспертизы.

Во-первых, экспертное заключение должно сохранять связь с академическим знанием и не подменяться административной оценкой либо формальными выводами, полученными в результате первичной обработки показателей, характеризующих объект экспертизы. Во-вторых, качество экспертизы зависит от профессиональных сообществ и организаций, способных обеспечивать независимость обсуждения, отбор компетентных специалистов и ответственность за выводы. В-третьих, экспертное суждение должно быть публично аргументировано: его язык, используемые понятия и доказательства должны быть понятны не только специалистам, но и тем, кто принимает управленческие решения.

Эти положения не образуют готовой модели независимой экспертизы, однако задают требования, без которых ее институциональное развитие остается преимущественно формальным.

Значение наследия Л. А. Вербицкой состоит в том, что оно задает образец экспертной культуры, основанной на соединении науки, образования, культуры и общественной ответственности. Для современной модели независимой педагогической экспертизы это означает необходимость следующих направлений развития: нормативное закрепление статуса независимой педагогической экспертизы; создание системы подготовки и сертификации экспертов в сфере образования; развитие экспертных советов при научных и общественно-профессиональных организациях; формирование цифровых платформ экспертной оценки при сохранении гуманитарного характера экспертного суждения; обеспечение публичности критериев и процедур; развитие академической экспертизы образовательных

стандартов, программ, учебников, цифровых ресурсов и управленческих решений; интеграция экспертных данных в систему управления качеством образования.

Заключение. Попытка анализа, проведенного в статье, показывает, что значение Л. А. Вербицкой для развития экспертной культуры в образовании связано не с созданием отдельных процедур или институций педагогической экспертизы, а с поддерживаемым ею типом научно-организационной деятельности. Его отличительными чертами являлись опора на академическое знание, внимание к профессиональному обсуждению решений и ответственность публичного суждения. Для описания этого влияния в статье предложен персонально-институциональный ракурс, позволяющий проследить, как авторитет ученого реализуется через деятельность университета, академии и профессиональных объединений. Такой подход дополняет изучение новейшего периода нормативной эволюции экспертизы анализом роли научных лидеров в формировании доверия к экспертному знанию.

Вместе с тем мы не можем не признать, что проведенное исследование имеет определенные ограничения. Оно фокусируется на преимущественно теоретической рамке анализа и требует дальнейшей эмпирической проверки на документальных материалах, характеризующих конкретные решения, экспертные проекты и публичные позиции Л. А. Вербицкой. Кроме того, перспективой дальнейшего продолжения изучения вклада Людмилы Алексеевны Вербицкой могло бы стать расширение источниковой базы, позволяющей точнее разграничить институциональную деятельность РАО и СПбГУ, а также более весомо оценить личный вклад их руководителя в формирование культуры экспертной деятельности.

Список литературы

1. *Богуславский М. В.* Научные основы историко-педагогической экспертизы инноваций в образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 1 (28). С. 9–17.

2. *Басюк В. С., Метелкин Д. А.* Экспертные механизмы в совершенствовании процедур оценки и мониторинга качества общего образования // Известия Российской академии образования. 2025. № 4 (72). С. 36–55.

3. *Вербицкая Л. А.* Давайте говорить правильно: пособие по русскому языку. 3-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 2003. 239 с.

4. *Евстратикова А. В., Болотова Е. Л.* Экспертиза как вид профессиональной деятельности в образовании // Наука и школа. 2016. № 6. С. 125–129.

5. *Киселева Е. В.* Педагогическая экспертиза процесса воспитания в образовательной организации: дис. … д-ра пед. наук. М., 2020.

6. *Луков Вал.А., Луков Вл. А.* Гуманитарная экспертиза в сфере образования: анализ ответов экспертов на вопрос о содержании понятия «образование»

// Знание. Понимание. Умение. 2010. № 3. С. 27–43.

7. *Луков Вал.А., Луков Вл. А.* Гуманитарная экспертиза в сфере образования: анализ ответов экспертов на вопрос о содержании понятия «воспитание» // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 4. С. 39–52.

8. *Майданский А. Д.* Гуманитарная экспертиза: перспективы и границы возможностей // Философские науки. 2017. № 4. С. 110–116.

9. *Новикова Т. Г.* Теоретические основы экспертизы инновационной деятельности в образовании: дис. … д-ра пед. наук. М., 2006. 376 с.

10. *Сидорина Т. В.* Теоретические основы экспертирования образовательных систем: дис. … д-ра пед. наук. Новосибирск, 2001. 373 с.

11. *Тульчинский Г. Л.* Гуманитарная экспертиза как социальная технология // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2008. № 4 (16). С. 38–53.

12. *Умняшова И. Б.* Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования: основные направления и подходы // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 5–18.

13. *Умняшова И. Б., Сафуанов Ф. С.* Модель психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 75–83.

14. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

15. *Юдин Б. Г.* Технонаука, человек, общество: актуальность гуманитарной экспертизы // Век глобализации. 2008. № 2. С. 146–154.

16. *Вербицкая Л. А.* Людмила Вербицкая: «Важно сохранить русский язык внутри страны» // Университетская книга. 2024. 26 апр. URL: https://www.unkniga.ru/face/2899-verbitskaya-vazhno-sohranit-russkiy-yazyk.html (дата обращения: 14.07.2026).

17. *Вербицкая Л. А.* Людмила Вербицкая: «Университет для меня — это вся моя жизнь» // Санкт-Петербургский государственный университет. 2024. URL: https://spbu.ru/gallery/lyudmila-verbickaya-universitet-dlya-menya-eto-vsya-moya-zhizn (дата обращения: 14.07.2026).

18. *Касевич В. Б.* Л. А. Вербицкая: несколько штрихов вместо предисловия // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2020. URL: https://languagejournal.spbu.ru/article/view/10452 (дата обращения: 14.07.2026).

Дата поступления статьи в редакцию: 06.07.2026
Дата принятия статьи к публикации:14.09..2026
Submission of the article: 06.07.2026
Acceptance for publication: 14.09.2026

УДК 378.147:378.637

Учебная задача как основной инструмент образовательной практики в системе высшего педагогического образования

Казакова[1] Елена Ивановна, Беликов[2] Сергей Николаевич

[1]**Доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой, Институт педагогики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация**
E-mail: e.kazakova@spbu.ru
ORCID: 0000–0002–2030–5434

[2]**Аспирант, Институт педагогики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация**
E-mail: serj.belikov2013@yandex.ru
ORCID: 0009–0007–0020–9444

Аннотация. *В статье рассматривается учебная задача как основной инструмент организации образовательной практики в системе высшего педагогического образования. В условиях перехода к компетентностной парадигме, закрепленной в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, учебная задача приобретает статус ключевого элемента профессиональной подготовки будущих педагогов. Однако, как показывает анализ современной образовательной практики, методологический потенциал учебной задачи реализуется далеко не в полной мере. В теоретической части статьи анализируются подходы к пониманию учебной задачи в отечественной и зарубежной педагогике (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, И. Я. Лернер, А. М. Новиков, А. А. Вербицкий, Д. Толлингерова, Б. Блум), обосновывается переход от знаниево-репродуктивной модели к деятельностной. В нашей работе отмечен особый вклад научной школы Л. А. Вербицкой, представители которой разработали идею о взаимосвязи профессиональной задачи и теоретического познания, а также выдвинули тезис об организационной функции учебника в процессе совместной учебной деятельности. Полученные в ходе исследования результаты контент-анализа, который был проведен на материале восьми учебных пособий по педагогике (8917 заданий), показали несбалансированность системы: высокий процент заданий репродуктивного характера (более 65%), что контрастирует со значительно меньшим количеством заданий на рефлексию и целеполагание (менее 1%). Такое количественное распределение заданий не соответствует стандартам ФГОС ВО, снижает эффективность формирования универсальных*

© Казакова Е.И., Беликов С.Н., 2026

и общепрофессиональных компетенций, препятствует развитию профессионального педагогического мышления. Задачный подход, предложенный в нашей статье, дает возможность усилить и обогатить методологическую базу традиционных учебных задания за счет внедрения новых подходов в моделировании педагогических ситуаций, выборе стратегии, встроенной рефлексии и др. Представлены результаты экспериментальной апробации авторской методики в магистратуре Санкт-Петербургского государственного университета (N=24): доля обогащённых задач в работах студентов выросла с 34% до 67%, наличие профессионального контекста — с 28% до 71%, самооценка проектных умений (по 5-балльной шкале) — с 2,8 до 4,2 балла. Качественный анализ подтвердил переход студентов от позиции исполнителя к субъектной позиции, способной к анализу, проектированию и рефлексии педагогической деятельности. Статья адресована исследователям в области дидактики, преподавателям педагогических вузов, разработчикам образовательных программ.

Ключевые слова: *учебная задача, задачный подход, обогащённая учебная задача, высшее педагогическое образование, компетентностный подход, ФГОС ВО, контент-анализ, профессиональные компетенции, рефлексия, цифровизация образования.*

Для цитирования: *Казакова Е. И., Беликов С. Н. Учебная задача как основной инструмент образовательной практики в системе высшего педагогического образования // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С.39–52*

The Academic Task as a Primary Tool in Educational Practice within Higher Pedagogical Education

Kazakova[1] Elena I., Belikov[2] Sergei N.

[1]D.Sc. (Pedagogy), Professor, Academician of RAO, Head of Department, Institute of Pedagogy, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia
E-mail: e.kazakova@spbu.ru
ORCID: 0000–0002–2030–5434

[2]Postgraduate Student, Institute of Pedagogy, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia
E-mail: serj.belikov2013@yandex.ru
ORCID: 0009–0007–0020–9444

Abstract. *The article examines the academic task as the primary tool for organizing educational practice in the system of higher pedagogical education. In the context of the transition to the competency-based paradigm enshrined in the Federal State Educational Standards of Higher Education, the academic task acquires the status of a key element in the professional training of*

future teachers. However, as the analysis of modern educational practice shows, the methodological potential of the academic task is far from being fully realized. The theoretical part of the article analyzes approaches to understanding the academic task in Russian and foreign pedagogy (L. S. Vygotsky, V. V. Davydov, I. Ya. Lerner, A. M. Novikov, A. A. Verbitsky, D. Tollingerová, B. Bloom) and substantiates the transition from the knowledge-reproductive model to the activity-based one. Our study highlights the unique contribution of L. A. Verbitskaya's scientific school, whose representatives developed the concept of the relationship between professional tasks and theoretical cognition, and posited the thesis regarding the organizational function of the textbook in collaborative learning activities. The results of a content analysis of eight pedagogy textbooks (8,917 tasks) revealed an imbalance in the system: a high percentage of reproductive tasks (over 65%), which contrasts sharply with a significantly lower proportion of reflection and goal-setting tasks (less than 1%). This quantitative distribution of tasks fails to meet the standards of the FSES of HE (Federal State Educational Standard of Higher Education), diminishes the effectiveness of developing universal and general professional competencies, and hinders the growth of professional pedagogical thinking. The task-based approach proposed in our article makes it possible to strengthen and enrich the methodological framework of traditional learning tasks by introducing new approaches to modeling pedagogical situations, selecting strategies, integrating reflection, and more. The results of experimental approbation of the author's methodology in the master's program of St. Petersburg State University (N=24) are presented: the share of enriched tasks in students' works increased from 34% to 67%, the presence of professional context — from 28% to 71%, self-assessment of design skills (on a 5-point scale) — from 2.8 to 4.2 points. Qualitative analysis confirmed the transition of students from the position of an executor to a subject position capable of analysis, design and reflection of pedagogical activity. The article is addressed to researchers in the field of didactics, teachers of pedagogical universities, and developers of educational programs.

Keywords: *academic task; task-based approach; enriched academic task; higher pedagogical education; competency-based approach; FSES HE; content analysis; professional competencies; reflection; digitalization of education.*

For citation: *Kazakova E. I., Belikov S. N. The Academic Task as a Primary Tool in Educational Practice within Higher Pedagogical Education // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 3 (75). P. 39–52*

Введение. Современный этап развития высшего педагогического образования характеризуется последовательным внедрением компетентностной модели, нормативно закрепленной в Федеральных государственных образовательных стандартах. Эти документы задают

новый вектор требований к выпускнику: он должен не только владеть предметным содержанием, но и демонстрировать способность к самостоятельному решению профессиональных проблем, рефлексивной оценке собственных действий, эффективной коммуникации в образовательной среде и устойчивой мотивации к непрерывному профессиональному росту [29; 30]. Учитывая вышесказанное, отметим, что задача создания образовательных технологий, которые способствуют формированию осознанной готовности к принятию ответственности за следование стандартам профессионального поведения у будущих учителей, очень актуальна.

Следует отметить, что усилению эффективности методологических основ образовательного процесса способствует применение задачного подхода, при помощи которого можно не только воспроизводить структуру педагогического процесса, но и проводить его содержательный анализ. С этой точки зрения, учебную задачу следует рассматривать не как отдельное упражнение, а как целостную модель педагогического действия, которая предполагает диагностику педагогических ситуаций, принятие решений с последующей их оценкой. Указанная интерпретация позволяет определить процесс вузовской подготовки через понятие деятельности, представляющей систему специально созданных задач. Приоритетным здесь является изучение таких форм обучения, которые соответствуют основным способам осуществления профессионального педагогического процесса.

Анализ понятия "учебная задача" в нашем исследовании проводится с учетом следующих аспектов: как инструмент организации познавательной деятельности учащихся и как объект обратной связи (рефлексии) и проектирования. Важным для нашей работы является второй аспект, а именно, формирование у будущих педагогов креативных умений, самостоятельности в решении учебных задач, аналитических способностей к методическим аспектам учебного процесса. Следует отметить, что работа с учебной задачей, рассмотренная в таком аспекте, это уже не механическое решение упражнения с использованием полученных профессиональных навыков, а способ выражения профессиональной позиции, которая, в свою очередь, подразумевает критическое и творческое осмысление учебного материала.

Большое значение для развития теоретических представлений о дидактическом потенциале учебной задачи имели исследования представителей научной школы Л. А. Вербицкой. Ученые осуществили теоретическую разработку указанного вопроса и доказали эффективность использования концепции, согласно которой роль современного учебника или пособия — это организация взаимо-

действия преподавателя и студентов в процессе совместной познавательной деятельности. Функция учебного издания заключается в формировании активной позиции учащегося, который мотивирован самостоятельно транслировать полученные знания, структурировать их и соотносить с этическими принципами, принятыми в обществе. Опираясь на результаты исследований, проведенных в студиях научной школы Л. А. Вербицкой, все интерактивные виды учебной деятельности, предполагающие вовлеченность студентов в решение практико-ориентированных задач, например, анализ и критический разбор текстов, проектная деятельность и групповая работа, значительно усиливали учебную мотивацию и стремление глубже разобрать теоретические аспекты профессиональной деятельности. Важно отметить, что практическая необходимость при такой организации учебного процесса стимулирует поиск теоретических оснований [1]. Указанный тезис отражает суть задачного подхода, для которого учебная задача является механизмом трансформации теоретических знаний в способы решения практико-ориентированных заданий.

Однако изучение традиционных подходов в системе образования, а также анализ содержания популярных учебных пособий по педагогике указывают на несоответствие стандартов ФГОС ВО содержанию тех заданий, которые предлагаются студентам в процессе обучения. Большинство учебных изданий предлагают задания репродуктивного и ограниченно-аналитического типа, основная цель которых — это воспроизведение теоретической информации, прочитанной студентом. В то же время упражнения, предполагающие использование творческих способностей, совместную работу, практико-ориентированные задачи, развитие критического мышления, встречаются редко, что не позволяет в полной мере рассчитывать на формирование у студентов целостного понимания работы педагога с учебными заданиями. Таким образом, можем констатировать наличие дисбаланса между принятыми образовательными стандартами и реальным содержанием образовательного процесса, вследствие чего снижается качество подготовки специалистов. Данное противоречие требует системного научного анализа и поиска путей его преодоления; именно этой проблематике посвящена настоящая работа, опирающаяся на теоретические положения, детально разработанные в диссертационном исследовании [2].

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы. Проблематика учебной задачи располагает солидной теоретической базой и обширно представлена в отечественной и зарубежной научной литературе. Однако, при значительной проработанности отдельных аспектов, сохраняется ряд методологических пробелов. Они связаны

с недостаточным осмыслением учебной задачи не только в качестве дидактической категории, но и как формы реализации профессиональной деятельности педагога. До настоящего времени остаются недостаточно исследованными механизмы трансформации учебных задач в инструмент профессионального развития будущего учителя.

В классических трудах основоположников отечественной дидактики (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, А. Н. Леонтьев, А. М. Новиков, Г. И. Щукина) учебная задача трактуется как центральная категория, опосредующая процессы усвоения содержания образования и организации учебной работы студентов [9; 11; 18; 20; 23]. Исследовательские работы, выполненные в парадигме проблемного и деятельностного обучения (В. П. Беспалько, В. С. Кукушин, М. И. Махмутов), акцентируют роль задач в качестве инструмента развития мыслительных способностей и автономности обучающихся [5; 19; 22]. По мнению ученых, правильно поставленная задача помогает установить уровень усвоения знаний, а также побудить к самостоятельному поиску ответов, что позволяет говорить о становлении профессионального мышления.

Теоретические обоснования, описанные выше, стали толчком к развитию задачного подхода. В работах А. Ю. Доглаева, Н. С. Маняйкиной, Е. А. Потаповой, И. М. Фейгенберга, Т. Н. Яблонской рассмотрены основные принципы указанного подхода с точки зрения их важности в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов, перспективности с учетом формирования умений проектирования и рефлексии [12; 21; 25; 28; 33]. В западной научной традиции важное место занимает практико-ориентированный подход в профессиональном обучении, акцентируется внимание на активизирующей функции учебных задач, при этом изучение операционально-деятельностных характеристик работы педагога с учебными задачами выпадает из поля зрения [35; 38]. Это указывает на еще одно несоответствие, с одной стороны, признается неоспоримая важность теоретического обоснования применения практико-ориентированных учебных задач, с другой стороны, их использование на практике необоснованно игнорируется.

Большое количество научных работ посвящено компетентностному подходу, который рассматривается как методологический фундамент современного педагогического образования (В. П. Беспалько, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Д. А. Иванов, А. В. Хуторской). В указанных исследованиях понятие компетентность трактуется как интегративное качество личности, способной к эффективному выполнению профессиональных задач в различных ситуациях [13; 14; 31; 32]. Некоторые ученые (Е. А. Потапова, Ж. В. Рассказова, Н. Г. Хмызова) указывают

на взаимосвязь компетентностного подхода с практико-ориентированным обучением, проектной работой и заданиями, предполагающими обратную связь. Ученые из разных стран, исследующие использование компетентностного подхода в процессе подготовки педагогов, отмечают важность заданий, которые дают возможность построить модель реальной ситуации и проанализировать специфику принятия профессиональных решений [36; 37]. Ученые приходят к выводу, что успешность компетентностного подхода соотносится с качеством дидактического содержания учебных материалов.

В результате проведенного анализа научных работ мы установили, что принципы и критерии эффективности и продуктивности самостоятельного решения педагогом учебных задач изучены недостаточно, что не позволяет выстроить целостную концепцию взаимодействия педагога с учебными задачами в образовательном процессе. Такой пробел в научной парадигме значительно усложняет формирование некоторых профессиональных умений у студентов во время обучения в вузе. Отсутствие целостной модели педагогической деятельности, которая учитывала бы важность использования учебных задач для формирования необходимых компетенций, препятствует созданию эффективных методик обучения, соответствующих современному запросу в обществе.

Цель настоящего исследования — анализ теоретических оснований статуса учебной задачи как одного из приоритетных инструментов образовательного процесса; разработка методики преобразования традиционных упражнений в «обогащенные учебные задачи»; указанные тезисы также нашли отражение в нашей диссертационной работе [2]. Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач: рассмотрение вопроса о разработке учебных заданий и использовании их в процессе обучения на современном этапе, создание теоретической модели обогащенной учебной задачи и апробация эффективности методики на практике.

Методология и методы исследования. Системный, деятельностный и компетентностный подходы, применяемые в соответствии с принципами задачного подхода, являются методологической основой. Комбинированное использование указанных подходов позволяет провести многоаспектный анализ профессиональной педагогической деятельности, установить целостную картину педагогического процесса, а также установить способы реализации педагогического акта в условиях высшей школы. Системный подход применим в любом научном исследовании, так как дает представление о системном устройстве изучаемого феномена, использование деятельностного

подхода позволяет сфокусироваться на операциональной стороне вопроса, а компетентностный подход дает возможность оценить качество и количество формируемых компетенций.

В нашей работе были использованы такие эмпирические и теоретические методы:

— *теоретические:* анализ, синтез, обобщение, систематизация и анализ научных источников и нормативно-правовых документов (ФГОС ВО), методы теоретического моделирования и проектирования, при помощи которых мы определили теоретические основания задачного подхода и установили его статус в современной педагогической науке;

— *эмпирические:* контент-анализ учебных изданий по педагогике (всего проанализировано 8 пособий, 8917 заданий), педагогическое наблюдение, анкетирование, экспертное оценивание и педагогический эксперимент, в котором приняли участие 24 магистранта. Контент-анализ выступил основным инструментом диагностики существующей практики конструирования заданий;

— *статистического уровня:* качественная и количественная обработка эмпирических материалов, сравнительный анализ результатов на различных этапах исследования. Статистические методы позволили верифицировать полученные данные и оценить значимость выявленных изменений.

Критериями отбора учебных изданий для контент-анализа выступили: их востребованность в образовательных программах бакалавриата и магистратуры по направлениям 44.03.01 и 44.04.01, наличие грифа или рекомендации учебно-методических объединений, а также репрезентация различных авторских концепций. В итоговую выборку вошли пособия Н. В. Бордовской и А. А. Реана, Е. В. Гнатышиной и Р. Ф. Ковтун, Е. Б. Кириченко, Н. Ю. Костюниной, П. И. Пидкасистого, А. С. Роботовой и соавторов, В. А. Сластенина и соавторов, В. П. Тарантея и Л. М. Тарантей [6; 8; 10; 16; 17; 24; 26; 27]. Такой состав выборки обеспечил репрезентативность данных и позволил зафиксировать общие тенденции, характерные для современной учебно-методической литературы по педагогике.

Теоретико-методологическим основанием для классификации заданий послужили таксономия Б. Блума [34], модель проблемных задач Д. Толлингеровой [39], а также требования ФГОС к формированию функциональной грамотности. Ключевые дескрипторы для поиска и категоризации были определены на основе анализа методической литературы и эмпирического изучения текстов. Процедура контент-анализа включала несколько этапов: идентификацию заданий в текстах

пособий, их первичную классификацию, экспертную верификацию и количественную обработку результатов.

Результаты исследования, обсуждение

Результаты контент-анализа учебной литературы по педагогике

Контент-анализ восьми учебных пособий позволил зафиксировать значительный дисбаланс в структуре предлагаемых студентам заданий. Всего было выявлено и проанализировано 8917 единиц. Распределение по категориям представлено в таблице 1.

Таблица 1

Структура учебных заданий в анализируемых пособиях

Характеристика	Доля,%
Мнение	22,0
Анализ	20,8
Применение на практике	15,0
Интерпретация	14,2
Аргументация	8,6
Решение проблемной ситуации	7,2
Обзор	6,7
Письменный проект	4,1
Характеристика	0,5
Целеполагание	0,8
Рефлексия	0,15

Примечание: рассчитано автором по данным контент-анализа.

Приведенные данные свидетельствуют о доминировании заданий аналитического и репродуктивного характера (их совокупная доля превышает 70%). При этом задания, нацеленные на развитие рефлексии (0,15%) и целеполагания (0,8%), встречаются крайне редко. Данный дисбаланс вступает в очевидное противоречие с требованиями ФГОС, акцентирующими необходимость формирования у будущих педагогов рефлексивной культуры и навыков осознанного проектирования деятельности [29; 30]. Особого внимания в рамках настоящего исследование заслуживает установленный факт практически полного отсутствие заданий, предполагающих рефлексию и анализ результатов учебной работы, сюда входит самооценка, классификация и систематизация полученных знаний и др.

Мы пришли к выводу, что представленные в учебных изданиях задания не позволяют в полном объеме сформировать универсальные и общепрофессиональные компетенции (в частности, УК-1, ОПК-5, ОПК-8). Установленное нами несоответствие содержания учебных

пособий целям и стандартам обучения препятствует реализации системного подхода в развитии функциональной грамотности и самостоятельной педагогической деятельности будущих учителей. Кроме того, недостаток заданий, предполагающих формирование проектных и рефлексивных умений, ограничивает возможности студентов в получении опыта принятия педагогических решений самостоятельно, а это приоритетное умение, определяющее успешность будущей профессиональной деятельности.

Концепция обогащенной учебной задачи

Мы определили некоторые пути решения проблемы недостатка рефлексивных и проектных типов заданий в современной системе педагогического образования. Например, мы предлагаем ввести понятие «обогащенная учебная задача» в терминосистему педагогической науки. В классических научных трудах по педагогике учебная задача трактуется как минимальная структурная единица учебного процесса, обеспечивающая освоение конкретного способа действия и достижение планируемого результата (А. М. Новиков) [23]. Мы считаем, что для теоретического осмысления процесса профессиональной педагогической подготовки предложенное определение представляется неполным, так как остается неучтенной такая особенность педагогической деятельности как метадеятельность, то есть необходимость организовать деятельность учащихся.

По мнению А. Ю. Доглаева, В. С. Кукушина, М. И. Махмутова, профессиональная педагогическая деятельность предполагает наличие специфических задач, решение которых позволяет выстраивать процесс обучения соответственно принятым стандартам. Задачи с особыми характеристиками или обогащенные учебные задачи определяются такими критериями:

Контекстуальность — отсылка к реальной педагогической ситуации (кейс, профессиональная роль, обращение к нормативной документации). Это позволяет применить теоретические знания на практике;

Аналитическая сложность — реализация поставленной задачи требует применения индивидуальных аналитических способностей, выбора стратегии выполнения, что предполагает наличие когнитивных умений высокого уровня (анализ, оценка, синтез). Такая задача не алгоритмична;

Вариативность и аргументация — предполагает использование различных подходов и вариантов решений, требует целостного понимания выбранной стратегии, что также требует умения объяснить способ решения задачи, который студент выбрал;

Рефлексивная составляющая включает необходимость самооценки

и анализа выбранного способа решения и результатов. Обратная связь для успешного решения задачи — обязательный компонент стратегии;

Компетентностная ориентация нацелена на формирование определенных УК/ОПК, критерии оценки формализованы. Это дает возможность установить уровень достижения соответствующих компетенций [2; 3].

Результаты исследования, представленные в диссертации [2], показали, что использование учебной задачи, соответствующей вышеуказанным критериям, позволяет сократить разрыв между теорией и практикой в процессе подготовки будущих педагогов. Обогащенная учебная задача, таким образом, используется как инструмент профессионального развития, и требует от студента умений анализировать информацию, критически осмысливать, самостоятельно выбирать стратегию и объяснять свой выбор, что обеспечивает целостное представление о педагогической деятельности и формирование педагогического мышления.

Пример трансформации учебного задания

На практике преобразование классического упражнения репродуктивного типа «Охарактеризуйте принципы воспитания» в обогащенную задачу выглядит так: «Разработайте в микрогруппе сценарий вводного этапа родительского собрания, обосновав выбор принципов воспитания и предполагаемую реакцию родителей». В данном случае знание принципов утрачивает статус самоцели и превращается в инструмент проектирования профессионального педагогического действия. Студент вынужден не просто воспроизвести теоретический материал, но и применить его в модельной профессиональной ситуации.

В ходе выполнения такой задачи будущий педагог последовательно осуществляет несколько операций: анализирует контекст ситуации, выбирает релевантные теоретические положения, конструирует на их основе сценарий взаимодействия, прогнозирует возможные реакции участников и аргументирует принятые решения. Такая задача, в отличие от шаблонного «задания», содержит проблемный или проектный компонент и реализует мотивационную, развивающую и проектировочную функции [7]. Она не только диагностирует уровень знаний, но и формирует профессиональные умения в их целостности.

Результаты экспериментальной апробации

Разработанная методика была апробирована в рамках авторского курса «Практикум разработки предметных задач повышенной сложности», реализованного в магистратуре Санкт-Петербургского государственного университета в 2025–2026 учебном году. В эксперименте приняли участие 24 магистранта, обучающихся по программе «Педагог для школы высоких технологий». Ключевая идея курса со-

стояла в том, чтобы обучить будущих педагогов задачному подходу через ту же деятельностную логику, которую им предстоит применять в собственной профессиональной практике. В рамках указанного курса студенты получили возможность освоить методику создания учебных задач в процессе практико-ориентированной деятельности.

Эксперимент проводился поэтапно: 1) диагностический этап (входной срез), 2) формирующий (реализация авторского курса) и 3) контрольный (итоговый срез). Задача диагностического этапа — фиксация исходного уровня умений студентов моделировать обогащенные задачи. Формирующий этап предполагал анализ магистрантами критериев обогащенной задачи, осмысление предложенных заданий и приведение их в соответствие с разработанной моделью. Задача контрольного этапа — оценка полученных результатов. Динамика результатов показана в таблице 2.

Таблица 2

Динамика показателей в ходе экспериментальной апробации

Показатель	Входной срез	Итоговый срез	Прирост
Доля заданий, соответствующих критериям обогащенной задачи	34%	67%	+33%
Наличие профессионального контекста	28%	71%	+43%
Самооценка проектных умений (по 5-балльной шкале)	2,8	4,2	+1,4
Самооценка аналитических умений	3,1	4,3	+1,2

Примечание: расчет проводился автором в соответствии с полученными экспериментальными данными.

Полученные в ходе эксперимента результаты позволяют констатировать положительную динамику. Наибольший рост зафиксирован для параметра «наличие профессионального контекста» (+43 процентных пункта). Результаты показали также заметное повышение самооценки у студентов относительно своих проектных и аналитических способностей. Статистическая обработка результатов подтвердила значимость установленных изменений ($p < 0,05$).

Важным для нашей работы результатом эксперимента стало то, что участники смогли перейти от воспроизведения теоретических знаний к принятию творческих решений по созданию прототипов учебных заданий, педагогических ситуаций и сценариев будущей профессиональной деятельности. Количество рефлексивных описаний в самоотчетах и итоговых эссе увеличилось в три раза, что объясняется выполнением обязательного рефлексивного критерия при решении и конструировании обогащенной задачи. Полученные

результаты в полной мере соответствуют тезисам, теоретически обоснованным в диссертационном исследовании [2].

Заключение. Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

Только целенаправленное моделирование и обогащение учебной задачи позволяет ей получить статус основного инструмента в процессе педагогической подготовки. Установленное нами несоответствие содержания учебных изданий стандартам образования (преобладание репродуктивных заданий — более 65%, недостаток рефлексивных — менее 0,2%) снижает успешность формирование значимых профессиональных компетенций и обусловливает актуальность преобразования дидактического материала. Выявленное нами несоответствие препятствует осуществлению качественной подготовки будущих педагогов в соответствии с современными требованиями;

Представленная в нашем исследовании модель «обогащенной учебной задачи» может быть рекомендована как эффективный методический инструмент. Следование указанной модели способствует формированию у студента активной деятельностной позиции, готовности к анализу, самооценке, рефлексии и творческой работе. Работа с обогащенной задачей помогает учащемуся освоить профессиональную деятельность как систему деятельностных подходов и стратегий;

Апробация предложенной методики в ходе эксперимента показала эффективность ее использования на практике: количество обогащенных задач в работах студентов увеличилась с 34 до 67%, а уровень самооценки проектных и аналитических умений повысился на 1,2–1,4 балла по пятибалльной шкале. Мы пришли к выводу, что целенаправленное обучение конструированию обогащенных задач позволяет увидеть измеримый педагогический эффект;

В нашем исследовании продолжена разработка тезисов научной школы Л. А. Вербицкой, согласно которым профессиональные задачи в процессе овладения профессиональными компетенциями играют ведущую роль. Эмпирические данные, полученные в ходе исследования, дополняют теоретическую базу изучения задачного подхода и являются основой для дальнейшего совершенствования формы и содержания педагогического образования, что также представлено в выводах к диссертационной работе автора [2]. Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией разработанной методики для других уровней и направлений педагогического образования, а также с созданием банка обогащенных учебных задач по различным дисциплинам педагогического цикла.

Список литературы

1. *Александрова О. М., Богданов С. И., Вербицкая Л. А. и др.* Русский родной язык. Учебник (5–9 класс). М.: Просвещение, 2020.

2. *Беликов С. Н.* Применение задачного подхода в подготовке педагогов к профессиональной деятельности: дис. … канд. пед. наук: 5.8.1. / С. Н. Беликов; СПбГУ.— Санкт-Петербург, 2026.— 242 с.— URL: https://disser.spbu.ru/files/2026/disser_belikov.pdf (дата обращения: 14.07.2026).— Текст: электронный.

3. *Беликов С. Н.* Анализ учебных задач по педагогике, направленных на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 78–87.

4. *Беликов С. Н.* Разработка классификации учебных задач // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 7. С. 58–63. https://doi.org/10.37882/2223–2982.2024.07.05.

5. *Беспалько В. П.* Компетентностный подход в образовании: учебный курс. М.: Академия, 2012. 320 с.

6. *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика: учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 304 с.

7. *Вербицкий А. А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 4. С. 3–6.

8. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / *А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова [и др.];* под ред. А. С. Роботовой. М.: Академия, 2002. 208 с.

9. *Выготский Л. С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. М., 1935. 120 с.

10. *Гнатышина Е. В., Ковтун Р. Ф.* Творческие задания по педагогике для саморазвития студентов: учеб.-метод. пособие. Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. 57 с.

11. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.

12. *Доглаев А. Ю.* Особенности разработки и реализации задачного и проблемного подходов в истории педагогики и современной практике дополнительного образования: дис. … канд. пед. наук: 5.8.1. Элиста, 2024. 191 с.

13. *Зеер Э., Сыманюк Э.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.

14. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции как результативность образования. М.: Народное образование, 2007. 208 с.

15. *Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструментарий: учеб.-метод. пособие. М.: АПК и ПРО, 2003. 101 с.

16. *Кириченко Е. Б.* Практическая педагогика: материалы к занятиям / под ред. М. А. Кротовой. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2008. 86 с.

17. *Костюнина Н. Ю.* Нескучная педагогика: практикум. Казань: Казанский федеральный университет, 2016. 120 с.

18. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Основы обучения. Дидактика и методика. 2-е изд. М.: Академия, 2008. 256 с.

19. *Кукушин В. С.* Теория и методика обучения. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 474 с.

20. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.

21. *Маняйкина Н. В.* «Задачный подход» в педагогической практике будущих учителей иностранного языка как условие формирования их профессиональной направленности: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Краснодар, 2007. 204 с.

22. *Махмутов М. И.* Избранные труды: в 7 т. Казань: Магариф-Вакыт, 2016. Т. 1: Проблемное обучение: основные вопросы теории / сост. Д. М. Шакирова. 423 с.

23. *Новиков А. М.* Учебная задача как дидактическая категория // Мир образо-

вания — образование в мире. 2006. № 1. С. 24–35.

24. Педагогика: учебник и практикум для вузов / под ред. *П. И. Пидкасистого*. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 408 с.

25. *Потапова Е. А.* Методика формирования проектировочной компетенции бакалавра педагогического образования на основе задачного подхода (немецкий язык, языковой вуз): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2015. 188 с.

26. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 576 с.

27. *Тарантей В. П., Тарантей Л. М.* Сборник качественных задач: общая педагогика: учеб.-метод. пособие. Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2011. 126 с.

28. *Фейгенберг И. М.* Типичные нетипичности: жизненные задачи — школе // Образовательная политика. 2010. № 7–8 (45–46). С. 84–95.

29. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата): утв. приказом Минобрнауки России от 22 февр. 2018 г. № 121 (в ред., действующей на момент проведения исследования). URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44–03–01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/ (дата обращения: 18.02.2026).

30. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры): утв. приказом Минобрнауки России от 22 февр. 2018 г. № 126 (в ред., действующей на момент проведения исследования). URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44–04–01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/ (дата обращения: 18.02.2026).

31. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

32. *Хуторской А. В.* Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. С. 9–16.

33. *Яблонская Т. Н.* Задачный подход в системе повышения качества педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка // АНИ: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 47–50.

34. *Bloom B. S.* Taxonomy of Educational Objectives: the classification of educational goals. New York: Longmans, Green, 1956. 207 p.

35. *Gjoni D., Dibra K.* Teaching EFL skills based on the task-based approach: insights from Albania // International Research Journal of Multidisciplinary Scope. 2025. Vol. 6, No. 3. P. 511–522. https://doi.org/10.47857/irjms.2025.v06i03.04689.

36. *Harkins-Brown A.R., Gillon N., Schanbacher A.* Results of a competency-based approach to prepare general educators to effectively include students with disabilities // Education Sciences. 2024. Vol. 14. P. 475. https://doi.org/10.3390/educsci14050475.

37. *Marcellis M., Frerejean J., Bredeweg B. et al.* Motivating students in competency-based education programmes: designing blended learning environments // Learning Environments Research. 2024. Vol. 27. P. 761–776. https://doi.org/10.1007/s10984–024–09500–5.

38. *Nguyen D. N.H., Nguyen L., Tran T.* Task-based approach: an overview // European Journal of English Language Teaching. 2022. Vol. 7, No. 1. P. 1–10. https://doi.org/10.46827/ejel.v7i1.4090.

39. *Tollingerová D.* Úvod do teorie a praxe programované výuky a výcviku // Odborná výchova. 1971. Vol. 21, No. 5. P. 77–78.

Дата поступления статьи в редакцию: 30.06.2026
Дата принятия статьи к публикации:.14.09.2026
Submission of the article: 30.06.2026
Acceptance for publication: 14.09.2026

УДК 378

Лингвистическая вертикаль российского образовательного пространства: русский язык от детского сада до вуза

Дроздова Ольга Евгеньевна
Доктор педагогических наук, директор Центра междисциплинарных лингводидактических проектов, доцент кафедры методики преподавания русского языка, МПГУ; профессор общеакадемического факультета, РАНХиГС
г. Москва, Российская Федерация
E-mail: o.e.drozdova@mail.ru
ORCID ID: 0009–0008–0610–873X

Аннотация. *В статье рассматривается проблема построения «лингвистической вертикали» российского образования как средства обеспечения единства образовательного пространства на всех этапах — от детского сада до вуза. Обосновывается, что её стержнем должна стать способность работать с русским языком как инструментом понимания и диалога. Автор отмечает, что в дошкольный период язык является средой существования ребёнка, где закладываются целостность восприятия мира и работа педагогов осуществляется в контексте метапредметного подхода, однако при переходе в школу эта линия развития нарушается из-за приоритета узкопредметных знаний и формальной подготовки к экзаменам. Утверждается необходимость смещения акцентов в начальной школе с формального разбора на развитие умений выявлять смысловые связи, осознавать внутреннюю форму слова и перекодировать смыслы. Подчёркивая, что в основной школе эти умения развиваются через метапредметное обучение русскому языку, проектно-исследовательскую деятельность и языковую рефлексию, автор представляет примеры такой работы и соответствующие пособия. Критически оценивается переход «школа — вуз», после которого русский язык перестаёт быть предметом изучения; предлагаются вузовские курсы, ориентированные на различные сферы использования русского языка. Утверждается, что «лингвистическая вертикаль» должна включать компетенции по работе с ИИ: написание промптов, верификация и синтез знания. Делается вывод, что реализация предложенного подхода повышает качество образования, формирует ценностное отношение к русскому языку и профессиональную гибкость.*

Ключевые слова: *лингвистическая вертикаль образования, метапредметный подход, русский язык как государственный, целостная картина мира, «бесшовная*

© Дроздова О.Е., 2026

преемственность», языковая рефлексия, смысловые связи, внутренняя форма слова, проектно-исследовательская деятельность, компетенции работы с ИИ, профессиональная коммуникация.

Для цитирования: *Дроздова О. Е. Лингвистическая вертикаль российского образовательного пространства: русский язык от детского сада до вуза // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С.53–66*

Linguistic Vertical of the Russian Educational Space: Russian Language from Kindergarten to University

Drozdova Olga E.,
D. Sc. (Pedagogy), Director of the Center for Interdisciplinary Linguodidactic Projects, Associate Professor, Department of the Methods of Teaching Russian, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Moscow Pedagogical State University», Moscow, Russian Federation,
E-mail: o.e.drozdova@mail.ru
ORCID ID: 0009–0008–0610–873X

Abstract. *The article addresses the problem of constructing a "linguistic vertical" of Russian education as a means of ensuring the unity of the educational space at all levels — from kindergarten to university. It is argued that the core of this vertical should be the ability to use Russian as a tool for understanding and dialogue. The author notes that in the preschool period the language serves as the child's environment of existence, where the integrity of world perception is formed and teachers' work is carried out within the framework of a metasubject approach; however, upon transition to school, this developmental line is disrupted due to the priority given to narrow subject knowledge and formal exam preparation. The necessity is asserted to shift the focus in primary school from formal analysis to developing skills of identifying semantic links, recognising the internal form of a word, and recoding meanings. Emphasising that in basic school these skills are developed through metasubject teaching of Russian, project-research activities and linguistic reflection, the author presents examples of such work and relevant teaching aids. The school to university transition is critically assessed, after which Russian ceases to be a subject of study in mass education; university courses oriented towards various spheres of Russian language use are proposed. It is argued that the "linguistic vertical" should include competencies in working with AI: prompt writing, verification and synthesis of knowledge. The conclusion is drawn that the implementation of the proposed approach improves the quality of education, fosters a value based attitude towards the Russian language, and enhances professional flexibility.*

Keywords: *linguistic vertical of education, metasubject approach, Russian as a state language, holistic worldview, seamless*

continuity, linguistic reflection, semantic links, internal form of the word, project-research activities, AI-related competencies, professional communication.

For citation: *Drozdova O. E. Linguistic Vertical of the Russian Educational Space: Russian Language from Kindergarten to University // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. № 3 (75). P.53–66*

Введение. Слово «единство» очень актуально сегодня, но в сфере образования нередко оно понимается лишь как единство требований, которые задаются сверху едиными стандартами, программами, учебниками. В данной статье речь пойдет о таком единстве на всех уровнях российского образования, под которым подразумевается *способность работать с русским языком как с инструментом понимания, диалога и интеллектуальной консолидации*. По нашему глубокому убеждению, именно такое неформальное единство должно быть стержнем российского образования, и этот стержень предлагаем назвать *лингвистической вертикалью*.

Фундамент «лингвистической вертикали»: дошкольный период. Выстраивая эту вертикаль, необходимо начинать не со школы, а с дошкольного периода, с так называемой «нулевой ступени» образования, потому что основы названного выше неформального единства в работе с языком закладываются в этот период. Фундамент языковой способности, умения слышать, задавать вопросы, понимать смыслы, формируется, конечно, в семье, но как методически обеспеченный этот процесс начинается в дошкольном образовательном учреждении, условно говоря — в детском саду. В этот период формируется то, что с позиций разных наук — педагогики, психологии, философии — может называться по-разному: базовая картина мира и языковая картина мира, когнитивные структуры (схемы); используются также метафорические наименования — «ячейки понимания», «матрица представлений». Во всех этих названиях подчёркивается идея *единства*.

Если сравнить языковые способности человека с многогранной пирамидой, направленной вершиной вниз и расширяющейся кверху, то в дошкольный период закладывается самая нижняя, базовая ее часть. Психологи по-разному определяют картину мира дошкольника, но во всех определениях выделяется то, что эта картина является *целостной*. Е. Ю. Артемьева, советский психолог, основатель психологии субъективной семантики, связывающей практику взаимодействия человека с предметной действительностью (что и является первоосновой образа мира) [15], выделяет «семантический слой» восприятия мира ребенком. Именно это и названо картиной мира: здесь

«заложены представления детей, этот слой как бы «упаковывает» многообразие предметов и явлений в некий целостный единый для ребенка образ» [цит. по 2].

Итак, в дошкольный период русский язык еще не является для детей учебным предметом, это среда, в которой ребенок живет. Дело педагогов — организовать эту среду. С методической точки зрения вся работа любого педагога дошкольного учреждения связана в первую очередь с развитием речи детей, то есть осуществляется *в контексте метапредметного подхода* к обучению языку.

Обобщая особенности дошкольного периода в контексте проблематики нашей статьи, полагаем что две его естественные черты — *целостность и метапредметный подход в обучении языку — и должны быть главными на всем протяжении лингвистической вертикали образовательного пространства*.

Если на всех этапах образования для обозначения языковых способностей использовать образ многогранной пирамиды, то можно обозначить задачу их дальнейшего развития так: на каждом следующем этапе образовательного процесса надо оставаться в русле заложенных в дошкольный период направлений, развивающих целостный взгляд на мир, и добавлять новые грани в очертания пирамиды, чтобы она становилась по-настоящему многогранной. Именно такой переход к школьному этапу мог быть назван «бесшовной преемственностью». Но в реальной жизни все происходит не совсем так, а иногда и совсем не так.

Переходный период «детский сад — школа». Приведем пример типового документа «Положение о работе по преемственности между детским садом и школой», изданного в ноябре 2025 г. в одной из школ Иркутской области. Вот какие цели в нем указаны как главные с точки зрения интеграции деятельности детского сада и школы:

формирование у детей умения учиться;

создание условий, при которых обучение становится для ребенка благом, основной формой его самовыражения;

для дошкольного образования — раннее развитие комплекса личностных качеств и свойств, обеспечивающих легкий, естественный переход ребенка в школу.

Обратим внимание: речь не идет о продолжении речевого (и любого другого!) развития, начатого в детском саду, формирующего целостную картину мира. Главным в школе становится формирование умения учиться, что реально выражается в первостепенном внимании к знаниям, умениям и навыкам в узкопредметных областях. Еще нагляднее эта тенденция отражается в том, что и в детском саду, ориентируясь

на запросы родителей, самым главным показателем успешности педагоги считают подготовку к школе (в том числе и проведение занятий в форме школьного урока) [1]. С точки зрения речевой деятельности в требованиях к поступающему в первый класс ребенку нет полной ясности. Например, считается, что при поступлении в школу ребенок может еще не уметь читать и писать, хотя на практике большинство поступающих уже обладают такими умениями, иначе в начальной школе ребенку будет очень трудно учиться.

Возможности построения «лингвистической вертикали» в начальной школе. Для выявления требований, которые предъявляются государственными стандартами к результатам обучения русскому языку в начальной школе, мы провели анализ текста Федеральной рабочей программы начального общего образования для 1–4 классов общеобразовательных организаций. В качестве инструмента анализа была использована нейросеть DeepSeek. Нами был сформулирован следующий запрос, для выполнения которого был прикреплен полный текст названного документа: «Опираясь на приложенный текст Федеральной рабочей программы, кратко сформулируй в шести пунктах основные умения по русскому языку, которые должны быть освоены школьниками к концу 4 класса». Вот какие умения были перечислены в ответе нейросети:

проводить полный звуко-буквенный разбор слов;

разбирать слова по составу;

определять грамматические признаки всех изученных частей речи;

выполнять синтаксический разбор простого предложения, различать простые и сложные предложения;

самостоятельно создавать письменные тексты разных типов (повествование, описание, рассуждение) объёмом до 80 слов;

пользоваться различными словарями (толковым, орфографическим, орфоэпическим).

Безусловно, все перечисленные умения очень важны. Однако представляется не менее важным включать в число языковых умений, которые должны быть освоены в начальной школе, такие, что развивают целостное восприятие мира. На наш взгляд, с этой точки зрения одним из важнейших является *умение выявлять смысловые связи между словами*. Речь идет не только о синонимических и антонимических отношениях, но и понимании смысловой специфики родственных слов, выстраивании «смысловых полей» (например, поля, связанного с транспортом: автобус, троллейбус, метро, ехать, пересадка, пассажир и т.д.). Еще одно универсальное языковое умение, которое необходимо развивать: *умение осознавать внутреннюю форму*

слова. Эта работа имеет много вариантов и может очень эффективно отражаться на познавательной активности ребенка. Самый элементарный пример: осознать, что подснежник так назван, потому что растет под снегом. Важно также останавливать внимание школьников при освоении многозначных слов: понимать, почему кисть — это и часть руки, и виноградная гроздь, и инструмент художника, находя общий смысловой стержень (общий образ — пучок; возможно, дети воспользуются понятием «букет»). Кстати, последний пример подходит для работы на уроке как русского языка, так и «Окружающего мира», и изобразительного искусства. Развитие интереса к подобной работе может подкрепляться рассказами учителя о происхождении слов, у которых оно не столь очевидно: чтобы понять, почему наперсток получил такое название, надо узнать, что древнее название пальца — «перст», это уже экскурс в историю. Этимологические «расследования» можно провести для слов, обозначающих хорошо знакомые предметы школьной жизни: тетрадь (восходит к греч. τέτρα (тетра) — четыре, первоначально — «сложенные четыре листа», учитель может попросить детей самих проделать это с листом бумаги), альбом (восходит к лат. album — «белое», первоначально — белые дощечки/таблички/листы, на которых писали) и т.д.

Именно в начальной школе должны закладываться уважение и интерес к авторитетным научным источникам, в первую очередь — к словарям. Работе младших школьников со словарями уделял большое внимание член-корреспондент Российской академии образования, автор словарей для начальной школы и один из авторов учебников по методике преподавания русского языка М. Р. Львов [12; 17]. Сформированная привычка обращаться к словарям является основой для формирования критического отношения к примерам народной этимологии. Иначе этимологические «расследования», о которых было сказано выше, теряют научный характер. Типичным является пример со словами «ключ (открывающий дверь)» и «ключ (источник воды)». Первое слово многозначно и переносные значения основаны на сходстве формы (гаечный ключ) или функции (ключ к решению задачи). Поэтому значение второго слова («ключ как источник воды») дети тоже считают переносным, интуитивно относя его к переносу по сходству функции «открывать»: школьники часто считают, что ключ-родник «вскрывает землю». Хотя научное объяснение происхождения слова другое: в данном случае это не еще одно значение, а омоним, слово «ключ» (родник) происходит от слова «клюкать», в свою очередь, восходящему к звукоподражательному слову «клокотать», а слово «ключ» (как инструмент) восходит к слову «клюка» —

палка с загнутым концом [13].

Все перечисленные действия помогают формированию умений языковой рефлексии, которая очень важна с познавательной точки зрения (см. примеры выше), а также для освоения языковых норм. Понимание важности языковых норм происходит через осознание: от выбранных тобой (и твоими собеседниками) слов (формы слов) и конструкций зависит — как будут представлены в речи отношения между людьми, предметами, явлениями. Наконец, еще одно фундаментальное умение, которое надо целенаправленно формировать: это умение *перекодировать смыслы*. Частным («внутриязыковым») случаем реализации такого умения является пересказ, которому, конечно, в школе уделяется много внимания. Но в более обобщенном варианте к перекодированию смыслов можно отнести также умение *переводить с языка слов на язык других знаковых систем (и обратно)*: свернуть прочитанный рассказ в рисунок-схему или, наоборот, перевести немую сценку или комикс в развернутое словесное повествование, сохранив причинно-следственные связи.

Целенаправленное развитие перечисленных универсальных умений на уроках всех предметов и во внеурочной деятельности делает работу над пониманием смыслов привычной и понятной, формирует интерес к ней, а поощрение учителем (тем более — включение подобных вопросов в разные формы контроля) повысит внешнюю мотивацию и престижность подобных умений.

Вопросам языкового развития младших школьников посвящено немало публикаций [например, 14]. Авторы фундаментального труда «Методика преподавания русского языка в начальных классах» М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская в главе, посвященной углубленному изучению русского языка, пишут о важности таких умений, как «углубленное проникновение в семантику, многозначность лексики, в смысл текста; исследование словообразования, обращение к доступным средствам этимологии; обращение к истории языка, к межъязыковым сопоставлениям; обращение к школьной (учебной) и «взрослой» лексикографии, работа со словарями» [11, с. 159]. Однако они отмечают, что в большинстве случаев углубленное изучение языка рассматривается учителями только как подготовка к обучению в профильных старших классах и состоит в опережающем ознакомлении младших школьников с некоторыми сложными темами, а не в многогранном языковом развитии личности, стимулирующем нестандартное мышление, повышающем мотивацию учения [там же, с. 150–160], что еще раз подтверждает актуальность затронутых в данной статье проблем.

Реализация метапредметного подхода в обучении русскому языку в основной школе. Переходя к этапу обучения в основной школе, отметим: практически все наши научные и научно-методические публикации о работе с языком в разных предметных областях школьного образования посвящены тому, как конкретно реализовывать умения, названные выше, а также — какие знания для этого нужны школьникам и (что очень важно!) учителям всех предметов. Начальным этапом исследования этих методических проблем стало для нас осмысление того, как можно интегрировать в сознании школьников сведения по русскому и иностранным языкам. Результатом этого этапа стало написание пособия «Основы языкознания для школьников», которое известно учителям и используется ими уже четверть века в нескольких изданиях, в настоящее время — в новой публикации издательства «Просвещение» [7]. Отметим, что еще в 1936 г. профессор Л. П. Якубинский (в 1930-е годы — директор Ленинградского научно-исследовательского института языкознания) говорил о том, что для изучения в школе необходимо «определить общеобразовательный минимум по языкознанию» [18]. Подчеркнем, что речь шла не о профильном, а общеобразовательном минимуме, который необходимо освоить всем обучающимся.

Продолжением нашей работы, основанной на межъязыковой интеграции, стала дальнейшая деятельность по выявлению методически целесообразного лингвистического компонента во всех школьных предметах, что затем нашло отражение в новом методическом направлении — метапредметном обучении русскому языку. Его мы определяем как обучение, при котором дидактическим полем для освоения явлений и фактов русского языка, а также универсальных учебных действий с ними, являются все области образовательного процесса, системе такой работы посвящен учебник «Методика преподавания русского языка. Метапредметное обучение» [6]. Умения, которые были названы в разделе, посвященном начальной школе, становятся в основной школе более развитыми, подкрепленными языковым опытом. В основной школе на уроках разных предметов освоение содержания становится более эффективным, если учителя продолжают развивать лингвистическую активность школьников [9]. Мы предлагаем выделять такие виды лингвистической активности, как:

- сопоставление слов, явлений из русского и иностранных языков, а также внутри одного языка;
- работа с этимологическими сведениями о слове или выражении;
- восприятие и анализ историко-языковых и лингвокультурологических сведений;

– фиксация языковых ассоциаций, цитат, устойчивых образов, связанных с определенным словом;
– языковая игра.

С методической точки зрения особой частью метапредметной работы с языком является внеклассная работа, которая может быть связана с любым внеурочным мероприятием (классным часом, тематическим праздником и т.д.), но более всего эта работа нашла отражение в проектно-исследовательской деятельности школьников. Тридцать лет проведения международной научно-практической конференции «Языкознание для всех» стали пространством интеллектуальной консолидации для школьников, студентов, а также учителей и вузовских преподавателей, являющихся, с одной стороны, научными руководителями представляемых на конференции докладов, а с другой — общественными экспертами работ школьников и студентов [4]. Эта конференция порождает обширный материал для научно-методических исследований, который еще предстоит осмыслить и использовать для построения лингвистической вертикали образовательного пространства России. А умения, которые осваивают школьники (условно говоря — к старшим классам, хотя это возможно и раньше) в процессе проектно-исследовательской деятельности лингвистической направленности на материале разных областей жизни, помогают выработать исследовательскую позицию по отношению к языку: это не означает, что уже сложился готовый исследователь, но языковой материал становится для человека постоянным привычным источником для размышлений, сопоставления, поиска.

Проблемы построения «лингвистической вертикали» на этапе старшей школы и на переходном этапе «школа — вуз». Продвигаясь по этапам обучения, мы подошли к уровню старшей школы, где можно уже добиться не только того, чтобы работа с языком во всех учебных областях была понятна школьникам и ими был освоен определённый набор приемов. К окончанию школьного обучения эта работа может стать привычной и остаться таковой на всю жизнь, то есть стать полноценным метапредметным результатом — сформированной устойчивой ценностной установкой, подкрепленной соответствующими знаниями и умениями. Однако в старшей школе приближается следующий переходный момент «школа — вуз» и в отношении языковых знаний, умений и интереса к ним у обучающихся преобладает не внутренняя мотивация (желание точно понимать и выражать смыслы, исследовательская позиция), а внешняя — необходимость успешно сдать ЕГЭ. К сожалению, у школьников, учителей и родителей сложилось гипертрофированное отношение к этапу

итоговой аттестации, что обусловлено многими причинами. Среди них — формализованное восприятие переходных моментов, страх перед ними и, как следствие, практически полное подчинение образовательного процесса достижению внешнего результата (получение большего количества баллов на ЕГЭ) в ущерб глубинному — дальнейшему развитию личности и освоению целостной картины мира с использованием тех возможностей, которые дает язык. Отметим, что аналогичную тенденцию к формализации результатов мы отмечали еще на этапе перехода «детский сад — школа». Но если на том этапе объектом методического внимания перестает быть язык как среда, в которой ребенок живет (как было в детском саду), и русский язык становится объектом методики почти исключительно как отдельный учебный предмет, то на этапе перехода от школы к вузу, если речь идет не о филологических/лингвистических специальностях, сам учебный предмет «русский язык» в подавляющем большинстве случаев исчезает (что особенно неприятно — к большому облегчению выпускников). До недавнего времени не шла речь о необходимости серьезных методических разработок по русскому языку для массового использования в вузах. Методические разработки по русскому языку, не связанные с филологической/лингвистической специализацией студентов, касались в основном обучения русскому как иностранному. Дисциплины «Деловое общение» / «Деловая риторика» и подобные курсы, представленные в довольно существенном количестве вузов, не имеют общей программы и статуса обязательных. Что касается курса «Русский язык и культура речи», имеющего более широкое распространение, то он вызывает у многих студентов негативную реакцию, так как реализующие его филологи, в отсутствие программы, методически соответствующей реальным языковым проблемам носителей русского языка (в академической, профессиональной, повседневной сферах), фактически возвращают их к разговору о правилах, которые повторяли в школе во время подготовки к ЕГЭ.

Ситуация, при которой на этапе перехода «школа — вуз» государственный язык страны перестает быть объектом серьезного методического внимания в образовательном процессе большей части студентов, безусловно, должна измениться. Такое положение дел подтверждается поручением Президента Российской Федерации от 3 февраля 2026 г.: представить предложения, касающиеся разработки и изучения в образовательных организациях высшего образования дисциплины (модуля) «Русский язык как государственный». На заседании Совета при Президенте Российской Федерации по реализации госполитики в сфере поддержки русского языка и языков народов России 2 июня

2026 г. государственный заказ на обучение русскому языку во всех вузах был сформулирован еще более определенно — учебный модуль станет обязательной частью единого ядра высшего образования.

Перспективы широкомасштабного обучения русскому языку студентов нелингвистических специальностей. Содержание курса, отражающее функции русского языка как государственного,— вопрос непростой, существуют разные подходы к его решению. Наиболее известными являются разработки Санкт-Петербургского государственного университета, они связаны с различными аспектами использования государственного языка, в первую очередь с нормами официального общения государства с гражданами Российской Федерации, созданием соответствующих словарей. На специальном сайте СПбГУ представлены законы, научные статьи, описание видов лингвистической экспертизы, а также словари русского языка как государственного.

Представляется важным в курсе русского языка как государственного отражать не только такие функции, которые присущи ему как языку официального общения, но и функции, которые обычно называют, когда речь идет о национальном языке: русский язык в Российской Федерации еще и язык общности граждан Российской Федерации в науке, культуре, образовании, общественной жизни [16]. Для выполнения этой интеграционной функции, а также формирования ценностного отношения к русскому языку, безусловно, необходимо обучение русскому языку в контексте метапредметного подхода. По нашему глубокому убеждению, содержание вузовских учебных дисциплин по русскому языку должно помогать студентам осознать себя россиянами (то есть способствовать формированию российской идентичности), отражать специфику академической среды и профессиональной подготовки студентов, а кроме того, по возможности затрагивать и проблемы повседневного общения, в том числе в цифровом пространстве. Именно в этих содержательных направлениях ключ к заинтересованности обучающихся. Такая проблематика курса русского языка поможет воспитать не формальное ценностное отношение к государственному языку, а личностно обусловленное, эмоционально окрашенное. Студенты за время изучения курса смогут 1) понять, как важно с прагматической точки зрения выделять языковые аспекты в процессе познания, исследования, профессиональной деятельности в разных областях; 2) освоить языковые приемы, способствующие лучшему пониманию и написанию текстов, эффективному общению; 3) получить опыт увлекательной и полезной для выполнения конкретных задач работы с языком; 4) осознать реальную значимость русского языка для каждого человека

в российском социокультурном пространстве.

Остановимся немного подробнее на роли вузовского изучения русского языка для разных профессиональных сфер. Языковые проблемы в профессиональной деятельности чаще всего связывают с деловым общением, однако не менее важными являются проблемы освоения терминологии и умения передавать важные с профессиональной точки зрения смыслы специалисту из другой сферы деятельности или непрофессиональному участнику ситуации. На конференции, состоявшейся в октябре 2025 г. в Санкт-Петербургском горном университете императрицы Екатерины II, нами были сформулированы конкретные предложения по разработке дисциплины «Русский язык и культура профессиональной коммуникации» (точнее было бы «…культуры профессионального мышления и коммуникации») и формированию следующих умений у студентов технических вузов [3]: осваивать профессиональную терминологию, а также точно и уместно ее использовать; составлять и понимать тексты, относящиеся к их профессиональной области; эффективно общаться с разными аудиториями, используя стилистические ресурсы языка; переходить «из одного регистра речи в другой».

Особые языковые умения требуются будущим педагогам — они должны не только сами освоить язык своего предмета, но и понять, как методически правильно обучать этому языку своих будущих учеников. В Московском педагогическом государственном университете уже более 10 лет осуществляется преподавание разработанной нами дисциплины «Язык школьного предмета» [5], в рамках которого рассматриваются языковые проблемы, возникающие у школьников при изучении учебных предметов (почти все эти проблемы имеют универсальный характер — неполное понимание смыслов, неумение определять понятия и выявлять связи между ними, нарушение языковых норм, трудности запоминания и др.), а также пути их преодоления. Разработанная программа семестрового курса «Язык школьного предмета» прошла наиболее длительную апробацию в образовательном процессе будущих учителей истории, химии и биологии.

Лингвистическая вертикаль нашего образовательного пространства будет неполной без еще одной ее составляющей, которая должна реализовываться в школе и вузе. Лингвистическая компетенция человека, понимаемая как умение работать со смыслами и выделять в самых разных областях деятельности (в первую очередь образовательной) языковые аспекты, является необходимым условием развития естественного интеллекта человека и целесообразного использования искусственного. Новой миссией учителей всех предметов, по нашему мнению, является обучение школьников следующим умениям, свя-

занным с языком (в настоящее время эта же миссия у преподавателей вузов в работе со студентами):

– Написание промптов (точность выбора языковых средств, способствующего получению наиболее полного и адекватного запросу ответа нейросети; необходимая степень подробности запроса);
– Критическая верификация выдачи нейросети на основе собственных экспертных знаний и умений человека (выявление языковых клише, подмены понятий; обнаружение несуществующих источников, неправильных терминов, несоответствия стиля выдачи ИИ проблематике запроса);
– Синтез нового знания (соединение результатов работы естественного интеллекта и ИИ: отбор лучшего, доработка и построение окончательного ответа).

Заключение. Подводя итоги, обратимся к положениям, с которых начиналась данная статья. Говоря о единстве образовательного пространства, мы должны осознать, что оно не может быть обеспечено только едиными стандартами или учебниками. И если мы хотим, чтобы у граждан нашей страны было по-настоящему ценностное отношение к русскому языку, повысилось бы реальное качество образования на всех этапах и при переходе от одного этапа к другому соблюдалась бы «бесшовная преемственность», то невозможно обойтись без такой лингвистической вертикали, о которой шла речь. Продвижение дошкольника-школьника-студента по этому пути может обеспечить овладение русским языком в гармоничном сочетании с освоением картины мира, формированием необходимого уровня культуры и национальной идентичности. Такой результат на каждом этапе повышает качество образования человека, а в профессиональной жизни делает его более гибким, умеющим находить общий язык с представителями других профессий и при необходимости осваивать новые специальности, что так актуально в нашем быстро изменяющемся мире.

Список литературы

1. *Бывшева М. В.* Преемственность дошкольной и начальной ступеней образования: проблемы и решения // Педагогическое образование в России. 2011. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/preemstvennost-doshkolnoy-i-nachalnoy-stupeney-obrazovaniya-problemy-i-resheniya (дата обращения: 17.04.2026).

2. *Воскобович О. В., Емельянова И. Е.* Картина мира детей дошкольного возраста: понятийно-структурный анализ // Вестник ШГПУ. 2024. № 2 (62). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kartina-mira-detey-doshkolnogo-vozrasta-ponyatiyno-strukturnyy-analiz (дата обращения: 29.06.2026).

3. *Дроздова О. Е.* Лингвистическая компетенция как фактор успешности выпускника технического вуза / X Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе». 23–24 октября 2025 г. Сборник научных трудов. Т. 1. Санкт-Петербургский горный университет импе-

ратрицы Екатерины II. Санкт-Петербург, 2025. С. 39–43.

4. *Дроздова О. Е.* Лингвистическая конференция школьников как поле для метапредметного обучения русскому языку // Русский язык в школе, 2013, № 9. С. 3–8.

5. *Дроздова О. Е.* Метапредметный курс для педагогических вузов «Язык как инструмент преподавания школьного предмета» / Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2016. 1 электрон. опт. диск (CD-R).— С. 1452–1457.

6. *Дроздова О. Е.* Методика преподавания русского языка. Метапредметное обучение: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2026. 194 с.

7. *Дроздова О. Е.* Основы языкознания для школьников: 5–8-е классы: учебное пособие. Москва: Просвещение, 2026. 320 с.

8. *Дроздова О. Е.* О содержательном обеспечении статуса русского языка как государственного в российских школах: новые предложения / Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 2022 г. / редактор-составитель О. Е. Дроздова. Москва: МПГУ, 2022. С. 10–18.

9. *Дроздова О. Е.* Развитие лингвистической активности школьников в разных предметных областях обучения // Русский язык в школе, 2010, № 8. С. 3–8.

10. *Дроздова О. Е.* Русский язык как государственный в контексте реализации метапредметных функций языка обучения в российской школе // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2018. 1 электрон. опт. диск (CD-R). С. 1016–1022.

11. *Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В.* Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 464 с.

12. *Львов М. Р.* Учусь различать слова и их значения: Словарик многозначных слов, тематических групп слов, омонимов, паронимов, синонимов, антонимов: Учебное пособие для учащихся нач. шк. М.: Дрофа, 2008. 160 с.

13. *Морковкин В. В., Богачева Г. Ф., Луцкая Н. М.* Большой универсальный словарь русского языка. URL: https://gramota.ru/poisk?query=%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D1%87&mode=slovari&dicts[]=48 (дата обращения 07.06.2026).

14. *Прудникова Т. И., Волкова В. О.* Языковое развитие младших школьников на уроках русского языка // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74–2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-razvitie-mladshih-shkolnikov-na-urokah-russkogo-yazyka (дата обращения: 30.06.2026).

15. Психология субъективной семантики: Истоки и развитие / Под ред. И. Б. Хантиной, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 472 с. URL: https://www.hse.ru/pubs/share/direct/content_document/86815395 (дата обращения 07.06.2026).

16. Русский язык как государственный: что означает этот статус. URL: https://gramota.ru/journal/stati/yazykovaya-politika/russkiy-yazyk-kak-gosudarstvennyy-chto-oznachaet-etot-status (дата обращения 28.06.2026).

17. *Саломатина Л. С.* М. Р. Львов о роли словарей русского языка в языковом образовании и речевом развитии младших школьников // Школа Будущего. 2017. № 1. URL: https://schoolfut.ru/wp-content/uploads/journal/2017/01/2017–1_163–172.pdf (дата обращения: 30.06.2026).

18. *Якубинский Л. П.* Элементы языкознания и истории языка в средней школе // 1 сентября / Русский язык. 2002. № 5. URL: https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200200507 (дата обращения 07.06.2026).

Дата поступления статьи в редакцию: 01.07.2026
Дата принятия статьи к публикации:14.09.2026
Submission of the article: 01.07.2026
Acceptance for publication: 14.09.2026

УДК: 81–13

О роли русского языка как языка межнационального общения (на примере создания первых словарей русского и родных языков коренных народов Российской империи)

Дудова Людмила Васильевна
Кандидат филологических наук, доцент, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: ldudova@mail.ru

Аннотация. *В статье рассматривается вопрос функции русского языка как языка государствообразующего русского народа и языка межнационального общения на этапе становления Российской империи, деятельности государства по созданию многоязычных словарей русского языка и языков коренных народов империи, собиранию и изучению их языков и устного поэтического творчества.*

Ключевые слова: *государственная языковая политика, лингвистические словари, переводные словари, рукописные словари, коренные народы, сравнительное языкознание, лексикография, просвещение.*

Для цитирования: *Дудова Л. В. О роли русского языка как языка межнационального общения (на примере создания первых словарей русского и родных языков коренных народов Российской империи) // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С.67–79*

On the Role of Russian as a Language of Interethnic Communication (Based on the Creation of the First Dictionaries of Russian and the Native Languages of the Indigenous Peoples of the Russian Empire)

Dudova Lyudmila V.
PhD in Philology Moscow, Russian Federation
E-mail: ldudova@mail.ru

Abstract. *The article addresses the question of the function of the Russian language as the language of the constituent Russian people and the language of inter-ethnic communication at the stage of the formation of the Russian Empire, the state's activities to create multilingual Russian language dictionaries and languages of indigenous peoples of the empire. collecting and studying their languages and oral poetry.*

Keywords*: state language policy, linguistic dictionaries, trans-*

© Дудова Л.В., 2026

lation dictionaries, handwritten dictionaries, indigenous peoples, comparative linguistics, lexicography, and education.

For citation: *Dudova L. V. On the Role of Russian as a Language of Interethnic Communication (Based on the Creation of the First Dictionaries of Russian and the Native Languages of the Indigenous Peoples of the Russian Empire) // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 3 (75). P. 67–79*

Введение. О роли русского языка как языка, являющегося не только основой духовной и художественной культуры многонационального народа России, но и языком межнационального общения, сказано немало. Тема обрела особую остроту в связи с распадом Советского Союза. О ней все чаще стали говорить как о проблеме, имеющей непосредственное отношение к вопросам национальной безопасности нашей страны.

Российская Федерация по-прежнему остается многонациональным и многоязычным государством, в деятельности которого вопросы языковой политики не могут находиться на периферии. Об этом говорила Людмила Алексеевна Вербицкая корреспонденту РИА Новости Неониле Ямпольской в июне 2013 года, утверждая, что «сохранение русского языка вопрос национальной безопасности». И это не было преувеличением.

Деятельность Л. А. Вербицкой в укреплении позиций русского языка как государственного языка Российской Федерации и языка межнационального общения огромного государства была многогранна, что было отмечено Премией Президента России. На вручении премии за вклад в укрепление единства российской нации 4 ноября 2018 года в День народного единства в Кремле В. В. Путин сказал: «Лауреатом премии… стала в этом году Людмила Алексеевна Вербицкая. Выдающийся учёный-лингвист, она очень многое сделала для развития русского языка как государствообразующего, как языка культуры и межнационального общения. Особо отмечу большую просветительскую деятельность Людмилы Алексеевны в деле отстаивания позиций русского языка за рубежом. Это важно для продвижения тех традиционных ценностей, которыми дорожили наши предки и которые остаются для нас нравственной и духовной опорой» [1].

Цель статьи заключается в том, чтобы проследить: становление роли русского языка как языка государствообразующего народа, каковым на протяжении веков выступал русский народ; развитие функции русского языка как языка межнационального общения на этапе становления Российской империи и практики создания двуязычных словарей русского языка и языков народов России; подвести итоги этой работы в восемнадцатом веке.

Материалы и методы исследования. При работе над статьей использовались сравнительно-исторический, комплексный методы исследования. Материалом для изучения стали законодательные акты, постановления, указы, рукописные и печатные двуязычные и многоязычные словари русского языка и языков народов России, публикации и исследования ученых по проблеме языковой политики и лексикографии.

Результаты. В результате предпринятого исследования отмечен устойчивый интерес к проблеме становления статуса русского языка как языка государствообразующего русского народа, его роли как государственного языка не только в деловой сфере, но и в области науки, образования, межнациональных отношений внутри страны, складывающейся национальной политике в стремительно развивающейся Российской империи, что отчасти выразилось в создании двуязычных словарей русского языка и родных языков народов России, первых опытов их изучения, шагах государства по созданию национальных школ.

Сегодня функция русского языка как языка «государствообразующего народа, входящего в многонациональный союз равноправных народов Российской Федерации» закреплена законодательно в 68 статье Конституции Российской Федерации и других законодательных и нормативных актах [2], в утвержденных Указом президента Российской Федерации от 11 июня 2025 года № 474 «Основах государственной языковой политики Российской Федерации», а также в ряде других документах федерального уровня.

В обосновании государственной языковой политики современной России лежит понимание и осознание особой миссии русского языка в многоязычном и многонациональном государстве. Эта мысль сформулирована и в «Основах государственной языковой политики Российской Федерации». В документе отмечено, что Россия — это страна, «имеющая тысячелетний опыт независимой государственности», она объединена русским народом, русским языком и русской культурой. Несмотря на свое «уникальное этнокультурное многообразие», в «Российской Федерации именно русский язык в значительной мере определяет общероссийскую гражданскую идентичность, является залогом единства культурно-гуманитарного пространства России», «языком государствообразующего народа» [3], «одной из основ российской государственности», выступает фундаментом, «объединяющим многонациональный народ Российской Федерации и другие народы мира в единую культурно-цивилизационную общность Русского мира» [4].

Русский язык как язык используется в России народами, говорящими на 155 языках [5]. Очевидно, что при таком языковом многообразии в целях сохранения единства народа, должен быть язык, выполняющей функции объединительного. Таковым в нашей истории на протяжении многих веков оставался и остается русский язык. Академик Е. П. Челышев объясняет этот феномен тем, что русский язык, неся в себя культурный код нации и русского народа на протяжении веков формировал и объединял нацию, «связывая поколения, обеспечивая преемственность и постоянное обновление национальной культуры» [6]. Развивая свою мысль, автор статьи отмечает консолидирующую роль русского языка в российском обществе. Поэтично эту мысль подтверждает и народный писатель Дагестана Ахмухан Абу -Бакар: «Две струны на моем чунгуре — одна звучит на родном даргинском, вторая — на русском… На одной струне колыбельные песни матери, на другой — школа отца… Благодаря русскому языку все народы утолили извечную жажду самовыражения, желание как многонационального и многоязычного государства со времен Петра поведать о себе миру».

О важности русского языка как языка межнационального общения и языка, открывшего путь в культуру, мир науки, раздвинувшего горизонты возможностей для жителя далекой Якутии, вошедшей в семью народов Российской империи в XVIII веке, говорил якутский просветитель Алексей Евсеевич Кулаковский (1877–1926). Он — создатель словаря «Русские слова, перенятые и усвоенные якутами», материалы которого были позднее использованы Эдуардом Карловичем Пекарским (1858–1934), составителем двуязычного якутского-русского словаря, включавшего 30 000 слов во втором издании, 2400 слов в котором были взяты из словаря А. Е. Кулаковского [7].

О том, что русский язык открыл путь в науку, говорит и филолог, переводчик на эвенкийский язык произведений А. С. Пушкина, издатель «Большого академического эвенкийско-русского словаря» Анна Николаевна Мыреева (1930–2012): «… богатый, прекрасный русский язык стал для меня вторым родным. На нем общаюсь в семейном кругу, среди людей. Благодаря этому щедрому языку я стала ученым, постигла литературные сокровища русских, советских классиков. Русский язык стал для меня вечным спутником жизни, добрым советчиком, верным другом, учителем, наставником» [8].

По мере формирования России как многонационального и многоязычного государства роль русского языка как языка межнационального общения становилась все более актуальной. Страна стремительно расширяла свои границы, включая в свой состав новые территории,

осваивала их, вбирая новые языки. В. Г. Костомаров, прослеживая «жизнь языка» в эпоху Петра I, отмечает, что в это время «товарное производство и товарный оборот требуют не только государственного сплочения территорий с населением, говорящим по-русски, или с дружественным населением других языков, но и их экономического слияния, концентрации местных рынков во всероссийский». [9]. Эти процессы приводят к расширению коммуникативного пространства русского языка, обеспечивающего общение в этих стремительно развивающихся областях деятельности.

На этапе становления Российской империи предпринимаются шаги в формировании государственной языковой политики, в ней начинает прослеживаться внимание к русскому языку как языку межнационального общения и к родным языкам коренных народов России. Занимается этим сподвижник Петра I Василий Никитич Татищев (1686–1750) [10]. Он видит необходимость в обучении «инородцев», так называли в то время представителей народов России, родному и русскому языку и русских — языкам народов Сибири, Урала, Поволжья. В. Н. Татищев поддерживает создание переводческих школ. Во время своего губернаторства в Оренбургской губернии в 1730 году он открывает татарско-калмыцкую школу и начинает создавать татарско-калмыцкий словарь, выступает за создание школ для обучения инородцев родному и русскому языку, намечает центры изучения многочисленных языков народов России, которые в последующем станут центрами создания первых букварей для национальных школ в Казани, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде и других городах. В учебные книги будут включаться двуязычные словари русского и родных языков народов России, появятся первые печатные двуязычные словари.

Екатерина II продолжает начатое Петром I. Следуя идеям Просвещения, она совершенствует государственную языковую и образовательную политику: работает над созданием словарей русского языка и языков народов России, инородческих школ, в которых наряду с русским языком изучаются и родные языки народов России.

Языковая политика, не всегда последовательная, рассматривается в это время как своеобразная «мягкая сила». Такое внимания к языковой проблеме имел и политический подтекст. Восстание Емельяна Пугачева (1773–1775), в войсках которого участвовали представители разных народов России, заставило обратиться к вопросам образования. Нужен был словарь и для русских переселенцев, которые в это время заселяют Поволжье и Урал и находятся в инонациональном окружении, не владеющим по большей части русским языком. Это

затрудняет коммуникацию [11].

Деятельность Екатерины II в этот период вполне отвечала идеям эпохи Просвещения, отмеченным интересом к систематизации обширного научного знания, накопленного к этому времени, стремлением к его популяризации. Отсюда большую популярность получают такие жанры и такие научные труды как описания разных народов, их обычаев, языков, стран, создание энциклопедий, словарей и наречий языков разных народов.

Россия включается в этот процесс на уровне светской науки и миссионерской деятельности Русской православной церкви. В дальнейшем при решении задач просвещения и изучения народов России, их языков и обычаев это взаимодействие порою будет очень тесным и плодотворным. Совместно с учеными миссионерами решались задачи, выходящие за процесс христианизации «инородческого населения» империи. Они на своем уровне занимались просвещением, изучением и сохранением культурного, языкового, устного поэтического наследия народов России вплоть до Тихоокеанского побережья. Благодаря этому союзу были собраны и сохранены не только языки, но и богатейший фольклор народов России, по большей части бесписьменный.

В 1755 году выходит «Описание земли Камчатки» Степана Петровича Крашенинникова (1711–1755), а уже во времена Екатерины II при содействии генерал-майора русской армии Антона Даниловича Скалона (1720–1777) во время его пребывания в Нижнем Приобье и Прииртышье (тогда территории, населенной казахскими племенами), при участии Андреева Ивана Григорьевича (1744–1824) создается один из первых пока еще рукописных двуязычных словарей народов России «Краткий русско-киргизский словарь» (1774). Киргизами тогда называли казахов.

Огромное значение для России имело издание сначала на немецком, а в 1799 году на русском языке масштабного труда Иоганна Готлиба Георги (1729–1802) «Описания всех обитающих в Российском государстве народов, их житейских обрядов, обыкновений, одежд, жилищ, упражнений, забав, вероисповеданий и других достопамятностей» в четырех частях. Издание вышло в Санкт-Петербурге в Императорской академии наук, оно стало первой этнографической энциклопедией в России. Значение этого труда не утрачено и сегодня.

Определенным этапом на пути появления первого Словаря, в который вошли языки народов России, можно считать рукописный пятиязычный словарь народов Нижегородской губернии, созданием которого руководил епископ Нижегородский и Алатырский преосвя-

щенный Дамаскин (Семенов- Руднев) (1737–1795). Дамаскин был одним из просвещенных людей своего времени. К нему и обращается с письмом о создании словаря Екатерина II, очевидно, помня его еще со своего посещения 24 мая 1778 года Перервинского монастыря в Москве, когда она присутствовала на пострижении Дамаскина в монахи.

Обращаясь к Дамаскину и зная о его большой просветительской и научной деятельности, которую он ведет в своей епархии, императрица пишет: «Считая, что в Нижегородской Семинарии преподается учение разных народов в Епархии вашей обитающих, Я желаю, чтобы ваше Преосвященство доставили мне в Словарь тех языков с российским переводом, расположа оной по алфабету российских слов, и сверх писмян оных народов написав по российски каждое слово, как оное произносится» [12].

Получив письмо, Дамаскин привлекает к работе над словарем преподавателей Нижегородской семинарии, семинаристов из числа тех, кто владел языками народов Поволжья. Работа была выполнена за семь месяцев. «Словарь языков разных народов, в Нижегородской епархии обитающих, имянно россиян, татар, чувашей, мордвы и черемис; по Высочайшему соизволению и повелению Ея Императорского Величества премудрой Государыни Екатерины Алексеевны, Императрицы и Самодержицы Всероссийской, по алфавиту российских слов расположенный и в Нижегородской семинарии от знающих оныя языки священников и семинаристов под присмотром преосвященного Дамаскина, епископа Нижегородского и Алатырского, сочиненный 1785-го года». Копия Словаря была направлена в Царское Село императрице.

Словарь Дамаскина в определенной степени стал образцом переводных словарей на русский язык, как по структуре его, так и по предъявлению лингвистического материала, он содержал краткие этнографические очерки о народах, обитающих в губернии. Составитель обращал внимание на диалектные различия в произношении слов в разных местностях, татарские лексемы были приведены не только кириллицей, но и арабской вязью, поскольку письменность в это время татарского языка существовала именно в такой графике. В словаре сопоставлялись лексемы, связанные тематически со Священным Писанием как они существуют у народов России этого региона. Опыт у Русской православной церкви переводов Священного писания на языки инородцев уже существовал. Основную часть рукописи занимал собственно словарь. Каждый лист словаря был разделен на 4 графы, озаглавленные «по-российски», «по-татарски», «по-чуваш-

ски», «по-мордовски». Однокоренные в русском языке, помещены были как отдельные лексемы, а не «гнездами»; в соответствующих им лексемах на языках поволжских народов расставлены ударения. Переводы русских слов на марийский и удмуртский (вотяцкий) язык были отдельной частью словаря. Подобный подход к подаче лингвистического материала в словаре позволил составителю сделать наблюдения о принадлежности языков народов Поволжья к разным языковым семьям, увидеть как родство близких языков, так и различия на лексическом уровне языков, принадлежащих к финно-угорской и тюркской языковой семье, что было важно для дальнейшего сравнительного их изучения.

Сотрудники Государственного архива Нижегородской области, где сегодня хранится Словарь, отмечают безусловную научную ценность его и говорят о нем, «как о выдающемся памятнике по истории языковой культуры всех народов, населяющих Поволжье — русских, татар, мордвы, марийцев, чуваш, удмуртов» [13]. По их мнению, материал словаря «дает представление о языковом строе и особенностях говоров, позволяет в сопоставлении с современным состоянием языков анализировать изменения», в них произошедшие, проследить эволюцию этих языков [13].

В XVIII веке материалы рукописного словаря Дамаскина были использованы в Словаре Палласа, обращались к ним и создатели двуязычных словарей русского языка и языков народов Поволжья и в девятнадцатом веке.

Идею создания сравнительного словаря языка всех народов и наречий Екатерина II вынашивала еще до восшествия на российский престол. В России были уже примеры создание подобного рода словарей, но все они были, как правило, рукописными. Словарь П. С. Палласа стал первым печатным сравнительным словарем, в котором наряду с иностранными языками были представлены и языки народов России в большинстве бесписьменных, а подготовка его стала впервые государственным делом.

Работа по собиранию сведений о языках была поручена Петру Симону Палласу (1741–1811), который к этому времени уже известен был в России как ученый-энциклопедист. О «Сравнительном словаре всех языков» создано немало работ [14]. При всех его лексикографических погрешностях, которые неизбежны при создании словаря людьми, не только не имеющими специального образования, но и лексикографического опыта, это неизбежно. В данном случае важен был сам факт осознания необходимости таких словарей, закрепления на государственном уровне понимания роли русского языка

в развитии коммуникации не только с народами мира (эта практика к XVIII веку в известной степени была уже в России), но и для установления контактов в самых разных сферах с коренным населением огромной империи. Решение этой задачи было необходимо для укрепления консолидирующей миссии языка многоязычного государства, каковым выступал русский язык.

Очевидно, этим было обусловлено и формирование состава рабочей группы, в которую вошла сама Императрица. Все ее члены имели опыт изучения языков народов России. Например, Иоганн Антон Гюльтенштадт (1745–1781) был одним из первых исследователей культуры, быта калмыков, ингушей, осетин, ортхойцев (ингушей), чеченцев и других северокавказских народов. Им было исследовано около полутора десятков языков коренных народов Северного Кавказа и предложена классификация дагестанских языков. Глимен Самуил Готлиб (1744–1774) собрал слова и образцы бурятского языка и некоторых других языков народов Сибири. Иоганн Даниэль Фальк (1768–1826) — ученик Линнея, писатель-сатирик и корреспондент И. В. Гете, занимался сбором татарских, удмуртских (вотяцких), калмыцких и других языков.

Единственным, кто имел опыт лексикографии, был Иван Иванович Лепехин (1740–1802) — ученый-энциклопедист, лексикограф, переводчик, исследователь России. Он входил вместе с Д. И. Фонвизиным и Г. Р. Державиным в состав группы, создававшей «Словарь Академии Российской». Эта работа И. И. Лепехина была удостоена в 1784 году золотой медали Академии Российской Империи с надписью: «Российскому слову отличную пользу принесшему». Он состоял в переписке с М. В. Ломоносовым и немало сделал во время работы в переводческом департаменте Академии для того, чтобы русским ученым стали доступными научные труды Европы, Древней Греции и Рима. Выдающийся лингвист двадцатого века Олег Николаевич Трубачев назвал И. И. Лепехина «выдающимся лексикографом».

Особо следует сказать и о Гартвиге Людвиге Христиане Бакмейстере (1730–1806) или, как звали его в России, Логине Ивановиче. Ему было поручено создание глоссария и разработка объявления по сбору лингвистического материала для словаря. Объявление, составленное Бакмейстером, стало руководством по сбору лингвистического материала для каждого, кто на 200 языках предоставлял его в словник, составленный императрицей. В числе этих языков, по замечаниям редактора и издателя словаря П. С. Палласа, будет впервые и материал по 60 языкам народов России в переводе на русский язык. Брошюра «Объявление и прошение касающияся до собрания разных языков

в примерах» была напечатана в типографии Петербургской Академии наук в 1773 году на русском, латинском, французском и немецком языках и разослана в разные страны и по губерниям России, ими были снабжены и те, кто собирал лингвистический материал тех народов России, языки которых должны были войти в Словарь.

Г.Л.Х. Бакмейстер, обращаясь к читателю, отмечал важность сбора материала особенно по языкам народов России, видел ее пользу как для правительства, так и для историков, географов, филологов и других ученых. Об этом он пишет в предисловии. Автор объявления разъясняет порядок записи материалов, предлагая пользоваться немецким и французским языками как языками-посредниками. Для языков, использующих иероглифы, он рекомендует вырезать иероглифы и наклеивать их, а не писать их от руки. Если же народ не имеет письменности, то составитель инструкции просит оставлять эту строку пустой и не давать образец записи ни на каком языке [15].

Г.Л.Х. Бакмейстер наряду с материалом лингвистическим просит сообщать сведения о народе, говорящем на записываемом языке, а также сведения о том, «как этот народ называет сам себя и землю, в которой он живет; и как другие народы то и другое по своему называют», на какой территории проживает и с какими народами граничит, «какой закон исповедуют», а также обращается с просьбой «приложить десяток другой имен мужских и женских, пол означающих и наиболее употребительных между оными народами», но не приводить имен, данных при крещении [16]. Для Логина Ивановича важны и сведения о переводчиках и информантах, их роде занятий, званиях, образовании.

Составитель объявления вполне осознавал масштаб и сложность работы. Обращаясь с просьбой о присылке материалов, он понимал, что получить их быстро невозможно, но тем не менее призывал работу эту вести и материалы присылать, полагая, что они будут использованы в дальнейшем. Такой подход говорил о серьезности намерений составителей Словаря и работы, рассчитанной на продолжительное время.

Работа над Словарем велась на протяжение трех лет. В 1787 году издание под названием «Сравнительные словари всех языков и наречий, собранные десницею высочайшей особы». Отделение I (ч. 1), содержащее в семье европейские и азиатские языки, было напечатано в Санкт-Петербурге в количестве 500 экземпляров.

В Предисловии к словарю, написанном П. С. Паласом, подчеркивалась уникальность и важность его издания: «Между известными в истории государствами нет ни единого на свете, которое бы как

по величине своей и пространству, так и по различию обитающих в нем народов и языков могло хотя некоторым образом сравниться с Российскою империею» [17]. Продолжая свою мысль, составитель отмечает роль Екатерины Великой, ее личное участие в составлении словаря, сведения о материалах, ею предоставленных и вошедших в Словарь.

Издатель называет источники поступления материалов. Помимо информаторов, каковыми по России были губернаторы, составители чаще всего обращались к трудам этнографов. Например, языки камчадалов брались из записей исследователя Камчатки С. П. Крашенинникова, рукописных словарей русского языка и языков народов России, которые в это время уже были в ходу у торговых людей, а также записей тех ученых, которые входили в состав рабочей группы. В их числе был и П. С. Паллас, предпринявший не одну экспедицию по Российской империи, и Г.Л.Х. Бакмейстер, и И. И. Лепехин, и другие.

Автор предисловия отмечал, что издание первого тома — только отражение части огромного материала, работа над которым продолжается. Давая некоторые разъяснения по представленности лингвистического материала в словаре, П. С. Паллас полагает, что выбор кириллицы и русского языка есть наилучший способ передачи звучания слова.

Составители словаря осознавали, что первый опыт может вызвать вполне законные замечания, понимали они и неполноту представленного материала. Именно поэтому П. С. Паллас обращается не только с благодарностью к тем, кто присылал материалы, но и с призывом присылать замечания, столь необходимые для продолжения работы над Словарем. Второй том Словаря увидит свет в 1789 году.

Огромная работа, проделанная составителями Словаря, дала старт исследовательской деятельности по изучению языков народов России и составлению двуязычных словарей русского языка и языков народов России. Она послужила основой для огромной просветительской деятельности, развития образования, создания учебной литературы и укрепления позиций русского языка как языка государственного и межнационального общения в многонационального и многоязычного государства, каковом является наша страна.

Поводя итоги можно сделать следующие **выводы.**

1. Анализ ситуации в области языковой политики Российской империи на этапе ее становления продемонстрировал актуализацию вопроса о роли и значении русского языка как языка, консолидирующего и сплачивающего нацию, как языка межнационального общения.

2. Деятельность Петра I и его сподвижника В. Н. Татищева были

первыми шагами на пути создания системы образования народов России как на родном языке, так и обучении их русскому языку. Они расширили практику переводческой деятельности, включив в нее переводы на русский язык с языков народов России и с русского языка на языки этих народов. Это привело к использованию русского языка не только в деловой сфере, но и в образовании, науке, изучении фольклора народов России, распространению переводческих практик на языки народов России, к созданию первых учебных книг, а в дальнейшем и подготовки кадров для разных областей деятельности из числа этих народов.

3. Екатерина II, следуя идеям Просвещения, учитывая политическую ситуацию в стране, продолжила дело своих предшественников. При ее правлении не только поддерживается просветительская деятельность в области изучения русского языка инородцами, но и их родных языков, в том числе и при Духовных миссиях Русской Православной Церкви, на государственном уровне ставится задача создания двуязычных словарей русского языка и языков народов России.

4. Первым опытом создания на государственном уровне печатного многоязычного словаря стал Словарь П. С. Палласа, который заложил научные основы сбора и предъявления лингвистического материала, отразив лексику народов России на 60 языках. Выход Словаря стал еще одним ярким подтверждением укрепления роли русского языка как языка государственного и межнационального общения в империи, сплоченной общей историей, имеющей богатое культурное и духовное наследие, отличающейся огромным языковым многообразием.

Список литературы

1. Приём по случаю Дня народного единства. [Электронный ресурс]. URL: http: www.kremlin.ru/events/president/transcripts/speeches/59043/print?ysclid=mr61onwlja676033732L (Дата обращения: 3 июля 2026).

2. ФЗ «О языках народов Российской Федерации» от 25 октября 1991 № 1807–1»; ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» 01.06.2005 № 53-ФЗ».

3. «Основы государственной языковой политики Российской Федерации», раздел II, п. 8,10,11. [Электронный ресурс]. URL: https: www.garant.ru/ (Дата обращения: 3 июля 2026).

4. Основы государственной языковой политики Российской Федерации», раздел II, п. 8,10,11 [Электронный ресурс]. URL: https: www.garant.ru/ (Дата обращения: 3 июля 2026).

5. «Концепция государственной языковой политики Российской Федерации». Утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации 12 июня 2024 № 1481. [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/409200008/ (Дата обращения: 3 июля 2026).

6. *Челышев Е. П.* Русский язык как государственный язык Российской Федерации // Решение национально-языковых вопросов в современном мире. Под

ред. акад. Е. П. Челышева. М.-СПб: Златоуст, 2003. С. 419.

7. *Борисова Ю. М.* А. Е. Кулаковский и его словарь «Русские слова, перенятые и усвоенные якутами» // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 12 (66). С. 19–21. [Электронный ресурс]. URL: https://research-journal.org/wp-content/uploads/2011/10/12–1–66.pdf#page=19 (Дата обращения: 05.07.2026).

8. *Самсонова Л. Н.* Писатели, ученые, общественные деятели Якутии о русском языке. [Электронный ресурс]. URL:// https://yakutia-lang.nlrs.ru/2022/11/21/я-писатели-якутии-о-русском-языке/ (Дата обращения 3 июля 2026 г.).

9. *Костомаров В. Г.* Жизнь языка: от вятичей до москвичей. М.: Педагогика-Пресс, 1994. С. 80.

10. *Демидова Г. И.* В. Н. Татищев как лингвист-просветитель. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tatischev-kak-lingvist-prosvetitel/viewer. (Дата обращения 3 июля 2026 г.).

11. *Диянова Л. П.* О становлении русско-инонационального билингвизма в России досоветского периода // Полилингвиальность и транскультурные практики. 2018. Vol. 15 No. 3 С. 461–471. [Электронный ресурс]. URL: http://journals.rudn.ru/education-languages. (Дата обращения6 3 июля 2026 г.).

12. *Пересыпкин Е. М.* Истоки мордовской письменности в контексте журналистики. [Электронный ресурс]. URL: file:///C:/Users/Asus/Downloads/istoki-mordovskoy-pismennosti-v-kontekste-russkoy-zhurnalistiki.pdf/ (Дата обращения 3 июля 2026 г.).

13. Словарь Дамаскина — памятник языковой культуры народов Поволжья XVIII века [Электронный ресурс]. URL://https://opentextnn.ru/old/nooroia/project/index.html@id=229?ysclid=mr9a44vn36403951667 (Дата обращения 3 июля 2026 г.).

14. *Лукин О. В.* Словарь Палласа как первое лексикографическое произведение в истории компаративистики // Верхневолжский филологический вестник. 2024. № 4 (39). С. 174–184. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/TGZMTI/ (Дата обращения 3 июля 2026 г.).

15. *Клубкова Т. В.* Первый российский лингвистический опросник. [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.22162/2075–7794–2016–23–1–181–188. (Дата обращения 3 июля 2026 г.).

16. *Бакмейстер Л. И.* Объявление и прошение касающияся до собрания разных языков в примерах. Санкт-Петербург: типография Императорской Академии наук, 1773. 1–30 стб., 31–34 стр. (формат 44°). [Электронный ресурс]. URL: https://www.prlib.ru/item/354593?ysclid=mr8xyc2doo860915363. (Дата обращения 3 июля 2026 г.).

17. *Волошина О. А.* Сравнительный словарь всех языков Петра Симона Палласа // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2012, № 6 (1). с. 354–361.

Дата поступления статьи в редакцию: 09.07.2026
Дата принятия статьи к публикации:.14.09.2026
Submission of the article: 09.07.2026
Acceptance for publication: 14.09.2026

УДК 378

Универсальные компетентности и обучение русскому языку в школе: метапредметный подход и формирование новой грамотности с помощью толкового словаря

Богданов[1] Сергей Игоревич, Кузнецов[2] Сергей Александрович

[1]Доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, руководитель Центра русского языка и славистики,
Российская академия образования, г. Москва Российская Федерация
E-mail: bogdanov@raop.ru
ORCID: 0000–0002–6632–6420

[2]Доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка филологического факультета, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург Российская Федерация
E-mail: s.kuznetsov@spbu.ru
ORCID: 0000–0002–4096–503X

Аннотация: *Статья посвящена анализу трансформации целей обучения русскому языку в школе в условиях перехода к «экономике знаний» и формирования у обучающихся универсальных компетентностей. Показано, что русский язык выступает базовым инструментом новой инструментальной грамотности и реализует метапредметную функцию через принцип «единого речевого режима». На основе количественного анализа лексики более 260 школьных учебников выявлены три типа лексических расхождений между учебной литературой и толковыми словарями. Обоснована необходимость создания метапредметного школьного толкового справочника, выполняющего не только толковую, но и квалифицирующую (обучающую рефлексии и логическому анализу) функцию. В статье также рассмотрены результаты международных исследований функциональной грамотности (PISA) и современные лексикографические проекты, направленные на преодоление лексического разрыва в школьном образовании.*

Ключевые слова: *универсальные компетентности, новая грамотность, метапредметный подход, единый речевой режим, толковый словарь, функциональная грамотность, лексический разрыв, терминологическая компетенция.*

Для цитирования: *Богданов С. И., Кузнецов С. А. Универсальные компетентности и обучение русскому языку в школе: метапредметный подход и формирование новой грамотности с помощью толкового словаря // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С.80–93*

© Богданов С.И., Кузнецов С.А., 2026

Universal competencies and Russian language teaching in school: a meta-subject approach and the development of new literacy skills using an explanatory dictionary

Bogdanov[1] Sergey I., Kuznetsov[2] Sergey A.
[1] D.Sc. (Philology), Professor Head of the Center for RussianLanguage and Slavic Studies, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation
E-mail: bogdanov@raop.ru
ORCID: 0000–0002–6632–6420
[2] D.Sc. (Philology), Professor, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation
E-mail: s.kuznetsov@spbu.ru
ORCID: 0000–0002–4096–503X

Abstract. *The article analyzes the transformation of the goals of teaching the Russian language at school in the context of the transition to the "knowledge economy" and the formation of universal competencies in students. It is shown that the Russian language serves as a basic tool of new instrumental literacy and implements a meta-subject function through the principle of a "unified speech regime". Based on a quantitative analysis of the vocabulary of more than 260 school textbooks, three types of lexical discrepancies between educational literature and explanatory dictionaries are identified. The necessity of creating a meta-subject school explanatory reference book that performs not only an explanatory but also a qualifying (teaching reflection and logical analysis) function is substantiated. The article also examines the results of international studies of functional literacy (PISA) and modern lexicographic projects aimed at overcoming the lexical gap in school education.*

Keywords: *universal competencies, new literacy, meta-subject approach, unified speech regime, explanatory dictionary, functional literacy, lexical gap, terminological competence.*

For citation: *Bogdanov S. I., Kuznetsov S. A. Universal competencies and Russian language teaching in school: a meta-subject approach and the development of new literacy skills using an explanatory dictionary // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. № 3 (75). P.80–93*

1. Введение. Современная система школьного образования переживает глобальный парадигмальный сдвиг: происходит переход от индустриальной модели, ориентированной на передачу фиксированного объёма предметных знаний, к модели, отвечающей запросам «экономики знаний». В этой модели ценность представляют не столько сами знания (они устаревают быстрее, чем успевают быть усвоены), сколько способность личности гибко применять, обновлять и переносить их из одной предметной области в другую. В центре

трансформации оказываются два тесно связанных понятия — универсальные компетентности и новая грамотность.

В этих условиях учебный предмет «Русский язык» приобретает принципиально новый статус. Он перестаёт быть исключительно дисциплиной, обучающей правилам орфографии и грамматики на материале художественной литературы, и становится главным инструментом формирования когнитивных и коммуникативных навыков, необходимых для освоения любой предметной области — от истории до химии.

Актуальность темы определяется противоречием: с одной стороны, федеральные образовательные стандарты декларируют формирование у выпускника умений определять понятия, устанавливать причинно-следственные связи, создавать обобщения и логично выстраивать рассуждения; с другой — практика школьного образования демонстрирует устойчивый разрыв между формально подтверждённой (в том числе через ЕГЭ) языковой компетенцией и реальной способностью школьника понимать и интерпретировать научные тексты по конкретным дисциплинам.

Цель статьи — обосновать необходимость метапредметного подхода к обучению русскому языку и показать, каким образом специально спроектированный толковый словарь может стать инструментом одновременно новой грамотности и универсальных компетентностей мышления.

Задачи исследования:

Рассмотреть структуру универсальных компетентностей и новой грамотности как теоретическую рамку исследования.

Описать метапредметную функцию русского языка и принцип единого речевого режима.

Представить количественные данные о лексическом рассогласовании школьных учебников и толковых словарей.

Сформулировать принципы построения метапредметного школьного справочника и проиллюстрировать его толковую и квалифицирующую функции.

2. Универсальные компетентности и новая грамотность как ответ на вызовы «экономики знаний»

2.1. Три блока универсальных компетентностей. Анализ мировых тенденций в образовании показывает, что готовые предметные знания, «упакованные» в традиционные учебные программы, стремительно устаревают, в то время как способности к критическому мышлению, креативному решению задач, эффективной коммуникации и непрерывному самообучению сохраняют устойчивую ценность

на протяжении всей жизни человека.

Как отмечают И. Д. Фрумин и М. С. Добрякова в международном докладе «Универсальные компетентности и новая грамотность», «система образования пытается реагировать на многообразие формулировок… беспомощным распространением ещё большего количества новых слов, которые часто прикрывают архаичные практики» [7, с. 63]. В этой связи «наведение порядка» в понятийной рамке обновления содержания образования оказалось срочной и нелёгкой задачей. Авторами доклада было проанализировано более чем 180 национальных и международных рамок компетентностей и «навыков XXI века». Для систематизации этих требований в современной педагогической науке разработана понятийная рамка универсальных компетентностей, включающая три взаимосвязанных блока.

Первый блок — *компетентность мышления*. Она предполагает умение анализировать информацию, выявлять закономерности, выстраивать причинно-следственные связи, применять логику в условиях неопределённости, осуществлять моделирование процессов и явлений. Именно этот блок наиболее тесно связан с предметом «Русский язык», поскольку любое логическое действие — классификация, обобщение, установление аналогии — реализуется через языковые средства: понятие не существует вне слова, которым оно названо и через которое раскрывается. Как подчёркивается в педагогической литературе, «содержание учебного предмета „Русский язык“ является естественной основой формирования метапредметных умений, универсальных учебных действий школьников».

Второй блок — *компетентность взаимодействия с другими людьми*. Она включает навыки кооперации, умение договариваться, аргументировать свою позицию, разрешать конфликты с учётом культурных различий. Формирование этой компетентности напрямую опирается на коммуникативную функцию языка и требует владения нормами, стилями и жанрами речи.

Третий блок — *компетентность взаимодействия с собой*. Она базируется на саморегуляции, эмоциональном интеллекте, способности мобилизовать себя для выполнения задачи, а также на рефлексии — умении осмыслить собственный процесс понимания и самостоятельно устранить пробелы в нём.

Важно подчеркнуть, что все три блока не существуют изолированно: работа с текстом (в том числе со словарной статьёй) одновременно тренирует логические операции (блок мышления), требует навыков понятного изложения результата (блок взаимодействия с другими) и предполагает самостоятельную рефлексивную проверку понима-

ния (блок взаимодействия с собой). Метапредметные результаты, в основе которых лежат универсальные учебные действия, являются своеобразными «мостами», связывающими все изучаемые в школе предметы и помогающими применять полученные знания.

2.2. Структура новой грамотности. Развитие универсальных компетентностей неразрывно связано с формированием новой грамотности, которая в современной трактовке распадается на два уровня:

Базовая инструментальная грамотность — читательская, математическая, вычислительная (компьютерная) и алгоритмическая грамотность, адаптированные под цифровую среду. Это тот минимальный набор универсальных «инструментов», без которых невозможно освоение содержания ни одной предметной области.

Базовые специальные знания — научная, финансовая, экологическая, гражданская и иные виды грамотности, надстраивающиеся над инструментальным уровнем и обеспечивающие ориентацию человека в конкретных сферах жизни.

Ключевой тезис, на котором строится вся дальнейшая аргументация статьи, состоит в следующем: именно русский язык как учебная дисциплина обеспечивает базовую инструментальную (в первую очередь читательскую) грамотность, создавая фундамент для освоения всех остальных видов грамотности — научной (через понимание терминологии биологии, химии, физики), экологической (через понимание понятий вроде «экосистема», «антропогенный»), финансовой и т.д. Без сформированной способности понимать значение слова и логическую структуру определения невозможно освоение ни одной специальной грамотности, поскольку каждая из них выражена прежде всего в текстах, состоящих из слов.

Значимость читательской грамотности как фундаментальной составляющей новой грамотности подтверждается результатами международных исследований. По данным общероссийской оценки по модели PISA, в 2022 году средний балл российских школьников по читательской грамотности составил 504 балла (16-е место в мире), по математической — 503 балла (17-е место), по естественно-научной — 484 балла (30-е место) [2]. В 2023 году эти показатели несколько улучшились: читательская грамотность — 510 баллов, математическая — 507 баллов, естественно-научная — 488 баллов [3]. Однако, как отмечают исследователи, у значительной части российских школьников фиксируются трудности именно в интерпретации и осмыслении сложных информационных текстов, а не в технике чтения как таковой. Это свидетельствует о том, что проблема лежит не в плоскости навыков декодирования письменной речи, а в сфере

понимания значений слов и логических связей между ними — то есть в сфере, где ключевую роль играет владение языком как инструментом мышления.

3. Метапредметная функция русского языка и принцип «единого речевого режима»

3.1. От словесности к метапредметности: эволюция целей предмета. До недавнего времени почти неоспоримой аксиомой считалось, что базой словарного описания русского языка для школьников служат образцовые тексты художественной литературы — произведения известных прозаиков, драматургов, поэтов, журналистов. На протяжении XIX–XX веков язык художественной литературы определял нормы русского литературного языка, а классика выступала действенным средством умственного развития, нравственного и эстетического воспитания. Особенно наглядно охранительная роль классической литературы проявилась в последнее десятилетие XX века, когда речь улицы и текстов СМИ фактически претендовала на статус речевого образца: именно традиционная система школьного образования помогла удержать языковую и культурную норму в тот период.

Однако на переломе веков в развитии русского языка проявилась новая тенденция, обусловленная тем, что научная информация и технологические знания становятся главным ресурсом экономики, обретающей форму «экономики знаний». Эти изменения не могли не сказаться на школьном образовании: задача формирования у обучающихся не только предметных, но и метапредметных навыков речевой деятельности приобрела принципиальное значение. Согласно федеральным образовательным стандартам [5], выпускник школы должен уметь определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, самостоятельно выбирать основания для классификации явлений, устанавливать причинно-следственные связи и логично выстраивать рассуждения. Все перечисленные операции по своей природе являются речемыслительными и не могут быть реализованы вне языка.

Как справедливо отмечается в методической литературе, «русский язык как школьный предмет в основном сводится к правилам орфографии и пунктуации, разбору по составу, диктантам и пересказам. Но на самом деле речь — метапредметный навык, а русский язык — это ещё и инструмент освоения всех остальных предметов». Школьная дисциплина «Русский язык» выполняет метапредметную функцию, и успешность обучения в школе по разным предметам во многом определяется уровнем развития коммуникативно-языковых способностей.

3.2. Принцип «единого речевого режима». Реализация перечисленных требований невозможна без опоры на принцип «единого речевого режима» — принцип, действующий в российской школе уже несколько десятилетий, но приобретающий сегодня новое, метапредметное звучание. Суть его в том, что любой учитель-предметник, независимо от профиля дисциплины, фактически на каждом своём уроке учит русскому языку: правильному произношению и правописанию терминов, а также умению связно излагать полученные знания в соответствующем стиле речи (научном, официально-деловом, публицистическом).

В методике преподавания русского языка единый речевой режим определяется как «строго очерченный круг требований… в рамках метапредметного подхода». Это комплекс мер, направленных на формирование универсальных умений, обеспечивающих речевые, языковые и социокультурные компетенции и способствующих созданию единой образовательной среды. Единый речевой режим предполагает строгое соблюдение всеми педагогическими работниками системы единых требований к устной и письменной речи. Соблюдение единого речевого режима в школе требует воспитания речевой культуры учащихся общими силами всех учителей.

Эта закономерность реализуется во всех предметных областях, хотя не всегда осознаётся и формулируется как речевая задача:

на уроках географии формируются навыки описания географических объектов и составления характеристик отдельных компонентов природы;

на уроках химии — навыки объяснения химических явлений, протекающих в природе, лаборатории, на производстве и в быту;

на уроках математики — навыки построения доказательств с опорой на определения и теоремы;

на уроках биологии — навыки построения характеристик органов, тканей и систем органов;

на уроках литературы — навыки рассуждения о поступках героев;

на уроках изобразительного искусства — навыки устного описания содержания и художественных средств произведений живописи.

На каждом уроке, независимо от предметной области, ученик получает дополнительное подтверждение того, что язык выражает всё многообразие окружающей жизни и служит наиболее эффективным средством хранения, передачи информации и выражения переживаний. Тем самым русский язык как учебный предмет вступает в непосредственные метапредметные связи со всеми остальными школьными дисциплинами, а не остаётся изолированной «дисци-

плиной о правилах».

4. Кризис понимания: лексические разрывы в школьном образовании

4.1. Методология и объём исследования. Несмотря на декларируемую важность коммуникативной компетенции, практическая реальность российской школы демонстрирует серьёзное противоречие. Переход к обучению через призму научных понятий столкнулся с тем, что школьники не понимают терминологии не только гуманитарных, но и естественно-научных дисциплин. Наблюдается устойчивый разрыв между формально сданным ЕГЭ по русскому языку и реальной речевой компетенцией в предметной области, необходимой для продолжения обучения в вузе. Эти наблюдения согласуются и с результатами международных исследований функциональной читательской грамотности (в частности, PISA), фиксирующих у значительной части российских школьников трудности именно в интерпретации и осмыслении сложных информационных текстов, а не в технике чтения как таковой.

Для получения объективных данных был проведён количественный анализ лексики более чем 260 учебников по всем школьным дисциплинам (с 5-го по 11-й класс). Общий объём проанализированного корпуса составил свыше 100 тысяч употреблённых лексических единиц. Источниками для определения состава функциональных средств языка школы (слов, словосочетаний, синтаксических и риторических конструкций) послужили тексты учебников гуманитарных и естественно-научных дисциплин, научно-популярные и художественные тексты, рекомендованные для изучения в школе. Полученный корпус был сопоставлен со словниками современных толковых словарей русского языка.

4.2. Три типа лексических расхождений. Сопоставление корпуса учебной лексики со словарными данными выявило три типа лексических расхождений.

1. Лексика, не используемая в школьных учебниках ни в одном из своих значений. Таких единиц выявлено более 75 тысяч. Это преимущественно слова, зафиксированные толковыми словарями, но не встречающиеся в учебном обиходе (устаревшая, узкоспециальная либо стилистически маркированная лексика, не относящаяся к учебной сфере).

2. Лексика, используемая в образовательной деятельности лишь в узких, специфических значениях. Таких единиц зафиксировано более 20 тысяч. Многозначное слово общего языка в учебнике реализует не весь спектр значений, а только одно, зачастую терминологизиро-

ванное (например, бытовое и научное значения слова расходятся, и словарь общего типа не всегда достаточно чётко разграничивает нужный школьнику терминологический смысл).

3. Лексика специальных научных понятий, отсутствующая в словниках классических толковых словарей, но активно используемая в современных школьных учебниках. Таких единиц обнаружено более 6 тысяч.

Третий тип расхождений представляется наиболее тревожным, поскольку именно он оставляет школьника без какой-либо справочной опоры при столкновении с новым понятием. К этой группе относятся такие слова, как агрегатный, алгоритмический, амфотерный, антропогенный, бессоюзный, вакуоль, валентность, ветвление, выделительный, галогены, гидроксид, гидросфера, глобализация, дискриминант, зигота, интерфейс, квадратичный, ковалентный, кодирование, литосфера, медиана, межличностный, мейоз, митоз, молярный, морфемный, неметалл, окислитель, оксид, органоиды, подчинительный, покрытосеменной, полуплоскость, правоотношение, прокариот, протон, равноускоренный, растровый, резистор, самопроверка, сервер, скалярный, словообразовательный, сочинительный, табличный, файловый, форматирование, цитоплазма, экосистема, эукариот и множество других.

Приведённые ниже цифры отражают число зафиксированных употреблений соответствующего термина в проанализированном корпусе школьных учебников и показывают, что речь идёт не о единичных, а о системно частотных единицах:

оксид — 2011 употреблений;
гидроксид — 778;
медиана — 793;
правоотношение — 430;
цитоплазма — 381;
неметалл — 364;
бессоюзный — 339;
кодирование — 328;
растровый — 311;
гидросфера — 256;
окислитель — 264;
резистор — 261;
глобализация — 214;
галогены — 204;
интерфейс — 205;
ковалентный — 239;

морфемный — 237;
полуплоскость — 233;
сочинительный — 222;
вакуоль — 150;
прокариот — 158;
эукариот — 133;
митоз — 133.

Столь высокая частотность ряда терминов (свыше 200–2000 употреблений на корпус) показывает, что речь идёт не о периферийной, а о базовой учебной лексике, отсутствие толкования которой создаёт системное препятствие для понимания текста практически на каждом уроке соответствующего предмета.

4.3. Непонимание научного текста как следствие лексического разрыва. Механизм возникновения коммуникативной неудачи удобно проиллюстрировать на конкретном примере. В учебнике биологии для 11 класса встречается фраза: «Наиболее древней формой жизни была, вероятно, примитивная прокариотическая клетка, возникшая более 3,5 млрд лет назад как результат биопоэза». При отсутствии толкования терминов «прокариотическая» и «биопоэз» учащийся, не имеющий специальной подготовки, сталкивается с непреодолимым смысловым барьером. Слово «прокариотическая» отсутствует в большинстве школьных толковых словарей общего типа; «биопоэз» — тем более. В результате даже при беглом ознакомлении с текстом ученик не может установить, о чём идёт речь: представляет ли собой прокариотическая клетка нечто принципиально отличное от эукариотической, что такое «биопоэз» и почему этот процесс мог привести к возникновению клетки. Без словарной справки текст остаётся набором малопонятных терминов, а учебная задача — осмысленное усвоение материала — оказывается невыполнимой.

Как справедливо отмечает О. Е. Дроздова, «комплексный школьный терминологический словарь, который может помочь школьникам усваивать терминологию разных предметов, осознавать соотношение значений термина в разных предметных областях и специфику бытового употребления того же слова, должен содержать не только энциклопедическую, но и лингвистическую информацию» [1, с. 102]. Дополнительным фактором, затрудняющим освоение научного словаря даже в родном языке, является несоотнесённость определений (понятийного содержания) одного и того же термина в разных предметах.

5. Метапредметный толковый словарь как инструмент преодоления лексического разрыва

5.1. Современные лексикографические проекты для школы. Осознание проблемы лексического разрыва привело к появлению ряда лексикографических проектов, ориентированных на школьную аудиторию. Один из наиболее значимых — «Толковый словарь русского языка» издательства «Русское слово». Этот двухтомный словарь включает 45 тысяч слов, около 2,5 тысячи терминов и терминологических словосочетаний, основные научные понятия, а также реалии производственной, культурной и общественной жизни России и мира, изучаемые в школе [4].

Принципиально важная особенность словаря — в том, что при его создании был проведён лингвистический анализ современных школьных учебников по всем предметам (с 5-го по 11-й класс), рекомендованных Министерством просвещения РФ в период с 2000 по 2018 год. Словник формировался с учётом метапредметных функций русского языка в учебном процессе: в него вошли универсальные межпредметные понятия, реально востребованные в обучении.

Как поясняет главный редактор издательства «Русское слово» А. В. Фёдоров, «при составлении словника полностью учтена терминология действующих школьных учебников по всем предметам, чтобы закрепить единое языковое поле основных наук. Без этого общего для всех круга лексики мы перестанем понимать друг друга, а точность толкований слов, определённость их значений — необходимое условие ясности нашего мышления» [6].

В том же направлении развивается проект Единой электронной терминологической базы школьных предметов, описанный в работе О. Е. Дроздовой [1]. Его теоретическая основа — концепция метапредметного обучения русскому языку в школе. Цель ресурса — помочь школьникам осваивать терминологию разных предметных областей одновременно и как специальные понятия, и как единицы русского языка. Такой инструмент может быть полезен не только учащимся, но и учителям различных дисциплин, а также авторам учебников.

5.2. Принципы построения метапредметного школьного справочника. На основе анализа существующих проектов и выявленных лексических разрывов можно сформулировать ключевые принципы построения метапредметного школьного толкового справочника.

Принцип межпредметной полноты. Справочник должен охватывать терминологию всех школьных дисциплин — от математики и физики до истории и обществознания. Формирование словника необходимо вести на основе анализа актуальных школьных учебников, а не исходя из традиционных представлений о «нужной» лексике.

Принцип дифференциации значений. Для каждого термина нужно

чётко разграничивать его общеупотребительное значение (если оно есть) и терминологические значения в каждой предметной области. Это особенно важно для слов, имеющих разные смыслы в разных науках (например, «корень» в математике, биологии и лингвистике).

Принцип лингвистической полноты. Словарная статья должна включать не только энциклопедическое описание, но и лингвистические сведения: этимологию термина, грамматические характеристики, особенности произношения и словообразования.

Принцип квалифицирующей функции. Задача справочника — не просто дать определение, а научить школьника рефлексии и логическому анализу. Для этого в статью включают элементы, побуждающие читателя самостоятельно устанавливать связи между понятиями, выделять существенные признаки, строить классификации.

Принцип доступности. Толкования должны быть написаны языком, понятным соответствующей возрастной группе, с опорой на понятные примеры и наглядные иллюстрации.

Принцип системности. Термины следует представлять не изолированно, а в системе понятийных связей: каждая статья должна содержать отсылки к родственным, противоположным и соподчинённым понятиям.

5.3. Толковая и квалифицирующая функции словаря. Традиционный толковый словарь прежде всего выполняет объяснительную (толковую) функцию: раскрывает значение слова через определение, примеры употребления, грамматические и стилистические пометы. В условиях метапредметного подхода этого недостаточно: словарь должен одновременно выступать и как обучающий инструмент.

Квалифицирующая функция реализуется за счёт специальных элементов словарной статьи:

Вопросы для размышления, побуждающие сопоставлять понятия, выделять существенные и несущественные признаки.

Схемы и классификации, визуализирующие место понятия в системе родственных терминов.

Задания на построение определения, где учащийся самостоятельно формулирует дефиницию на основе заданных признаков.

Сопоставительные таблицы, показывающие различия в трактовке одного понятия в разных предметных областях.

Этимологические справки, раскрывающие внутреннюю форму термина и облегчающие его понимание и запоминание.

Проиллюстрируем квалифицирующую функцию на примере термина *«экосистема»*.

Традиционная словарная статья могла бы выглядеть так: «Экосистема — совокупность живых организмов и среды их обитания, связанных между собой обменом веществ и энергии».

Квалифицирующая словарная статья дополнительно содержит:

вопрос: «Какие компоненты входят в экосистему?»;

схему, отражающую связи между продуцентами, консументами и редуцентами;

задание: «Сравните понятия „экосистема“ и „биогеоценоз“. В чём их сходство и различие?»;

этимологическую справку: «от греч. oikos — «дом, жилище» и systema — «целое, составленное из частей».

Такая организация материала превращает словарь из пассивного справочника в активный инструмент обучения мышлению. Ученик не просто получает готовое определение, а учится оперировать категориями, устанавливать связи, анализировать и классифицировать — то есть формировать те самые универсальные компетентности, которые лежат в основе современного образования.

6. Заключение. Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Переход к «экономике знаний» и формирование универсальных компетентностей требуют переосмысления роли русского языка в школьном образовании. Он перестаёт быть дисциплиной, сосредоточенной преимущественно на правилах орфографии и пунктуации, и становится метапредметным инструментом освоения всех учебных предметов. Принцип «единого речевого режима» обеспечивает практическую реализацию этой функции.

2. Количественный анализ лексики школьных учебников выявил системный лексический разрыв между учебной литературой и существующими толковыми словарями. Более 6 тысяч терминов, активно используемых в современных учебниках, отсутствуют в словниках классических толковых словарей. Это создаёт серьёзные препятствия для понимания учебных текстов и формирования функциональной грамотности.

3. Современные лексикографические проекты — такие как «Толковый словарь русского языка» [4] и Единая электронная терминологическая база школьных предметов [1] — демонстрируют возможность преодоления этого разрыва при условии системного учёта метапредметных функций русского языка.

4. Метапредметный школьный толковый справочник должен сочетать традиционную толковую функцию с квалифицирующей: не только объяснять значения, но и обучать рефлексии, логическому

анализу, самостоятельному построению определений и установлению понятийных связей. Только такой словарь способен стать эффективным инструментом формирования универсальных компетентностей и новой грамотности.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой детальной структуры метапредметного словаря, его апробацией в школьной практике и оценкой эффективности использования для формирования универсальных учебных действий.

Список литературы

1. *Дроздова О. Е.* Создание межпредметного терминологического школьного ресурса как научно-методическая проблема // Мир русского слова. 2022. № 1. С. 100–108.

2. Результаты общероссийской оценки по модели PISA-2022 // Федеральный институт оценки качества образования. 2023. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Отчет_общероссийская%20оценка%20по%20модели%20PISA-2022%20(2).pdf?ysclid=mr6aken79f598553177 (дата обращения 02.07.2026).

3. Результаты общероссийской оценки школьного образования в 2023 году // Федеральный институт оценки качества образования. 2024. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/pisa/FG-2023-I.pdf?ysclid=mr6ago58uj322243043 (дата обращения 02.07.2026).

4. Толковый словарь русского языка: школьное издание: в 2 т. Том 2 П-Я / авт.-сост. С. А. Кузнецов; отв. редактор С. И. Богданов. М: ООО «Русское слово — учебник», 2020. 1448 с.

5. Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: https://fgos.ru/ (дата обращения 02.07.2026).

6. *Федоров А. В.* Толковый словарь для школьников вошёл в шорт-лист конкурса «Лучшие книги года». URL: https://русское-слово.рф/articles/post-232174/?ysclid=mr6bktux236966027 (дата обращения 02.07.2026).

7. *Фрумин И. Д., Добрякова М. С.* Из доклада: универсальные компетентности и новая грамотность // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 63–72.

Дата поступления статьи в редакцию: 08.07.2026
Дата принятия статьи к публикации:14.09.2026
Submission of the article: 08.07.2026
Acceptance for publication: 14.09.2026

УДК 811.161.1

Обучение на русском языке как общешкольная задача

Кириченко Вита Викторовна
Старший преподаватель, кафедра русского языка, Институт русского языка и культуры, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: KirichenkoVV@my.msu.ru
ORCID: 0009–0007–6602–272X

Аннотация. *В статье представлен взгляд на русский язык в общеобразовательных организациях как на язык образования. В практической деятельности школы решение комплексных образовательных задач связано с лингводидактическим сопровождением всех учебных предметов, с уровнем речевого поведения всех участников образовательных отношений. Позиция автора — в необходимости внимания к русскому языку как общешкольной задаче, системной работе всего педагогического коллектива.*

Ключевые слова*: язык образования, речевое поведение, общешкольная задача.*

Для цитирования: *Кириченко В. В. Обучение на русском языке как общешкольная задача // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С.94–99*

Instruction in Russian as a whole-school objective

Kirichenko Vita V.
Senior Lecturer, Russian Language Department, Institute of Russian Language and Culture, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation
E-mail: KirichenkoVV@my.msu.ru
ORCID: 0009–0007–6602–272X

Abstract. *This article presents a view of Russian as the language of education in general education institutions. In school practice, addressing complex educational challenges involves linguodidactic support for all academic subjects and the verbal behavior of all participants in educational relationships. The author argues for the need to prioritize Russian as a school-wide objective and the systematic work of the entire teaching staff.*

Keywords*: language of education, verbal behavior, school-wide objective.*

For citation*: Kirichenko V. V. Instruction in Russian as a whole-school objective // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 3 (75). P. 94–99*

© Кириченко В.В., 2026

Определения «русский язык как язык межнационального общения», «русский язык как государственный», «русский язык как язык международного общения» являются устойчивыми социолингвистическими понятиями и прочно вошли в общественное сознание и в нашу речь. На первый взгляд кажется необоснованным говорить о русском языке как о языке образования, ведь очевидно, что «в образовательных организациях образовательная деятельность осуществляется на государственном языке Российской Федерации» (из статьи 14 ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации»). В то же время в целях повышения качества образования, для решения школой комплексных образовательных задач назрела необходимость обратить внимание на русский язык как язык образования в области его практического применения в образовательных организациях всеми учителями-предметниками.

В одном из интервью, отвечая на вопрос об изучении русского языка в вузах, Л. А. Вербицкая сказала: «Мне кажется, русский язык должен быть одним из основных предметов везде: будь то профильное, непрофильное или дополнительное образование. Студенты технического вуза должны знать русский язык никак не хуже гуманитариев». Учителя в школах, вчерашние студенты, независимо от того, какой предмет они преподают, должны владеть русским языком. Это данность и не новость. По-новому сегодня звучит мысль о том, что на всех предметах в образовательных организациях должно уделяться должное внимание русскому языку, внимание к русскому языку как языку образования должно стать общешкольной задачей. И речь не только о том, о чем говорила Л. А. Вербицкая: «Преподаватель любого предмета, говорящий по-русски, тоже должен быть образцом этого русского произношения», хотя это первостепенно. Речь и о том, что в эпоху ускоренных языковых изменений все, кто учит на русском языке, должны вместе работать над созданием единой грамотной речевой образовательной среды в школе.

Сегодня внимание к русскому языку в практической работе для каждой образовательной организации должно стать общей задачей. Понятийный предметный аппарат, смысловое чтение, грамотная устная и письменная речь — все это важно при изучении всех школьных предметов. Непонимание значения слов, текстов и терминологии — это обширная проблема, которая, по мнению специалистов, может быть вызвана как недостатком образования, так и когнитивными или речевыми нарушениями. Речевое поведение взрослых, причем всех взрослых, работающих в школе, играет важную роль в формировании языковой личности обучающихся. Соблюдение норм

русского языка, работа с текстом, внимание к речевой деятельности школьников являются очевидными для учителей русского языка и литературы, для учителей других предметов по разным причинам иногда уходят на второй план. В практической деятельности, если упрощенно сформулировать происходящее, это можно охарактеризовать так: все мы, учителя-предметники, учим на русском языке, но наш «учительский» русский язык без должного внимания к нему как к языку образования остается языком предметов «русский язык» и «литература», а это влечет за собой сложности на каждом уроке, независимо от предметной области. Непонимание и недопонимание учебного материала сказываются на учебных результатах обучающихся, при наличии подобной проблемы им с каждым учебным годом все сложнее учиться. Без понимания не найти общий язык в образовательной деятельности, не выполнить в полном объеме поставленную перед школой задачу.

«Развивающий потенциал отечественной образовательной среды обеспечивается русским языком, поэтому забота о его нормативной стороне функционирования относится к профессиональной работе каждого учителя» — эти слова доктора педагогических наук, профессора Института филологии Московского педагогического государственного университета Дейкиной Алевтины Дмитриевны не потеряли своей актуальности и относятся к учителям всех учебных предметов.

Тема лингводидактического сопровождения учебных предметов звучит в профессиональной среде уже далеко не первый год. За последние годы проделана огромная работа по разработке спецкурсов для вузов, банка заданий для учителей-предметников, написан ряд статей и монографий. Например, Ольга Евгеньевна Дроздова, доктор педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией междисциплинарных филологических проектов в образовании, доцент кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета, в течение ряда лет работает над темой метапредметного обучения русскому языку и делится своими наработками с профессиональным сообществом.

Несмотря на осознание проблемы, на наличие научно-методического обеспечения учебной дисциплины — метапредметного обучения русскому языку — для студентов педагогических вузов, несмотря на широкое обсуждение в педагогической среде вопросов лингвистической активности обучающихся и т.п., в практической деятельности школ данное направление работы во многом является «неиспользуемым ресурсом», не выходит за границы предметов гуманитарного цикла.

Почему так — тема для отдельного разговора. Причин много, но об одной в рамках заявленной темы нельзя не сказать, ее можно назвать разрозненностью усилий. И разрозненностью усилий в работе с общеобразовательными организациями, и разрозненностью усилий в работе самих общеобразовательных организаций. Наш быстро меняющийся мир, загруженность учителей и школы в целом, инерция в восприятии задач и оценке ситуации с русским языком в школах всеми участниками образовательных отношений влияют на то, что тема русского языка как языка образования не выходит за границы деятельности учителей русского языка и литературы. Изменение ситуации — сложная задача, но ее надо решать. Пора использовать этот ресурс, пора уделять должное внимание русскому языку на всех школьных предметах. Задача у нас общая, и решать нужно ее сообща, вовлеченность всех в решение и увлеченность общим делом повысят интерес к русскому языку, положительно скажутся на образовательных результатах.

В связи с вышесказанным хочу напомнить о проекте, о котором мы все знаем. 15 мая 2011 года в вагонах и на станциях Петербургского метрополитена появились плакаты «Давайте говорить как петербуржцы». Появление этих текстов в метро — реализация совместного проекта Совета по культуре речи при Губернаторе Санкт-Петербурга, Правительства Санкт-Петербурга и Санкт-Петербургского университета (Президент СПбГУ профессор Л. А. Вербицкая являлась также сопредседателем совета по культуре речи при губернаторе города). В первую очередь, плакаты были обращены к молодому поколению: школьникам и студентам. Именно поэтому и был сначала выбран метрополитен — как крупная сеть с огромным ежедневным пассажиропотоком. Эти плакаты со словами и фразами, ошибки в которых замечали Людмила Алексеевна Вербицкая и филологи Санкт-Петербургского университета в устной и письменной речи дикторов, чиновников и горожан, регулярно размещались в вагонах метро и на рекламных щитах крупнейших магистралей города в течение ряда лет. Проект «Давайте говорить как петербуржцы» — наглядный пример результативности усилий, когда в решении задачи задействовано максимальное количество участников.

Какие первые и простые шаги можно сделать в настоящее время? С начала учебного года в школах надо организовать системную и структурную работу, в которую будет вовлечен весь педагогический коллектив, потому что мы все учим на русском языке, от каждого зависит результат обучения и русскому языку, и другим предметам. Сначала необходимо провести работу с учителями: первоочередными являются просветительская деятельность, разъяснение задач

и путей решения. Важно, чтобы эта работа не была формальной, не проводилась «для отчета», именно поэтому нужна продуманная просветительская работа, учитывающая особенности школы, нагрузку учителей и их занятость.

Значимость речевого поведения не должна быть темой обсуждения от случая к случаю. Внимание к развитию языковых способностей, необходимых для успешности в любой предметной области, должно быть нормой профессиональной деятельности в школе. Об изменениях в русском языке, о современных словарях и о возможностях к ним обращаться важно знать не только словесникам, но и учителям других предметов. Например, электронному ресурсу «Академос» (аббревиатура от «Академический орфографический словарь»), разработанному и поддерживаемому Институтом русского языка им. В. В. Виноградова РАН, в 2026 году исполняется 10 лет; за это время ресурс стал значимым источником сведений о русском языке, но части учительского сообщества этот ресурс до сих пор незнаком.

Школе нужен годовой план мероприятий и событий, связанных с русским языком, для всех предметных методических объединений (не только для методического объединения учителей русского языка и литературы), и реализовать его нужно, соблюдая принципы целесообразности и соразмерности. Проведение «Словарной недели» или «Дня словаря», заседание предметного «Книжного клуба», «Литературной гостиной» и т.д. возможно при участии учителей разных предметов, с акцентом на разном предметном содержании; выполнение плана не должно быть еще одной дополнительной нагрузкой только для учителей русского языка и литературы.

2 июня 2026 года, в преддверии Пушкинского дня России, Президент Российской Федерации В. В. Путин на заседании Совета по реализации государственной политики в сфере поддержки русского языка и языков народов Российской Федерации отметил, что «задача совершенствования системы изучения русского языка и литературы в образовательных учреждениях отнесена к приоритетам государственной языковой политики». Внимание к русскому языку со стороны всех работающих в школе будет способствовать решению этой задачи. Русский язык в школе — уникальный предмет, он и цель, и средство изучения других предметов. Учителя русского языка и литературы занимают особое место в школе, это очевидно. Но также очевидно и то, что все мы учим на русском, и учитель каждого предмета для обучающихся — проводник в мир русского языка. Поэтому так важно, чтобы все проводники понимали ценность русского языка, чтобы все вместе участвовали в решении общешкольной задачи.

Список литературы

1. *Вербицкая Л. А.* Курс на модернизацию педобразования: интервью // «Вузовский вестник». 2017. № 11. С. 3.

2. *Вербицкая Л. А.* Выступление на совместном заседании Совета по культуре и искусству и Совета по русскому языку. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://kremlin.ru/events/president/news/53389 (дата обращения 01.05. 2026).

3. *Дейкина А. Д.* Лингвометодический аспект координации обучения русскому языку и общеобразовательным предметам: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам». М.: МПГУ, 2023. С. 22–27.

4. *Дроздова О. Е.* Лингводидактические аспекты формирования российской идентичности: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам». М.: МПГУ, 2023. С. 14–21.

5. *Дроздова О. Е.* Формирование банка заданий для обучения языку школьных предметов (курсы для будущих учителей русского языка, химии, истории) // Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка: коллективная монография. М.: Спутник+, 2017. С. 413–420.

6. *Путин В. В.* Выступление на заседании Совета по реализации госполитики в сфере поддержки русского языка и языков народов России: [Электронный ресурс] Режим доступа: http://kremlin.ru/events/president/news/79942. (дата обращения 03.06. 2026).

7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

8.

Дата поступления статьи в редакцию: 01.07.2026

Дата принятия статьи к публикации: 14.09.2026

Submission of the article: 01.07.2026

Acceptance for publication: 14.09.2026

УДК 81'271

Возможности Тотального диктанта при обучении русскому языку в образовательной организации

Гусейнова Наталья Сергеевна
Преподаватель, учитель высшей категории, IG-центр, г. Муром, Россия
E-mail: n_guseinova@mail.ru

Аннотация. *В статье рассматриваются возможности использования акции «Тотальный диктант» в обучении русскому языку в 5–11 классах. Рассматриваются варианты заданий, связанных с текстами Тотального диктанта в среднем звене, рассчитанных на развитие как компетенций, связанных с изучением русского языка, так и метапредметных компетенций. Рассматриваются варианты проведения уроков по русскому языку как в среднем звене, так и при подготовке к ЕГЭ и ОГЭ, в том числе в рамках внеурочной деятельности и на элективных курсах. Предложены варианты заданий по текстам диктантов разных лет, задания для методической учебы учителей русского языка и литературы. На примере материалов акции рассматривается возможность составления нестандартных заданий для формирования мотивации к изучению русского языка. Работа с материалами Тотального диктанта может способствовать повышению интереса к русскому языку, ведь учащиеся будут знать, что эти тексты являются материалом проведения акции во многих странах мира, а для учителей русского языка — возможность повышения квалификации.*

Ключевые слова: *языковая, лингвистическая и коммуникативная компетенции, Тотальный диктант.*

Для цитирования: *Гусейнова Н. С. Возможности Тотального диктанта при обучении русскому языку в образовательной организации // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С.100–111*

The opportunity tides of the Total Dictation in the preparation in teaching Russian in educational organization

Guseynova Natalya S.
Teacher, teacher of the highest category, IG-center, Murom, Russia
E-mail: n_guseinova@mail.ru

© Гусейнова Н.С., 2026

Annotation. *The article discusses the possibilities of using the Total Dictation campaign in teaching Russian in grades 5–11. It examines the options for tasks related to the Total Dictation texts in secondary school, which are designed to develop both language-related competencies and meta-subject competencies. The article also explores the options for conducting Russian language lessons in secondary school and during preparation for the Unified State Exam and the Main State Exam, including in extracurricular activities and elective courses. The article offers options for tasks based on the texts of dictations from different years, as well as tasks for the methodological training of Russian language and literature teachers. The article uses the materials of the campaign to demonstrate the possibility of creating non-standard tasks to motivate students to learn Russian. Working with the materials of the Total Dictation can help to increase interest in the Russian language, as students will know that these texts are used in the event in many countries around the world, and for Russian teachers, it is an opportunity to improve their qualifications.*

Key words: *language, linguistical and communicative, Total Dictation.*

For citation: *Guseynova N. S. The opportunity tides of the Total Dictation in the preparation in teaching Russian in educational organization // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 3 (75). P. 100–111*

Современный урок русского языка сегодня — это урок, на котором реализуются требования, изложенные во ФГОС нового поколения, в частности, речь идет о формировании четырех блоков универсальных учебных действий (УУД): личностных, регулятивных, познавательной направленности и коммуникативных [1, с. 75]. Именно для их формирования используются разные формы работы по предмету: во время урочной и внеурочной деятельности, на факультативных и элективных курсах, на занятиях кружков, во время проектной деятельности школьников. Сегодня мы видим, что создается огромное количество методических материалов по русскому языку, существует много групп в разных социальных сетях, которые предлагают учителю рабочие листы, разработки уроков, дидактические материалы, интерактивные игры. Однако всегда ли качество этих материалов может устраивать учителя, всегда ли удобно пользоваться такими материалами в работе. Они могут не соответствовать задачам, стоящим перед педагогом, быть разрозненными, не составлять систему обучения языку. Именно поэтому материалы Тотального диктанта (сайт, посвященный Тотальному диктанту: http://totaldict.ru) могут быть использованы при решении тех задач, которые ставятся при освоении русского языка: формирование языковой, лингвистической

и коммуникативной компетенций. Причем, те орфограммы и пунктограммы, которые встречаются в текстах Тотального диктанта, красной нитью проходят через курс русского языка с 5 по 9 класс.

Материалы Тотального диктанта могут стать основой для занятий интегрированного характера. Повышению мотивации школьников к изучению русского языка может способствовать создание дидактических игр, направленных на освоение орфографии и пунктуации. Тексты Тотального диктанта могут стать основой для создания таких игр и квестов. Например, грамматический биатлон, пиратский квест, игры на тему путешествия, которая проходит через все тексты диктанта: путешествие во времени, путешествие в пространстве, путешествие в воображении.

Несомненно, тексты Тотального диктанта могут стать основой для работы по подготовке учащихся к сочинению. Во-первых, разнообразие проблем, затронутых в текстах, позволяет разработать методические материалы по подготовке к сочинению. Во-вторых, хорошее качество текстов, небольшой объем, позволяющий не делить текст на части и не терять логики изложения, позволяют разработать задания, нацеленные на освоение навыков монологического высказывания, причем с доступными для школьников смыслами текстов, а не теми, которые мы, бывает, встречаем в специальных сборниках. Кроме того, сквозные темы текстов позволяют написать сочинение по двум разным текстам, что дает возможность и на экзамене использовать тексты Тотального диктанта как обоснование собственной позиции. Серия уроков «По следам Тотального диктанта» дает возможность ученикам увидеть, что русский язык — не скучное собрание правил, а живой организм, владение богатствами которого является преимуществом в современном обществе. Кроме того, работа с материалами Тотального диктанта дает представление о современном литературном процессе.

Рассмотрим возможные варианты заданий, связанных с общей темой «В поисках чудесного».

1. Прочитай фамилии авторов Тотального диктанта, современных российских писателей, и по названиям текстов диктантов составь карту путешествий Тотального диктанта. Каких путешествий оказалось больше: реальных или воображаемых? (*А. Иванов «На поезде через детство»; А. Усачев «Этот древний-древний-древний мир!»; А. Геласимов «Per aspera»; М. Москвина «В поисках чудесного»; Е. Водолазкин «Волшебный фонарь»).*

2. Рассмотри иллюстрации к текстам Тотального диктанта. Как бы вы описали эти картинки слепому человеку или человеку с ослаблен-

ным зрением?

3. Прочитайте тексты диктантов. Выберите отрывки, которые могут стать подписями к иллюстрациям и заголовком газетной статьи.

4. Сравните тексты Тотального диктанта. Какие качества объединяют людей, способных совершать путешествия как воображаемые, так и реальные?

Дайте связный ответ на этот вопрос, используя клише:

В моем представлении путешествие — это поездка, передвижение …

Я считаю, что любой путешественник должен быть человеком…

Он должен обладать смелостью, мужеством…

Герой текста А. Геласимова — К. Циолковский, великий мечтатель, Великий ученый не боится непонимания окружающих …

Обратимся к тексту В. Авченко. Автор рассказывает об известном путешественнике В. Арсеньеве …

Таким образом, человек может путешествовать как в реальном мире, так и в воображаемом, но главное …

5. Создай свою карту текстов Тотального диктанта. Прочитай название третьей части, поработай с заголовком, который поможет тебе представить, о чем идет речь в тексте. Определи ключевые слова, используя их, составь свой рассказ о тексте, предположив, кто может стать главным его героем.

Почему так назван путь, по которому идут корабли в Арктике?

Прочитайте чувашскую легенду о названии «Дорога лебедей». Опишите свои чувства после прочтения легенды.

6. Повтори правило правописания «О — ё после шипящих". Проведи корабль по "Ёгейскому" морю и выведи его на открытую воду (с использованием интерактивной презентации).

7. Обратись к правилам употребления прописных и строчных букв. Найди все имена собственные в тексте М. Москвиной. Какие из них могут восприниматься как нарицательные? Перепишите, вставляя пропущенное, исправляя, где нужно, строчные буквы на прописные.

Богатый культурологический материал, заложенный в текстах Тотального диктанта, может стать основой создания курса внеурочной деятельности, основой проектной работы для школьников с 5 по 11 класс. Те культурологические, развивающие, языковые и литературные составляющие, которые есть в текстах Тотального диктанта, способны мотивировать интерес учащихся к изучению русского языка, да и самих учителей к методической работе. Так, например, тексты 2026 года, посвященные Александру Сергеевичу Пушкину, могут вызвать волну интереса к биографии писателя, (тем более, когда появился неоднозначный фильм о поэте), и дать пред-

ставление о том, как происходила эволюция взглядов Пушкина, как развивались его отношения с родителями, более полно проникнуть в тайны его философской лирики. Так, например, работая в 9 или 10 классе над философской лирикой А. С. Пушкина, можно использовать тексты Тотального диктанта 2026 года, которые написаны Алексеем Варламовым и посвящены семье поэта. Эти тексты помогают понять, как изменилось мировоззрение русского гения и осмыслить те духовные ценности, которые свойственны не только самому поэту, но и отражают национальное самосознание русского человека. Обращение к стихотворению «Отцы-пустынники и жены непорочны» дает учителю возможность показать такие глубины пушкинского творчества, которые помогут понять, в чем суть пушкинского гения и что поэт значит для русского человека.

Урок может быть рассчитан на 1,5 часа и быть ориентирован на решение следующих задач:

1. Узнать новые факты биографии Пушкина А. С.
2. Сформировать навыки работы с текстом.
3. Воспитание чуткого отношения к языку.
4. Формирование представлений о философской лирике А. С. Пушкина.
5. Формирование нравственных ориентиров учащихся.

Конечно, урок такого типа не предполагает подробного изложения фактов биографии поэта, но педагог может предложить задание на основе текста «Пушкин. Фамилия». Прочитав текст А. Варламова, ученики приходят к выводу о том, почему для поэта было важно обращение к истории своей семьи, как это помогло ему прийти к созданию стихотворения, обращенного к молитве. Естественен на таком уроке вопрос о том, что такое молитва, что она значит для человека, в какие моменты жизни человек обращается к молитве. Можно также обратиться к философскому словарю, который дает толкование слову «молитва». При подготовке к уроку можно познакомиться с тем, как представлена молитва в русской литературе, наиболее интересные произведения могут быть прочитаны заранее подготовленными учениками, возможно прослушивание музыкальных произведений русских композиторов. Данное задание позволяет ответить на вопрос: почему писатели и композиторы обращаются к этому жанру.

Используя методику «Давай удивимся!», педагог сообщает школьникам такой факт: 10 февраля — день памяти А. С. Пушкина и день памяти преподобного Ефрема Сирина. Педагог спрашивает школьников о том, что может связывать этих выдающихся людей?

Слово учителя на уроке об истории создания стихотворения по-

могает понять, как в зрелый период творчества изменились взгляды поэта на роль молитвы в жизни человека. Школьникам перед этим педагог предлагает ответить на вопросы: в какой период жизни поэта создано стихотворение «Отцы-пустынники и жены непорочны»? С чьим именем связано стихотворение? С какими событиями связано содержание стихотворения? Что лежит в основе стихотворения? Ещё один вариант задания — предложить учащимся самим составить вопросы к сообщению учителя.

Авторами Тотального диктанта создана целая галерея текстов, связанных темой детства, поэтому есть возможность провести цикл уроков русского языка в 9 и 11 классе под общим названием «За писателем — в детство». Одним из самых ярких текстов диктантов о детстве является текст А. Иванова "Поезд Чусовская — Тагил". Задания к тексту могут быть связаны с осмыслением его содержания. Учащиеся 9 и 11 классов уже могут задуматься о том, что детство для них остается в прошлом, поэтому символическими могут быть как название всего диктанта в целом, так и его частей: в названии всех частей диктанта и в общем названии текста есть слово «поезд». Это символическое название средства передвижения, на котором можно отправиться в детство. Педагог просит сравнить три части текста, и спрашивает о том, какой тип речи преобладает в каждом из них и почему?

Текст Е. Водолазкина о серебряном веке может стать основой урока в 9 и 11 классе при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ и для разработки заданий. *Такие задания может предложить педагог в 9 классе.*

1. Подберите синоним к слову «обволакивала». Попробуйте заменить им слово. Проследите, что изменилось в эмоциональном пафосе текста.

2. Сформулируйте все возможные варианты заданий на правописание приставок в формате ОГЭ.

3. Сформулируйте все возможные варианты заданий на правописание — н и –нн в формате ОГЭ.

4. Выпишите 5 словосочетаний с типом связи согласование. Там, где это возможно, замените на словосочетания с типом связи управление.

5. Определите количество грамматических основ в предложении 3. Определите вид соподчинения. При каких условиях возможно отсутствие запятой между частями?

6. Вспомните, что такое приложение. Найдите приложения в тексте. Расскажите об условиях постановки дефиса при одиночном приложении.

А это задания для 11 класса.

1. Выпишите слова с безударной непроверяемой гласной в корне.

2. Определите стиль и тип речи приведенного отрывка. Обоснуйте свой ответ.

3. Прочитайте фрагмент словарной статьи, в которой приводятся значения слова «экипаж». Определите значение, в котором это слово употреблено в третьем предложении текста.

После того, как отобраны слова, можно обратиться к комментариям, которые даны к диктанту, они разработаны Филологическим советом. Обращение к таким комментариям показывает ученикам, что создание орфографических правил — это не чья-то прихоть, а серьезная научная работа. Особо хочется подчеркнуть, что интересен раздел комментария, связанный с указанием на источники. Учащиеся 9 класса на экзаменах могут пользоваться орфографическим словарем, поэтому важно показать возможности разных справочных материалов по русскому языку, а также выяснить, слова с какими орфограммами не могут быть зафиксированы в орфографическом словаре.

Богатый материал для анализа дает синтаксическая структура текстов. Можно найти предложения с разными видами соподчинения, бессоюзные предложения, предложения с разными видами связи. Интересные тексты о детстве могут стать основой урока в 8 или11 классах по постановке знаков препинания в предложениях с обособленными членами предложения.

Рассмотрим, к примеру урок по теме «Обособление определений». *Цели урока*: систематизировать и углубить сведения школьников об обособленных определениях; формировать способы работы со справочными материалами; совершенствовать навыки работы с текстом; воспитывать бережное отношение к языку, к родной истории.

Оборудование: раздаточный материал

Ход урока: **I.** Орфографическая разминка. В качестве разминки можно использовать анекдот, связанный с именем А. И. Куприна, и попросить учащихся грамотно оформить меню (повторение правил правописания -н- и -нн- в прилагательных и причастиях):

Задание «Корректор».

1. Бульон кури…ый с фр..кадельками.
2. Котлеты сви…ые.
3. Шампинь…ны в масля…ом соусе.
4. Картофель, туше…ый с грибами и копч…ым мясом.
5. Кисель клюкве… ый.
6. Пшё…ая каша со сгущё…ым молоком.
7. Коврижка пече…ая ржа…ая.
8. Жаре…ый в масле гусь.
9. Провяле…ая рыба.

10. Запече…ые в тесте яблоки.

Вопрос учителя: Какую орфограмму мы повторили? (*–н- — и –нн — в прилагательных и причастиях).*

Вопрос учителя: Какую синтаксическую функцию выполняют прилагательные и причастия в предложении? Зачем нужны прилагательные и причастия в предложении? (*Определение).*

Учитель: Могут ли определения, выраженные прилагательными и причастиями, быть в составе синтаксических конструкций, которые выделяются запятыми? Что нам нужно выяснить, чтобы правильно расставить знаки препинания в предложениях с такими конструкциями? С*егодня мы повторим сведения об определениях, углубим знания о постановке знаков при обособленных определениях, выясним, какую функцию выполняют определения в тексте, попробуем создать собственный текст.*

II. Актуализация знаний.

1. 1. Найдите в предложениях определения, охарактеризуйте их. В каких случаях вы затруднились?
2. 2. Почему? Вспомним виды определений, обратившись к справочному материалу.
3. 3. Определения могут обособляться. Дайте понятие обособления.

III. Объяснение нового материала.

1. Педагог предлагает поработать школьникам с таблицей «Обособление согласованных и несогласованных определений». Спрашивает учеников, на какие характеристики определений необходимо обратить внимание при обособлении согласованных и несогласованных определений? (Распространённые или нераспространённые; после или перед определяемым словом; добавочное обстоятельственное значение; личные местоимения).
2. Педагог задает вопрос о том, что такое приложение? Предлагает дополнить предложения приложениями одиночными и распространенными. Пользуясь справочным материалом, просит выяснить особенности обособления приложений.

IV. Закрепление. Педагог просит расставить знаки препинания в текстах упражнений, спрашивает о том, какие затруднения возникли при выполнении заданий?

V. Работа с текстом.

1. Педагог предлагает школьникам прочитать текст и задать вопрос, который волнует автора.

1) «Чусовская — Тагил» … 2) Этим поездом я ездил только летом.

3) Вереница вагонов и локомотивов — _____ и_____, от него пахло горячим металлом и почему-то дёгтем. 4) Каждый день этот поезд отправлялся от старого чусовского вокзала, которого сейчас уже нет, и стояли в открытых дверях проводницы, выставив наружу жёлтые флажки. 5) Железная дорога решительно поворачивала от реки Чусовой в лощину между гор, и дальше много часов подряд поезд дробно колотил по _____распадкам. 6) Сверху жарило _____ летнее солнце, а вокруг в синеве и мареве колыхался Урал: то какой-нибудь таёжный завод выставит над лесом толстую трубу из красного кирпича, то заискрит слюдой _____скала над долиной, то в заброшенном карьере, словно _____ монета, блеснёт _____озеро. 7) Весь окружающий мир за окном мог внезапно упасть вниз — это вагон мчался по недолгому, как вздох, мосту над плоской речонкой _____ валунами. 8) Не раз поезд выносило на _____ насыпи, и он с воем летел на уровне еловых верхушек, почти в небе, а вокруг по спирали, точно круги по омуту, разворачивался горизонт с покатыми хребтами, на которых что-то странно вспыхивало.

9) Семафор переключал масштаб, и после _____ панорам поезд замедлял ход на скромных разъездах с тупиками, где к рыжим рельсам прикипели _____ колёса забытых теплушек. 10) Здесь окошки деревянных вокзалов украшали наличники, таблички «По путям не ходить!» заржавели, и под ними в одуванчиках спали псы. 11) Коровы паслись в бурьяне дренажных канав, а за _____ дощатыми платформами вымахала _____ малина. 12) _____ свист поезда плыл над станцией, как местный ястреб, который давно утратил величие хищника и теперь воровал цыплят в палисадниках, хватал воробьёв с двускатной шиферной крыши лесопилки. 13) Перебирая в памяти подробности, я уже не знаю и даже не понимаю, по какой _____стране едет этот поезд — по Уралу или по моему детству. 14) Тогда, в детстве, всё было по-другому: и дни длиннее, и земля больше, и хлеб не привозной. 15) Мне нравились попутчики, завораживало таинство их жизни, открытое мне случайно, как бы мимоходом. 16) Вот чистенькая старушка разворачивает газетку, в которой аккуратно сложены перья лука, пирожки с капустной начинкой и яйца, сваренные вкрутую.17) Вот небритый папаша укачивает сидящую у него на коленях маленькую дочку, и столько нежности в том осторожном движении, которым этот мужик, _____, прикрывает девочку полой своего потрёпанного пиджака…16) Вот пьют водку _____ дембеля: вроде бы, ошалев от счастья, они вразнобой гогочут, брата-

ются, но внезапно, будто что-то вспомнив, начинают драться, потом плачут от невозможности выразить непонятное им страдание, снова обнимаются и поют песни. 17) И только через много лет я понял, как черствеет душа, когда долго живёшь не дома. 18) Однажды на какой-то станции я видел, как все проводницы ушли в буфет и заболтались, а поезд вдруг медленно поплыл вдоль перрона. 19) Тётки вылетели на платформу и, проклиная машиниста-хохмача, который не дал гудок, толпой кинулись вдогонку, а из дверей последнего вагона начальник поезда бессовестно свистел в два пальца, как болельщик на стадионе. 20) Конечно, шутка грубая, но никто не обиделся, и хохотали потом все вместе. 21) Здесь проводить своих чад к поезду подруливали на мотоциклах с колясками _____ родители, целовались и горько веселились, играли на гармошках и, бывало, плясали. 22) Здесь проводницы велели пассажирам самим высчитать, сколько стоит билет, и принести им «без сдачи», и пассажиры честно рылись в кошельках и кошёлках, отыскивая мелочь. 23) Здесь каждый был причастен к общему движению и переживал его по-своему. 24) Можно было выйти в тамбур, открыть дверь наружу, сесть на железные ступеньки и просто смотреть на мир, и никто тебя не отругает. [4, текст, 2014 г.]

2. Далее обсуждаются вопросы: какие изобразительно-выразительные средства использует автор? Найдите в тексте экспрессивную и эмоционально-окрашенную лексику. Вставьте недостающие определения. Сравните свой вариант текста с авторским. Расставьте недостающие знаки препинания. Объясните их постановку. Какие проблемы поднимает в тексте автор? Определите позицию автора по этим проблемам. Прочитайте выдержку из комментария к тексту диктанта. Рассмотрите варианты постановки знаков препинания в предложении 17: парными запятыми выделяется обособленное определение корявый и неловкий, которое относится к имени существительному мужик, имеющему определение этот, и стоит после определяемого слова. Педагог поясняет, что «нераспространенные определения обособляются, если стоят после определяемого имени существительного, которое уже имеет определение, т.е. относятся к словосочетанию: Первая моя московская осень, теплая и приветливая, стояла долго» [2, с. 204]. Педагог добавляет, что возможно выделение обособленного определения при помощи парных тире: этот мужик — корявый и неловкий — прикрывает девочку… Далее педагог говорит, что «определения, расположенные внутри предложения, могут выделяться с двух сторон знаком тире. Они приобретают значение пояснительно-уточняющих членов предложения: Каждый

раз, когда я возвращаюсь с ловли, коты всех мастей — рыжие, черные, седые и белые с подпалинками — берут дом в осаду» [2, с. 207].

Материалы акции Тотальный диктант могут быть использованы не только при изучении орфографии и пунктуации, но и при изучении тем, связанных со сведениями о языке. Так, например, при изучении графики, возможно использование текста А. Усачева «Вкратце об истории письменности», который помогает выяснить, как возникла письменность, обратить внимание на особенности русской графики, дает возможность обратиться к отрывку из романа Е. Водолазкина «Лавр», в котором рассказывается о берестяных грамотах.

Изучение частей речи в курсе русского языка является необходимой базой для формирования лингвистических компетенций. Одна из самых трудных тем — это глагол и глагольные части речи. Практически все тексты Тотального диктанта насыщены такими частями речи, поэтому любой из них может стать базой для формирования и теоретических знаний о глаголе, и правописных навыков школьников, связанных с этими частями речи.

Например, обсуждая тему о том, почему глагол — самостоятельная часть речи, педагог может остановиться на следующих вопросах: расскажи о слове (выбор слова, интересного по морфемному составу); определи, где формы слова, а где однокоренные слова; рассмотри речевую ситуацию (предлагается, например, текст Г. Яхиной об учителе Бахе и его встречах с родителями на улице); прослушай подкаст В. М. Пахомова о возможных поворотах в орфографической жизни глагола и скажи, согласен ли ты с тем, что написание «тся» или «ться» более удобно, чем «ца»? Педагог может предложить использовать ресурс http://www.gramota.ru при ответе на вопрос о том, какой глагол лучше выбрать, если наступил кому-то на ногу в автобусе: простите — извините — извиняюсь?

Широкий спектр возможностей для обучения русскому языку дает и *акция Недиктант. Дети.* Сегодня много говорят об использовании нейропсихологических приемов в обучении русскому языку, особенно в начальной школе. В этом отношении материалы акции могут стать основой разработки материалов по русскому языку, литературному чтению, читательской грамотности. И даже тексты, написанные для самого диктанта (например, текст Андрея Усачева) дают возможность разработать рабочие листы, а также уроки с использованием приемов, аналогичных тем, что содержатся в бланке Недиктанта.

Акция Тотальный диктант имеет огромный потенциал в организации методической работы с разными категориями учителей русского языка и литературы. Так, тренинг по проверке диктанта — форма

работы, эффективная и с молодыми, и с опытными педагогами. Разработка интерактивных дидактических материалов будет интересна тем, кто активно использует новые технологии в обучении. Тексты Тотального диктанта являются богатым материалом для межпредметной работы, а также для разработки программ курсов внеурочной деятельности, работы кружка, проектной деятельности. Кроме того, просветительский потенциал акции может стать основой для проведения нестандартных форм методической работы: марафоны, дискуссии, встречи с интересными людьми, деловые игры, фестиваль языков как межпредметная форма работы, тематические педсоветы, которые могут привлечь внимание учителей других предметов к русскому языку.

Список литературы

1. *Васильева Т. С.* ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 74–76.

2. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / Под ред. В. В. Лопатина. М: АСТ, 2009. 432 с.

3. *Немова Н. В.* Управление методической работой в школе. Приложение к журналу «Директор школы». М.: Сентябрь. 1999

Дата поступления статьи в редакцию: 01.07.2026
Дата принятия статьи к публикации:.14.09.2026
Submission of the article: 01.07.2026
Acceptance for publication: 14.09.2026

УДК 372.8

Реализация этнокультурного компонента через проектную деятельность на урочных и внеурочных занятиях по русскому языку

Пискунова Татьяна Вячеславовна
Учитель русского языка и литературы, МБОУ «СОШ № 25 с УИОП им. Б. И. Рябцева», г. Россошь Воронежской обл., Российская Федерация
E-mail: teslya.tatyana@mail.ru
ORCID: 0009–0002–2739–9384

Аннотация. *В статье обозначена связь языка с самобытностью и самосознанием народа. Объяснена важность изучения родного русского языка и родной русской литературы. Приведены конкретные статистические данные, касающиеся роли русского языка в мире. Обоснована необходимость реализации этнокультурного компонента и его региональной составляющей с опорой на нормативные документы (ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО и ФРП по русскому языку и литературе в 1–4, 5–9, 10–11 классах), где чётко указаны планируемые личностные, метапредметные и предметные результаты изучения русского языка, напрямую связанные с этнокультурным компонентом. Обоснована эффективность применения проектной деятельности в школе. Далее показаны практические формы организации проектной деятельности на уроках русского языка: урок-исследование, урок-рассказ об учёных, урок открытия мыслей, домашнее задание исследовательского характера. Также продемонстрированы формы организации проектной деятельности на внеурочных занятиях: исследовательская практика, образовательные экспедиции, участие в мероприятиях (олимпиадах, конкурсах, конференциях, предметных неделях), проектно-исследовательские игры, создание ученических научно-исследовательских сообществ. В заключение статьи обозначена положительная динамика развития интереса школьников и повышения качества знаний, а также показаны межпредметные связи.*

Ключевые слова: *этнокультурный компонент; региональная составляющая этнокультурного компонента; проектная деятельность; словари; урочные занятия, внеурочные занятия; исследование; межпредметные связи.*

Для цитирования: *Пискунова Т. В. Реализация этнокультурного компонента через проектную деятельность на урочных и внеурочных занятиях по русскому языку // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С.112–117*

© Пискунова Т.В., 2026

Implementation of the ethnocultural component through project activities in Russian language lessons and extracurricular activities

Piskunova Tatyana V.
Municipal Budgetary General Education Institution «Secondary General Education School No. 25 with In-depth Study of Separate Subjects named after B. I. Ryabtseva» of the city of Rossosh, Voronezh Region, Russian Federation
E-mail: teslya.tatyana@mail.ru
ORCID: 0009–0002–2739–9384

Abstract. *This article outlines the connection between language and the identity and self-awareness of a people. The importance of studying the native Russian language and Russian literature is explained. Specific statistical data concerning the role of the Russian language in the world is provided. The need to implement the ethnocultural component and its regional component is substantiated, drawing on regulatory documents (the Federal State Educational Standard for Primary General Education, the Federal State Educational Standard for Basic General Education, the Federal State Educational Standard for Secondary General Education, and the Fundamental Resource Program for Russian Language and Literature in grades 1–4, 5–9, and 10–11), which clearly outline the planned personal, meta-subject, and subject-specific outcomes of Russian language learning, directly related to the ethnocultural component. The effectiveness of project-based activities in schools is substantiated. Practical forms of organizing project-based activities in Russian language lessons are presented below: a research lesson, a story lesson about scientists, a lesson on discovering thoughts, and research-based homework. The article also demonstrates various ways to organize project-based activities during extracurricular activities: research internships, educational expeditions, participation in events (Olympiads, competitions, conferences, subject weeks), project-based research games, and the creation of student research communities. The article concludes by highlighting the positive dynamics of student interest and knowledge development, and by demonstrating interdisciplinary connections.*

Keywords: *ethnocultural component; regional component of the ethnocultural component; project activities; dictionaries; classwork, extracurricular activities; research; interdisciplinary connections.*

For citation: *Piskunova T. V. Implementation of the ethnocultural component through project activities in Russian language lessons and extracurricular activities // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 3 (75). P. 112–117*

«Национальность проявляется в культурном творчестве. Самое могучее древо культуры, в котором отпечатывается душа националь-

ности, есть язык»,— так писал русский мыслитель Сергей Николаевич Булгаков [1, с. 9]. Бесспорно, язык связан с менталитетом, самосознанием и самобытностью народа. Он есть предмет его гордости. Россия всегда была многонациональным поликультурным государством, в котором веками дружно проживали и проживают представители различных этносов и вероисповеданий. В связи с этим в российском образовании активно решается вопрос изучения родных языков и литератур. Особенное место в этом должно быть отведено изучению родного русского языка.

Прежде всего обусловлено это широтой его территориального распространения и количеством носителей. Русский язык входит в десятку самых популярных мировых языков, его знают 99,8% россиян, он является родным для более 70% населения Российской Федерации, входит в пятёрку самых переводимых языков мира, имеет статус международного космического языка и одного из рабочих языков ООН.

По информации на сентябрь 2025 года, интерес к русской культуре в мире растёт, об этом, в частности, заявила Министр культуры Российской Федерации Ольга Борисовна Любимова на XI Санкт-Петербургском форуме объединённых культур. Становятся всё более привлекательными для иностранцев историческое наследие, русский язык и литература, русская музыка и другие виды искусства, устойчивость русских традиций и преемственность опыта поколений. Следовательно, возникает необходимость полноценной реализации этнокультурного компонента, в том числе его региональной составляющей.

Этнокультурный компонент в образовании — это элемент образовательного процесса, направленный на приобщение обучающихся к этнической культуре, освоение традиционных ценностей, традиций и обычаев.

Региональная составляющая этнокультурного компонента в образовании — это часть образовательного процесса, в которой отражены национальные и региональные особенности.

В нормативных документах (ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО и ФРП по русскому языку и литературе в 1–4, 5–9, 10–11 классах) чётко указаны планируемые личностные, метапредметные и предметные результаты изучения русского языка, напрямую связанные с этнокультурным компонентом.

Также особое внимание этнокультуре как средству обучения и воспитания детей уделяли известные отечественные педагоги: Виссарион Григорьевич Белинский и Константин Дмитриевич Ушинский.

Современная российская школа призвана максимально глубоко

и всесторонне реализовать этнокультурный компонент и его региональную составляющую. Очевиден тот факт, что наиболее результативной в этом плане является проектная деятельность.

Проектная деятельность — современная и продуктивная форма организации учебной деятельности по ФГОС. **Проектная деятельность** — это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность обучающихся, имеющая общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленные на достижение общего результата по решению конкретной проблемы. Она прописана во ФГОС как часть программы формирования УУД, основная форма учебной деятельности, развивающая УУД, одно из требований к метапредметным результатам, составная часть требований к предметным результатам, оцениваемая форма учебной деятельности. Проектная деятельность может осуществляться как на уроках, так и на внеурочных занятиях.

Рассмотрим более подробно эффективные формы организации проектной деятельности на уроках русского языка.

1. Урок-исследование, в рамках которого активно применяются «лингвистические раскопки» с помощью этимологических словарей и других ресурсов, изучается историческая грамматика русского языка в связи с литературой и историей. Ученики выступают в роли лингвистов-археологов, обращаясь к этимологическим, фразеологическим словарям и выясняя происхождение слова или устойчивого выражения, его родственников. Таким образом школьники прикасаются к истории своего народа и страны, к культуре и менталитету других народов. Сложно найти таких учеников, которых бы не заинтересовали определенные факты из истории слов: оказывается, в русском языке есть слово без корня, слова «бык» и «пчела» исторически родственные, а слово «начало» этимологически связано в русском языке со словом «конец». Также можно предложить обучающимся самостоятельно найти происхождение слова «мошенник», в результате чего они познакомятся с информацией о том, что в Древней Руси не знали тюркского слова «карман», ведь деньги носили тогда в особых кошельках — мошнах. От слова «мошна» и произведено «мошенник» — специалист по кражам из мошон. Далее весьма эффективной является группировка слов по происхождению (например, луна, ладонь, лоск, коза, лопата, кожа, лысый, луч, яд, соль, лопух, ребёнок, долина, еда, солянка, лопасть, подол, раб, лопата).

2. Урок-рассказ об учёных, представляющий собой круглый стол, посвящённый деятельности российских лингвистов.

3. Урок открытых мыслей, являющийся уроком развития речи,

обобщающим результаты исследования и отражающим собственное отношение обучающихся к изученному материалу.

4. Домашнее задание исследовательского характера, имеющее цель — создание портрета слова с использованием НКРЯ. Очень интересно обучающимся работать с разными корпусами. Например, найти и проработать информацию о слове «редька» через основной корпус, «крапива» — через акцентологический, «роса» — через синтаксический.

На внеурочных занятиях наиболее эффективными являются определённые формы организации проектной деятельности.

1. Исследовательская практика обучающихся (защита ежегодного проекта).

2. Образовательные экспедиции, подразумевающие занятия в историческом экопарке «Каялов бор», районном краеведческим музее, школьном музее, районной библиотеке.

3. Участие в олимпиадах, конкурсах, конференциях, предметных неделях.

4. Проектно-исследовательские игры (работа с региональными диалектизмами, этнографизмами, топонимами, гидронимами). Так, однажды обучающиеся нашей школы нашли замечательную историю, связанную с местным гидронимом — названием реки Калитва, которое восходит к упоминаемой в «Слове о полку Игореве» реке Каяле, печально известной как место поражения русских войск в битве с половецкими войсками. Эта история заинтересовала не только нас и местных краеведов, но и современных градостроителей, и недавно в городе Россоши появился экопарк «Каялов бор». Сегодня историю этого топонима знает каждый россошанский школьник. Это прекрасный пример того, как язык отражает историю родной земли. Также обучающиеся систематически получают задания по поиску происхождения названий местных топонимов и гидронимов, а затем создают различные игры с ними. Например, находят историю возникновения региональных гидронимов Воронеж, Дон, Потудань, Усмань, Битюг и других, а затем шифруют их происхождение, предлагая другим самостоятельно выбрать подходящую историю из предложенного множества (река Потудань — по этой реке проходила граница территорий, которые были захвачены монголо-татарами и платили дань, то есть по ту сторону, левую по течению реки, платили дань, а по эту — правую сторону — нет).

5. Создание ученических научно-исследовательских сообществ. В нашей школе функционирует сообщество «Грамотеи», которое активно занимается изучением элементов народного девичьего,

женского и мужского костюмов Воронежской губернии, поиском рецептов старинных блюд региона, сбором информации о воронежской матрёшке, предметах быта, ремёслах, местных народных праздниках и обычаях.

Все вышеперечисленные формы организации проектной деятельности способствуют успешной реализации регионального этнокультурного компонента через проектную деятельность на урочных и внеурочных занятиях. Обучающиеся через язык активно постигают культуру, так формируются межпредметные связи русского языка с русской литературой, историей, этнографией, культурологией, изобразительным искусством, физкультурой, технологией), способствующие воссозданию образа жизни наших предков. В результате дети легко воспринимают учебный материал, возникает интерес при изучении культурологических тем. Радует тот факт, что дети, прикоснувшись к своим истокам, искренне гордятся как своей малой родиной, так и государством в целом. У них формируется чувство патриотизма, а ведь это очень важно в наше время.

В заключение будет уместно вспомнить слова К. Д. Ушинского: «Язык народа — лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни». Проникнуть в язык, постичь его закономерности и тайны — значит понять психологию и менталитет, быт и традиции народа, прикоснуться к его духовным ценностям, лучше узнать себя самого.

Список литературы

1. *Булгаков Н. С.* Язык как составная часть культуры // Книжное обозрение. 1990. № 7. С. 9–12.

Дата поступления статьи в редакцию: 30.06.2026
Дата принятия статьи к публикации:.14.092026
Submission of the article: 30.06.2026
Acceptance for publication: 14.09.2026

УДК 37.013.43

Чтение и грамотность в эпоху искусственного интеллекта: промпт-грамотность как объект формирующего оценивания

Галактионова Татьяна Гелиевна
Доктор педагогических наук, профессор, профессор Института педагогики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
E-mail: galaktionova.tg@mail.ru
ORCID: 0000–0003–1950–1043

Аннотация. *Статья посвящена описанию возможных педагогических подходов к решению проблемы формирующего оценивания промпт-грамотности современных школьников. Показана взаимосвязь промпт-грамотности с другими видами грамотности. Проанализированы существующие практики их оценивания. Описан имеющийся опыт оценивания промпт-грамотности учащихся. Новизна исследования заключается в том, что уточнена структура промпт-грамотности как образовательного результата. Она дополнена рефлексивным компонентом, отсутствующим в зарубежных моделях. Предложено обоснование методологии формирующего оценивания промпт-грамотности как способности личности к эффективному диалогу с ИИ, которая проявляется в умении формулировать и уточнять промпты (запросы, подсказки) для решения учебных и жизненных задач, а также в критическом осмыслении и этичном использовании полученных результатов. Подчеркивается перспективный характер предложенного исследования, обусловленный стремительной трансформацией текста, чтения и грамотности в эпоху искусственного интеллекта.*

Ключевые слова: *промпт-грамотность, формирующее оценивание, искусственный интеллект в образовании, школьники, диалог с ИИ, методология оценивания, читательская грамотность.*

Для цитирования: *Галактионова Т. Г. Чтение и грамотность в эпоху искусственного интеллекта: промпт-грамотность как объект формирующего оценивания // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С.118–133*

© Галактионова Т.Г., 2026

Reading and Literacy in the Age of Artificial Intelligence: Prompt-Literacy as an Object of Formative Assessment

Galaktionova Tatiana G.
D. Sc. (Pedagogy), Full Professor, Professor at the Institute of Pedagogy, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation
E-mail: galaktionova.tg@mail.ru
ORCID: 0000–0003–1950–1043

Abstract. *The article describes possible pedagogical approaches to solving the problem of formative assessment of industrial literacy in modern schoolchildren. The interrelation of industrial literacy with other types of literacy is shown. The existing practices of their assessment are analyzed. The existing experience of assessing industrial literacy of students is described. The novelty of the study lies in the fact that: the structure of industrial literacy as an educational result has been clarified. It is complemented by a reflexive component that is absent in foreign models, which allows it to be considered as a dynamically developing meta-subject competence. The substantiation of the methodology of formative assessment of industrial literacy is proposed as an evolving ability of a person to effectively engage in dialogue with AI, which is manifested in the ability to formulate and refine ideas (queries, hints) for solving educational and life tasks, as well as in critical reflection and ethical use of the results obtained. The promising nature of the proposed research is emphasized, due to the rapid transformation of text, reading and literacy in the era of artificial intelligence.*

Keywords: *prompt literacy; formative assessment; artificial intelligence in education; schoolchildren; dialogue with AI; assessment methodology; reading literacy.*

For citation: *Galaktionova T. G. Reading and literacy in the age of artificial intelligence: prompt-literacy as an object of formative assessment // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 3 (75). P. 118–133*

Введение. Начало «эпохи искусственного интеллекта» в её современном, массовом понимании принято относить к концу 2022 года (моменту выхода в свет ChatGPT). Хотя, если быть абсолютно точным, можно начинать отсчет с 1956 года, когда на Дартмутской летней исследовательской конференции, Джон Маккарти официально ввел термин «искусственный интеллект» [10, с. 219]. Однако для нашего исследования 2022 год будет оптимальным выбором. Соответственно, говоря о чтении и грамотности в эпоху искусственного интеллекта, мы ограничимся периодом последних пяти лет.

В 2022–2026 гг. исследования чтения активно осуществляются как в теоретическом, так и в прикладном аспектах. Особого внимания

заслуживают работы Матвеева М.Ю [20], Мелентьевой Ю. П. [22, 23], Дроздовой О. В. [14], в которых рассматривается современное состояние исследований чтения в междисциплинарном контексте. Авторы отмечают недостаток внимания к новым читательским практикам, слабую изученность чтения в интернет-среде [16]. Подчёркивается необходимость включения проблем чтения в содержание педагогических исследований. Мы разделяем беспокойство авторов, которые констатируют противоречие между упрощёнными подходами к организации чтения и его «цивилизационным характером как социального и культурного явления.» [23, с. 153].

Трудно не согласиться с тем, что эти выводы приобретают особую значимость в условиях активной интеграции генеративных нейросетей в образование. Разве мы не наблюдаем, как чтение перестаёт быть линейным, последовательным восприятием готового текста? Оно превращается в интерактивный диалог с искусственным интеллектом. Меняется чтение — меняется и грамотность. Чтобы уловить эти сдвиги, мы проанализировали публикации последних пяти лет, посвященные различным видам грамотности.

Вполне ожидаемо, что вопросы традиционной грамотности (навыки чтения и письма) по-прежнему находятся в поле внимания исследователей [8, 9, 11, 13, 25, 26]. Однако, мы обратили внимание на то, что диапазон научного интереса закономерно расширяется за счет исследования других видов грамотности. [1, 2, 3, 5, 6, 28]. В ходе анализа публикаций по функциональной, цифровой и визуальной грамотности мы обнаружили закономерное усложнение требований к современному человеку. В чем это проявляется? Базовые, традиционные навыки работы с текстом дополняются новыми компетенциями, необходимыми в реалиях цифровой среды. Важно подчеркнуть, что стремительное внедрение генеративных нейросетей порождает принципиально новую ситуацию. Ее специфика заключается в том, что пользователь не выбирает и не интерпретирует существующий контент (как это происходит при традиционной работе с текстом), а конструирует его через диалог с ИИ, формулируя запросы, уточняя параметры, корректируя ответы [18]. Этот навык (способность эффективно взаимодействовать с искусственным интеллектом через систему промптов) получил название промпт-грамотность [4]. Следует подчеркнуть, что в отличие от предшествующих видов грамотности, она предполагает не только понимание и оценку, но и активное, итеративное управление процессом генерации информации. Это подтверждает нашу уверенность в том, что данный феномен требует отдельного теоретического осмысления и разработки инструментов

педагогического оценивания промпт-грамотности для последующего формирования и развития.

В связи с этим **целью статьи** стало описание возможных педагогических подходов к решению обозначенной проблемы. Для этого в работе предстояло ответить на ряд вопросов. Как промпт-грамотность соотносится с другими видами грамотности (читательской, функциональной, цифровой, визуальной и др.)? Какие практики оценивания этих видов грамотности сложились в современной педагогике? Что представляет собой имеющийся опыт оценивания промпт-грамотности учащихся? Какие способы могут быть предложены для формирующего оценивания промпт-грамотности, если понимать её как эволюционирующую способность к эффективному диалогу с ИИ?

Методология и метод. Нашим основным методом исследования (на данном этапе) является теоретический анализ научной литературы по проблемам грамотности и педагогического оценивания. Не менее важным считаем анализ практического опыта оценивания различных видов грамотности. Кроме того, при работе с зарубежными текстами мы прибегали к помощи нейросетевых переводчиков, что позволило оперативно обработать большой объём корейских и англоязычных публикаций. Однако все смысловые выводы и интерпретации сделаны исключительно автором.

Обзор научной литературы. Нам было важно уточнить имеющиеся предпосылки исследования. Для этого мы обратились к обзору научной литературы, сфокусировавшись на четырёх аспектах: соотношение промпт-грамотности с другими видами грамотности; практики оценивания этих видов; имеющийся опыт оценивания промпт-грамотности; методология формирующего оценивания.

В рамках разрабатываемого нами подхода [4] промпт-грамотность в педагогическом ракурсе будем рассматривать как новый метапредметный образовательный результат. Если обратиться к ФГОС среднего общего образования, становится практически очевидно, что данный результат представляет собой интеграцию универсальных учебных действий, ИКТ-компетенций и навыков смыслового чтения, только ориентированы они на ситуацию взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом. Рассматривая промпт-грамотность с позиции ученика, можно говорить, что это формирующаяся способность к продуктивному диалогу с ИИ, которая предполагает умение грамотно составлять и дорабатывать запросы, критически оценивать и этично использовать полученную информацию. Нам кажется важным рассматривать эту способность через четыре вза-

имосвязанные составляющие: понимание того, как работает ИИ и в чём его ограничения (когнитивную); умение составлять и уточнять запросы (деятельностную); способность проверять ответы ИИ и использовать их в соответствии с правилами академической честности (оценочно-этическую); а также умение анализировать свой опыт общения с ИИ и при необходимости менять свой подход (рефлексивную).

Ранее нами было описано соотношения промпт-грамотности с различными видами грамотности [4]: цифровой, информационной, коммуникативной, рефлексивной, читательской, исследовательской, нарративной, визуальной, мультимедийной, этической, адаптивной, функциональной. Рассмотрим имеющиеся подходы к оцениванию некоторых из этих видов грамотности.

Оценка цифровой грамотности. В России существует несколько заметных инициатив по оценке цифровой грамотности: онлайн-сервис «Готов к цифре»[*]; образовательная акция «Цифровой диктант»[**]; платформа «Цифровой гражданин»[***]. Основным методом сбора данных во всех рассмотренных программах выступает онлайн-тестирование, которое проводится в режиме самодиагностики. В акции «Цифровой диктант» присутствует дифференциация по возрастным группам (дети, подростки, взрослые, люди старшего возраста). Платформа «Цифровой гражданин» использует адаптивный алгоритм. Как это реализуется? Система формирует уникальный набор вопросов для каждого пользователя в зависимости от правильности предыдущих ответов. При успешном прохождении сложность повышается. Тестирование оценивает пять ключевых составляющих (информационную грамотность, коммуникативную грамотность, создание контента, соблюдение правил информационной безопасности, качество решения ситуационных проблем). Особенно ценно, что на основе результатов диагностики платформа строит индивидуальную траекторию обучения с персонализированными рекомендациями.

Мы проанализировали работы Гендиной Н. И., Косолаповой Е. В., Рябцевой Л. Н. [7], Жижиной М. В. [15], материалы международной научно-практической конференции «Медийно-информационная грамотность как составляющая национальной коммуникативной культуры» [21], официальные документы, определяющие «критерии медиаграмотности и методику оценки уровня медиаграмотности

[*] готовкцифре.рф https://национальныепроекты.рф/news/instruktsiya-prilagaetsya-kak-rabotaet-portal-gotovktsifre-rf/?ysclid=mqmm8q51ky557331092

[**] https://цифровойдиктант.рф/?ysclid=mqmmek91a713381513

[***] https://it-gramota.ru/?ysclid=mqmmfwyqk0894066361:

населения» [24]. Это позволило установить, что оценка медийной и информационной грамотности представляет собой комплексный процесс. Что в нем оценивается? Умение работать с различными видами информационных ресурсов, способность к созданию медиатекстов, уровень критического мышления, этические параметры использования медиаресурсов. Перечислим методы, которые для этого используются: тестирование, оценочные задания, наблюдение и рефлексия, проектные работы, опросы и интервью, самооценка, взаимооценка, анкетирование.

Наш собственный многолетний опыт погружения в тему чтения позволяет говорить, что современной педагогической практике и научных исследованиях сложилась комплексная, многоуровневая система методов оценивания читательской грамотности. Важно отметить, что помимо стандартизированных международных тестов PIRLS*, PISA** самостоятельный интерес представляет Методика «Тяни-Толкай», разработанная группой авторов под руководством Г. С. Ковалевой, Г. А. Цукерман и М. И. Кузнецовой [27]. Это российский диагностический инструмент для оценки читательской грамотности, созданный для отслеживания её динамики у школьников 4–9 классов.

Нам очень импонирует позиция этих авторов, которые убеждены, что «Оценивать учебные достижения надо не по абсолютным, а по относительным результатам, основываясь на сравнении предыдущих и сегодняшних достижений учащегося» [27, с. 284]. Для этого методика «Тяни-Толкай» объединяет подходы обоих исследований PIRLS и PISA в одном инструменте. Оцениваются три читательских умения: вычитывать информацию из текста; интегрировать и интерпретировать информацию; оценивать форму и содержание текста [27, с. 287]. Принципиально отметить, что «Тяни-Толкай» — диагностический инструмент, который позволяет не только измерить уровень читательской грамотности, но и проанализировать ее динамику.

Особый интерес представляют типы заданий по оцениваемым умениям. Задания на «вычитывание» проверяют умение находить

---

* PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) — международное исследование качества чтения и понимания текста у учащихся начальной школы. Оценивает два вида чтения: художественного и информационного текста. Проводится как в классической (тетрадь с заданиями), так и в электронной форме. Включает все основные компоненты читательской грамотности.

** PISA (Programme for International Student Assessment) — международная программа по оценке образовательных достижений 15-летних учащихся, делающая акцент на функциональном чтении и применении навыков в реальных жизненных ситуациях. Оцениваемые умения включают: локализацию информации (17%), понимание текста (46%) — выявление смысла, обобщение и формулирование выводов. Уровни читательской грамотности в PISA — от 1-го (низший) до 5-го (высший).

в тексте информацию и делать простые выводы на её основе. Это базовый уровень работы с текстом, направленный на извлечение фактов. Задания на «интерпретацию» требуют анализа, интеграции и интерпретации информации из разных частей текста для формулирования более сложных выводов. Они проверяют, насколько глубоко ученик понимает связи внутри текста. Задания на «оценку» предлагают ученику поразмышлять над содержанием и формой текста, оценить его структурные и языковые особенности. Это самый сложный уровень, требующий критического осмысления прочитанного.

Очевидно, что показатели читательской грамотности, которые предполагают умения осуществлять критическую оценку, интерпретацию, интеграцию информации и работу с противоречиями, будут востребованы в промпт-грамотности.

Мы убеждены, что одним из наиболее сложных видов грамотности является этическая. Эпитеты, которые хочется к ней применить: многомерная, ценностно-ориентированная, ситуативная. Она требует не только знания этических норм, но и готовности следовать им в ситуации морального выбора. Характерно, что в российской педагогической и психологической литературе нет единого, устоявшегося термина «этическая грамотность». Исследования и диагностические методики [12, 19, 31], распределены по нескольким связанным областям, таким как нравственное воспитание, этическое воспитание, этическая культура, этическая компетентность.

В зарубежных источниках [32, 35] этическая грамотность (ethical literacy) чаще всего определяется как практическая способность человека ориентироваться в ситуациях морального выбора. В отличие от простого знания правил, она делает акцент на действии, рефлексии и учёте разных точек зрения. В работах, перечисленных ранее, мы обнаружили, что для оценки этической грамотности применяются различные методы. Наиболее часто используются стандартизированные опросники и тесты моральных суждений, проективные методики, ситуационные кейсы и критериальные рубрики. При более глубоком исследовании этот перечень дополняют экспертной оценкой.

Следует уточнить, что с приходом ИИ этическая грамотность приобретает особый характер, фокусируясь на диалоге человека и машины. Как правило, в её структуре выделяют три компонента: знание и понимание этических принципов (справедливость, конфиденциальность, ответственность), ценностное отношение к ним, способность реализовывать эти принципы на практике. Авторы отмечают, что AI-этическая грамотность позволяет эффективно преодолевать этические вызовы, связанные с технологиями искус-

ственного интеллекта [32].

Поскольку функциональная грамотность и методы её оценивания хорошо известны и широко представлены как в российской, так и в зарубежной педагогической литературе, в рамках данной статьи мы не будем детально их рассматривать, сосредоточившись на менее разработанных вопросах, касающихся непосредственно промпт- грамотности.

Обращение к мировому опыту [33, 34, 36, 37, 38], позволило нам выделить южнокорейскую модель как наиболее завершённую, комплексную и хорошо структурированную. Она близка нашему подходу к пониманию промпт-грамотности как многомерного феномена, объединяющего когнитивные, процессуальные и ценностные аспекты. Остановимся подробнее на предлагаемой модели оценивания промпт-грамотности. Она была разработана Ли Джэхо и Юном Хогёном [36] в 2025 году на основе анализа ключевых компетенций, заложенных в корейском национальном учебном плане 2022 года, а также международных исследований в области промпт-инжиниринга и ИИ-грамотности. Разработанная модель имеет иерархическую структуру. В её основании по замыслу авторов лежит генеральная цель — формирование способности создавать и модифицировать промпты для индивидуального или совместного решения проблем, а также эффективно и этично использовать генеративный ИИ. Эта цель конкретизируется через три ключевые области. Каждая из них, в свою очередь, детализируется тремя содержательными элементами и соответствующими им субкомпетенциями. Рассмотрим эту структуру более подробно.

Первая область — «Знание и понимание» охватывает когнитивный аспект промпт-грамотности. Она включает три содержательных элемента: понимание принципов работы генеративного ИИ, его возможностей и ограничений. Здесь же учитывается знание структуры и типов промптов; понимание контекста и аудитории, для которой формулируется запрос. Субкомпетенции в этой области достаточно разнообразны. Они проявляются в способности объяснять базовые механизмы функционирования ИИ-моделей, различать форматы запросов и адаптировать их под конкретную задачу и адресата.

Вторая область — «Процессуальные функции» отражает деятельностный аспект промпт-грамотности. Её содержательные элементы включают: формулирование и структурирование промптов; оценку полученных ответов и модификацию запросов для улучшения результата; решение проблем через выстраивание последовательного диалога с ИИ, в том числе в совместной работе. Вполне прогнози-

руемо, что соответствующие субкомпетенции охватывают навыки конструирования промптов, критической оценки ответов, итеративного уточнения и использования генеративных моделей в совместной групповой деятельности. Последняя позиция заслуживает отдельного внимания. Эту тему мы обязательно рассмотрим в наших следующих публикациях.

Третья область — «Ценностные установки и отношения» фокусируется на личностных и этических аспектах взаимодействия с ИИ. Эта область всегда вызывает много дискуссионных вопросов. Является ли этичность в отношении ИИ самостоятельной характеристикой или нормальным проявлением общей этической культуры человека? Надо ли включать ее в структуру промпт-грамотности как отдельный компонент или рассматривать как «сквозной принцип», пронизывающий все остальные компоненты (знание, процесс, рефлексию)? Можно ли объективно определить наличие этических норм через тесты? Пока вопросов больше, чем ответов. Мы убеждены, что этические аспекты взаимодействия с ИИ во многом определяется нравственной позицией ученика, жизненными приоритетами, уровнем общей культуры. Проблема оценивания этой составляющей остается открытой. В любом случае, в логике авторов рассматриваемого нами исследования [37] область промпт-грамотности «ценностные установки и отношения» включает три содержательных элемента: коммуникацию (готовность к открытому и конструктивному диалогу с ИИ и другими участниками), сотрудничество (способность работать с ИИ как с партнёром, разделяя ответственность за результат) и этику (осознанное и ответственное отношение к использованию генеративного ИИ).

Важно подчеркнуть, что валидизация модели подтвердила её обоснованность и надёжность. Это позволило коллегам перейти к следующему шагу — разработке на ее основе инструмента оценивания ценностных установок и отношения учащихся к взаимодействию с ИИ [37]. Корейские исследователи конкретизировали эту область через 9 субкомпетенций. Они сгруппированы по трём содержательным элементам.

1. Коммуникация (готовность к открытому и конструктивному диалогу).

Активность: инициативность во взаимодействии с ИИ, готовность экспериментировать с запросами.

Рефлексивное принятие: способность критически осмысливать ответы ИИ и принимать обоснованные решения.

Практическая готовность: стремление применять навыки работы с ИИ на практике.

2. Сотрудничество (способность работать с ИИ как с партнёром).

Понимание разнообразия: осознание множественности точек зрения и культурных контекстов.

Эмпатия: понимание потребностей других пользователей и учёт их в совместной работе.

Управление эмоциями: способность сохранять критическое мышление при взаимодействии с ИИ.

3. Этика (осознанное и ответственное отношение к использованию ИИ).

Понимание значения авторских прав: знание и соблюдение правил цитирования.

Критическое отношение: способность подвергать сомнению ответы ИИ и проверять их достоверность.

ИИ-этика: осознание этических последствий использования ИИ (приватность, справедливость, подотчётность).

Мы видим, что в этом перечне вместе с этическими субкомпетенциями также присутствуют когнитивные и деятельностные. Однако при подготовке тестовых вопросов корейские авторы объединили их в одну область, вероятно, исходя из того, что все перечисленные субкомпетенции, отражают личностное отношение учащихся к ИИ — будь то готовность действовать, способность к рефлексии или следование этическим нормам.

Согласно корейским источникам, разработка теста проходила в несколько этапов. На первом этапе на основе девяти выделенных субкомпетенций было создано 45 вопросов. Эти вопросы прошли процедуру валидизации с помощью двух раундов Дельфи-опроса с участием 20 экспертов. По итогам экспертной оценки часть вопросов были удалены, объединены или переформулированы. В результате чего в финальной версии теста осталось 27 вопросов для самооценки — по три на каждую из девяти субкомпетенций. В открытом доступе этих вопросов нет. Также в открытых источниках нет сведений о проведении полномасштабных исследований с использованием теста. Несмотря на это, представленная модель, несомненно, является одной из наиболее интересных инструментов оценки промпт-грамотности на данном этапе. Тест предназначен для измерения ценностно-ориентационного компонента промпт-грамотности у учащихся начальной и средней школы. Он представляет собой один из первых количественных инструментов в данной области. Мы намерены продолжить изучение этой модели, рассматривая ее как ценный источник для дальнейших теоретических и прикладных разработок в рамках нашего исследования.

У нас остается еще один важный вопрос: что характерно для формирующего оценивания? По мнению российских исследователей [17, 29, 30], здесь можно выделить несколько ключевых моментов. В первую очередь речь идет об интерактивности и процессуальности. Формирующее оценивание, как правило, встраивается непосредственно в учебный процесс и служит для его постоянной корректировки. Система ориентирована на оценку индивидуального прогресса каждого ученика и исключает сравнение детей между собой. Непременным условием является критериальность и прозрачность. Оценивание строится на критериях, заранее заявленных и понятных всем участникам. Важно, что при этом ученик перестаёт быть пассивным объектом контроля. Благодаря возможности самооценки он активно включается в оценочную деятельность. Мы убеждены, что такой подход способствует воспитанию самостоятельности и ответственности. Особое внимание уделяется формированию умений учиться. Акцент переносится на поиск оптимальных стратегий и способов деятельности. Чем еще привлекает нас формирующее оценивание? Вероятно тем, что оно позволяет отражать не только достижения, но и динамику развития.

В широком смысле формирующее оценивание по Четвертных Т. В. [29] можно трактовать как метапредметный процессуальный личностно ориентированный компонент содержания образования, позволяющий ученику занять субъектную позицию в учебной деятельности.

Полученные результаты нашего теоретического исследования позволили сделать **ряд предварительных выводов.**

Существующие практики оценивания родственных видов грамотности (читательской, цифровой, информационной, коммуникативной, медийной, мультимодальной, этической) демонстрируют многообразие методов. Нам представляется, что особую ценность для формирующего оценивания промпт-грамотности представляют: адаптивное тестирование, критериально-ориентированные задания, самооценивание, взаимооценивание, проектные работы, лонгитюдное наблюдение. Важно, что в российской педагогике есть значительный методический ресурс для оценивания сложных, ценностно-ориентированных и процессуальных компетенций (методика «Тяни-Толкай»). Этическая составляющая промпт-грамотности требует разработки специальных педагогических инструментов, поскольку существующие методики оценивания этической грамотности фрагментарны и не рассчитаны на взаимодействие с ИИ.

О чем свидетельствует анализ мирового опыта? Проблема оценивания промпт-грамотности уже находится в фокусе внимания

зарубежных исследователей. Наиболее завершённой на сегодняшний день представляется южнокорейская модель, которая выделяет три компонента: знание, процессуальные навыки и ценностные ориентации. Мы разделяем этот подход, однако в нашей концепции принципиально важным оказывается рефлексивный компонент — способность ученика анализировать собственный опыт взаимодействия с ИИ и корректировать свои действия. В корейской модели он явно не выделен. Вместе с тем опыт коллег представляет значительный интерес. Созданный диагностический инструмент для оценки ценностно-ориентационного компонента является одним из первых инструментальных решений в данной области. Это делает корейскую модель ценным источником для дальнейшего теоретического осмысления и разработки нашей собственной системы формирующего оценивания промпт-грамотности.

Относительно формирующего оценивания теоретический анализ свидетельствует, что промпт-грамотность правомерно может быть объектом такого типа оценивания благодаря его метапредметной и процессуальной природе. Формирующее оценивание, создаёт естественную среду для совершенствования промпт-навыков через пошаговую обратную связь. Формирующее оценивание идеально соответствует итеративной природе работы с ИИ. Процесс создания эффективного промпта редко бывает одноактным. Он требует последовательных уточнений, анализа ошибок и корректировки стратегии. Кроме того, промпт-грамотность предполагает высокую степень субъектности. Это соответствует трактовке формирующего оценивания как инструмента, позволяющего ученику занять активную позицию субъекта своей учебной деятельности. Мы полагаем, что критериальность и прозрачность, присущие формирующему оцениванию, позволяют сделать процесс освоения промпт-грамотности максимально осознанным. Наш предварительный вывод: промпт-грамотность как динамично развивающаяся способность, органично вписывается в парадигму формирующего оценивания.

Выявленные теоретические предпосылки будем учитывать при последующей разработке системы формирующего оценивания промпт-грамотности.

Ключевые вопросы, требующие дальнейшего обсуждения, касаются методологических оснований и практических границ предлагаемого подхода. В частности, остаётся открытым вопрос о том, в какой мере существующие практики оценивания читательской, цифровой и этической грамотности могут быть перенесены на оценку промпт-грамотности, и где проходит граница между преемственностью

и необходимостью принципиально нового инструментария. Анализ южнокорейской модели также порождает дискуссию: насколько её трёхкомпонентная структура отражает реальную сложность промпт-грамотности и как в эту логику будет вписываться рефлексивная составляющая.

Нужно обсудить, являются ли метапредметность, итеративность и критериальность достаточными аргументами в пользу формирующего оценивания. Важно понять, как процессуальная логика этого подхода согласуется с необходимостью итоговой фиксации уровня промпт-грамотности. Какие условия необходимы для внедрения такого оценивания в школе? Насколько к этому готовы учителя? Наконец, возникают концептуальные вопросы. Не размывается ли понятие грамотности, если включить в него навыки работы с ИИ? И какие риски это несёт для развития фундаментальных читательских и мыслительных навыков?

Заключение. Наше исследование было направлено на описание возможных педагогических подходов к оцениванию промпт-грамотности как нового образовательного результата. Для достижения цели мы сосредоточились на нескольких ключевых вопросах. Анализ соотношения промпт-грамотности с другими видами грамотности (читательской, цифровой, этической и др.) показал, что она не заменяет их, а надстраивается над ними, интегрируя и трансформируя в контексте взаимодействия с ИИ. Мы зафиксировали, что для оценки родственных видов грамотности существует целый набор методов, среди которых активно используются адаптивное тестирование, критериальные задания, лонгитюдное наблюдение. При этом наиболее проблемной зоной в выборе методов остается этический компонент. Изучение мирового опыта оценивания промпт-грамотности позволило выделить южнокорейскую модель как наиболее перспективную. Мы принимаем предложенные компоненты структуры (знание, процессуальные действия, ценностные ориентации), но считаем необходимым дополнить ререфлексивным компонентом — способностью анализировать и корректировать собственный опыт взаимодействия с ИИ.

В качестве методологического решения предложено формирующее оценивание, которое по своей процессуальной, личностно-ориентированной и критериальной природе органично соответствует метапредметному характеру промпт-грамотности.

Мы предлагаем использовать в отношении промпт-грамотности формирующее оценивание. Оно процессуально, ориентировано на личность ученика и строится на чётких критериях. Такой подход к оцениванию оптимален для метапредметной природы промпт-гра-

мотности. Не менее важно, что формирующее оценивание позволяет фиксировать не статичный уровень, а сопровождать развитие навыков взаимодействия с ИИ через обратную связь и активное участие самого ученика.

В дальнейшем мы планируем сосредоточиться на разработке критериально-уровневой модели и апробации инструментария формирующего оценивания промпт-грамотности в образовательной практике.

Список литературы

1. *Аксёнова Н. А., Московская Н. Л.* Функциональная грамотность учащихся как ориентир современного образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2023. № 2. С. 206–213.

2. *Алексашина И. Ю.* Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2022. 160 с.

3. *Белова И. В., Белов С. В., Крылова Ю. А.* Результаты педагогического эксперимента по формированию информационно-медийной грамотности обучающихся основной школы // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 3.

4. *Галактионова Т. Г.* Новый термин «промпт-грамотность» и его обоснование в русскоязычном педагогическом дискурсе // Педагогика. 2026. Т. 90, № 4. С. 26–38.

5. *Галактионова Т. Г., Казакова О. А.* Мультиграмотность в контексте развития личностного потенциала // Научное мнение. 2022. № 6. С. 80–85. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=49313845 (дата обращения: 20.06.2026).

6. *Галактионова Т. Г., Казакова О. А.* Мультиграмотность как образовательный результат, полученный в «режиме онлайн» // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Институт информационных технологий и технологического образования. СПб., 2023. С. 42–47. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=54223228 (дата обращения: 20.06.2026).

7. *Гендина Н. И., Косолапова Е. В., Рябцева Л. Н.* Информационная культура личности: технология продуктивной интеллектуальной работы с информацией в условиях интернет-среды: учебное пособие: в 2 т. / науч. ред. Н. И. Гендина. Кемерово: КемГИК, 2020. Т. 2. 309 с.

8. *Глинкина Г. В., Ковель М. И.* Работа с учебными текстами на уроках: развитие и диагностика читательской грамотности: учебно-методическое пособие. Красноярск: Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2025. 112 с.

9. *Гончарук С. Ю., Есауленко Ю. А., Фёдоров В. В.* и др. 8–11 классы: сборник задач по формированию читательской грамотности: учебное пособие. М.: Просвещение, 2022. 207 с.

10. *Денике Л. В.* Сущностные характеристики и исторические этапы формирования искусственного интеллекта // Региональная и отраслевая экономика. 2025. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnye-harakteristiki-i-istoricheskie-etapy-formirovaniya-iskusstvennogo-intellekta (дата обращения: 19.06.2026).

11. *Денисова Е. В.* Современный русский язык: орфографическая и пунктуационная грамотность как основа культуры и личной безопасности // Молодой ученый. 2025. № 27 (578). С. 50–55. URL: https://moluch.ru/archive/578/127347 (дата обращения: 20.06.2026).

12. *Дмитриева Н. М.* Этические константы русской языковой картины мира: диахронический аспект: автореферат дис. … доктора филологических наук: 5.9.5. М., 2023. 34 с.

13. *Добротина И. Н.* Читательская грамотность школьника. 5–9 классы. М.: Просвещение, 2022. (Серия «Успешный педагог XXI века»). 128 с.

14. *Дроздова О. В.* Чтение трудных подростков и его стимулирование возможностями интерактивной книги: автореферат дис. … кандидата педагогических наук: 5.10.4. М., 2022. 29 с.

15. *Жижина М. В.* Медиаграмотность как стратегическая цель медиаобразования: о критериях оценки медиакомпетентности // Медиаобразование. 2016. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mediagramotnost-kak-strategicheskaya-tsel-mediaobrazovaniya-o-kriteriyah-otsenki-mediakompetentnosti (дата обращения: 20.06.2026).

16. Книга и чтение в зеркале социологии: XXI век: сборник статей / Российская национальная библиотека; составители: А. Г. Макарова [и др.]; редактор Ю. А. Симарова. СПб.: Изд-во Российской национальной библиотеки. Редакционно-издательский отдел, 2023. 281 с.

17. *Крылова О. Н., Бойцова Е. Г.* Технология формирующего оценивания в современной школе: учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2023. 128 с.

18. *Лаврентьева Н. Г.* Методика обучения смысловому чтению специальных текстов на английском языке в эпоху искусственного интеллекта // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=34427 (дата обращения: 20.06.2026).

19. *Левичев О. Ф.* Этическое мышление и особенности актуализации его развития // Вестник практической психологии образования. 2010. Т. 7, № 3. С. 54–62. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2010_n3/41072 (дата обращения: 21.06.2026).

20. *Матвеев М. Ю.* Особенности исследований проблем чтения в библиотечной сфере: XXI век // Библиография и книговедение. 2025. № 1. С. 15–28.

21. Медийно-информационная грамотность как составляющая национальной коммуникативной культуры: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. Е. А. Поповой, Л. П. Плехановой, А. А. Люлюшина. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. 296 с.

22. *Мелентьева Ю. П.* Общая теория чтения. Изд. 2-е, доп. М.: Наука, 2022. 303 с.

23. *Мелентьева Ю. П., Лопатина Н. В.* Актуальные тематики диссертационных исследований по проблемам чтения // Вестник МГУКИ. 2024. № 3 (119). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-tematiki-dissertatsionnyh-issledovaniy-po-problemam-chteniya (дата обращения: 19.06.2026).

24. Приказ Министерства связи и массовых коммуникаций РФ от 28 июля 2014 г. № 226 «О Критериях медиаграмотности и методике оценки уровня медиаграмотности населения» https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70642478/?ysclid=mqwekwxncq995118786 (дата обращения: 19.06.2026).

25. *Смирнова Л. Г.* Орфографическая грамотность как лингвокультурная ценность // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. 2021. № 3 (29). С. 195–202.

26. *Тютюева И. А., Жданова Н. М.* Читательская грамотность студентов вуза: теоретико-прикладной аспект: коллективная монография. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2026. 132 с. ISBN978–5–9765–5895–3.

27. *Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М. И.* Становление читательской грамотности, или новые похождения тяни-толкая // Вопросы образования. 2015. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-chitatelskoy-gramotnosti-ili-novye-pohozhdeniya-tyani-tolkaya (дата обращения: 20.06.2026).

28. *Чабан М. А.* Теоретическое обоснование термина «визуальная грамотность» в условиях цифровизации общества // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2022. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-obosnovanie-termina-vizualnaya-gramotnost-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obschestva (дата обращения: 20.06.2026).

29. *Четвертных Т. В.* Развитие личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания: автореферат дис. … кандидата педагогических наук: 13.00.01. Омск, 2021. 25 с.

30. *Шаповалова О. Н.* Формирующее оценивание как технология развития метапредметных результатов обучающихся основной школы: автореферат дис. … кандидата педагогических наук: 13.00.01. Краснодар, 2020. 25 с.

31. *Шемшурина А. И.* Этическое воспитание как средство изменения нравственной сферы жизнедеятельности детей // Этическое воспитание. 2002. № 3 (31). С. 245–250.

32. A framework for AI ethics literacy: development, validation, and its role in fostering students' self-rated learning competence // Scientific Reports. 2025. URL: https://www.nature.com (accessed: 19.06.2026).

33. A Performance-Based Rubric for Generative AI use in Medical Students' Research Tasks: Development and Initial Psychometric Evaluation // Journal of Medical Education and Curricular Development. 2026. DOI: 10.1177/23821205261442106. URL: https://journals.sagepub.com (accessed: 19.06.2026).

34. *Amani E.,* Alipour Hafezi M. Prompt Engineering Literacy Assessment Questionnaire: Specifically Designed for Knowledge Workers in Higher Education // Journal of Knowledge Studies. 2026. DOI: 10.22054/jks.2026.90210.1756. URL: https://jks.atu.ac.ir/article_21061.html (accessed: 19.06.2026).

35. Ethical literacy / The Arthur W. Page Center // Public Relations Ethics Training: [website] / Penn State University. URL: https://archive.pagecentertraining.psu.edu (accessed: 19.06.2026).

36. *Lee J. H., Yoon H. K.* 초□중학생 프롬프트 리터러시 검사를 위한 가치□태도 영역 문항 개발 연구 = A study on the development of value and attitude domain items for elementary and middle school students' prompt literacy assessment // Journal of Creative Information Culture. 2026. Vol. 12, No. 1. P. 51–63. URL: https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART003310170 (accessed: 19.06.2026).

37. *Lee J. H., Yoon H. K.* 프롬프트 리터러시 검사 도구 개발을 위한 국내외 연구 동향 분석 = Analysis of domestic and international research trends for the development of prompt literacy assessment tools // Journal of Creative Information Culture. 2024. Vol. 10, No. 3. P. 179–189. URL: https://www.dbpia.co.kr/Journal/articleDetail?nodeId=NODE12074553 (accessed: 19.06.2026).

38. *Lee J. H., Yoon H. K.* 프롬프트 리터러시 검사도구 개발을 위한 프레임워크 연구 = Framework research for developing prompt literacy test tool // Journal of Creative Information Culture. 2025. Vol. 11, No. 2. P. 159–172. URL: https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART003207927 (accessed: 19.06.2026).

Дата поступления статьи в редакцию: 30.06.2026
Дата принятия статьи к публикации:14.09.2026
Submission of the article: 30.06.2026
Acceptance for publication: 14.09. 2026

УДК 37.02

Литературный анализ как стратегия поддержки чтения: развитие читательской компетенции учителя-филолога

Тарасов[1] Сергей Алексеевич, Пугач[2] Вадим Евгеньевич
[1]Аспирант, Институт педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: zarechna54@yandex.ru
ORCID: 0009–0004–5590–5138

[2]Кандидат педагогических наук, доцент, Институт педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: vadim_pugach@mail.ru
ORCID: 0000–0003–4027–6936

Аннотация. *В условиях реализации ФГОС и государственной программы «Развитие образования» читательская грамотность признана ключевым показателем качества образования. Однако вопрос о реальной читательской компетенции самого учителя-филолога остаётся недостаточно изученным. Цель исследования — на основе эмпирических данных выявить уровень читательской компетенции учителей-словесников, основные трудности и запросы на методическую поддержку, а также предложить стратегию её развития средствами литературного анализа. Исследование базируется на компетентностном и герменевтическом подходах. Использованы анонимное онлайн-анкетирование (N=116, 6 регионов РФ), контент-анализ открытых комментариев, анализ ученических работ (n=67). Выявлено, что 50% педагогов читают художественную литературу «для себя» менее одного раза в неделю, 78% испытывают острую нехватку времени на детальный разбор текста, 54% сталкиваются со сложностью адаптации методов под разный уровень класса, 61% регулярно нуждаются в дополнительных знаниях по методам анализа. Предложена стратегия «Читательский зазор», основанная на герменевтическом подходе и фиксации собственных затруднений при медленном чтении вслух. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ повышения квалификации учителей-словесников.*

Ключевые слова: *читательская компетенция, учитель-филолог, литературный анализ, герменевтический подход, повышение квалификации, эмпирическое исследование, стратегия «Читательский зазор», читательская грамотность.*

© Тарасов С.А., Пугач В.Е., 2026

Для цитирования: *Тарасов С. А., Пугач В. Е. Литературный анализ как стратегия поддержки чтения: развитие читательской компетенции учителя-филолога // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С.134–148*

Literary Analysis as a Reading Support Strategy: Developing the Reading Competence of a Philologist Teacher

Tarasov[1] Sergey A., Pugach[2] Vadim E.

[1]Postgraduate student at the Institute of Pedagogy, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia
E-mail: zarechna54@yandex.ru
ORCID: 0009–0004–5590–5138

[2]PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Institute of Pedagogy, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia
E-mail: vadim_pugach@mail.ru
ORCID: 0000–0003–4027–6936

Annotation. *In the context of the implementation of the Federal State Educational Standard and the state program "Development of Education", reading literacy is recognized as a key indicator of the quality of education. However, the question of the real reading competence of the philology teacher himself remains insufficiently studied. The purpose of the study is to identify, based on empirical data, the level of reading competence of teachers of literature, the main difficulties and requests for methodological support, as well as to propose a strategy for its development by means of literary analysis. The research is based on competence-based and hermeneutical approaches. Anonymous online questionnaires (N=116, 6 regions of the Russian Federation), content analysis of open comments, and analysis of student papers (n=67) were used. It was revealed that 50% of teachers read fiction «for themselves» less than once a week, 78% experience an acute lack of time for detailed analysis of the text, 54% face the difficulty of adapting methods to different class levels, 61% regularly need additional knowledge on analysis methods. The «Reader's gap» strategy is proposed, based on a hermeneutical approach and fixing one's own difficulties when reading aloud slowly. The data obtained can be used in the development of professional development programs for teachers of literature.*

Keywords: *reading competence; teacher-philologist; literary analysis; hermeneutic approach; professional development; empirical research; strategy «Reader gap»; reading literacy.*

For citation: *Tarasov S. A., Pugach V. E. Literary analysis as a reading support strategy: developing the reading competence of a philologist teacher // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 3 (75). P. 134–148*

В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (приказ от 31.05.2021 № 287) и Государственной программы РФ «Развитие образования» (2018–2025) читательская грамотность признана одним из ключевых показателей качества образования, необходимым условием успешной социализации, профессиональной самореализации и сохранения культурной идентичности [4; 14]. Особое внимание уделяется формированию читательской грамотности обучающихся: умению понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для достижения своих целей. Как отмечала академик РАО Л. А. Вербицкая, «главная проблема не в учебнике, а в том, что дети не читают. Если вы будете читать ребенку с рождения, он вырастет и будет читать сам» [2]. Едва ли это правило действует с неумолимостью физического закона, но вероятность того, что ребенок будет хорошим читателем, больше в тех семьях, где читают взрослые. То же самое касается и учителей. Учитель-филолог в особенности призван быть образцом читательского поведения, но насколько глубоко читает сам учитель? Эмпирических данных по этому вопросу мало. В то же время в предыдущих исследованиях (магистерская диссертация, посвящённая формированию литературоведческой компетенции старшеклассников средствами элективных курсов [13]) было показано, что успешность обучения школьников напрямую связана с уровнем методической и читательской подготовки педагога. Следовательно, изучение читательской компетенции учителя является необходимым условием для проектирования эффективных программ повышения квалификации. Проблема исследования заключается в вопросе о реальном уровне читательской компетенции учителей-филологов, о тех трудностях, с которыми они сталкиваются при подготовке к анализу текстов, и о запросах на методическую поддержку. Цель исследования — на основе эмпирических данных выявить читательские практики, трудности и запросы учителей-словесников, а также предложить стратегию поддержки чтения, ориентированную на герменевтический подход. Гипотеза состоит в том, что существует разрыв между требованиями к читательской грамотности учеников и реальной читательской практикой учителей. Педагоги испытывают дефицит времени и нуждаются в новых инструментах аналитического чтения, при этом традиционный «школьно-методический» анализ доминирует над «герменевтическим» (понимающим); этот разрыв воспроизводится в методической литературе и сказывается на учебных результатах школьников.

Читательская компетенция в широком смысле определяется как

способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для достижения своих целей (по аналогии с определением PISA и в соответствии с таксономиями Б. Блума, а также Р. Марцано и Дж. Кендалла). В отечественной педагогике компетентностный подход разрабатывался И. А. Зимней [5] и Г. А. Сергеевым [12], которые выделяли ключевые компетенции как результат образования. Применительно к учителю-филологу мы выделяем три уровня развития компетенции: технический (беглое чтение, ориентация в сюжете), аналитический (работа с деталями, композицией, языком) и интерпретационный (порождение личного смысла, внутренний диалог с текстом, рефлексия).

В разработке проблемы читательской компетенции педагога мы опираемся на исследования Т. Г. Галактионовой, которая определяет чтение как универсальный показатель состояния общества и рассматривает читательскую компетентность как многомерное понятие, включающее не только когнитивные, но и мотивационные, ценностно-смысловые компоненты [3]. Её работы показывают, что приобщение к чтению — это социально-педагогический феномен, требующий целенаправленной поддержки на всех уровнях образования. Учитель-филолог, согласно Т. Г. Галактионовой, выступает ключевым агентом читательской социализации, поэтому его собственная компетентность в этой сфере становится критическим фактором успешности обучения.

В русле компетентностного подхода особое значение имеют труды Е. С. Романичевой и Г. В. Прицовой, разработавших теорию и практику смыслового чтения как системы стратегий работы с текстом. Смысловое чтение по Е. С. Романичевой и Г. В. Прицовой — это не просто извлечение информации, а активное осмысление, включающее прогнозирование содержания, диалог с автором и самоконтроль понимания [11]. Ключевая идея заключается во владении стратегиями предчтения, чтения и рефлексии, что позволяет читателю адекватно воспринимать тексты разной природы (от учебных до художественных). Эта теоретическая рамка непосредственно соотносится с предлагаемой нами стратегией «Читательский зазор», где учитель фиксирует собственные затруднения и публично демонстрирует применение рефлексивных стратегий. Подход Е. С. Романичевой также подчёркивает важность метапознания — способности оценивать границы своего понимания, что мы считаем центральным для развития интерпретационного уровня читательской компетенции педагога.

В педагогической литературе различаются два подхода к литературному анализу: школьно-методический (поиск единственного

правильного смысла, проверка знаний, формальные схемы) и герменевтический (диалог с текстом, множественность интерпретаций, фиксация собственных затруднений, «медленное чтение» — close reading). Именно герменевтический подход, по нашему мнению, способен поддержать и развить читательскую компетенцию самого учителя, поскольку он возвращает радость от литературного открытия и позволяет педагогу моделировать честную интеллектуальную позицию («я не знаю ответа, но ищу его вместе с учениками»).

В статье «Как читать современный поэтический текст» [8] на примере стихотворения Нины Савушкиной «Некроихтиофобия» было показано, что анализ сложной поэтики не требует обращения к каким-либо особым «непостижимым» методам. Достаточно применять испытанные инструменты структуралистского и постструктуралистского анализа: выявление оппозиций (детство/взрослость, жизнь/смерть, вода/воздух), анализ звуковой организации («в отваре аквариума»), интерпретация названия как «эффекта отстранения». Этот опыт подтверждает, что современный поэтический текст — всё ещё художественный текст, и его анализ подчиняется общим законам герменевтики. Однако ключевое отличие заключается в необходимости оценки эстетической ценности текста, что требует от педагога-исследователя не только аналитических, но и критических компетенций.

Предварительный анализ современных методических пособий показывает, что существующая методическая литература не ориентирована на развитие читательской компетенции педагога. Мы проанализировали три линии пособий: Н. В. Беляевой (5–9 классы) [18; 19; 20; 21; 22], Г. Е. Фефиловой (9–11 классы) [23; 24; 25] и Ф. Е. Соловьёвой (5–8 классы, УМК Меркина) [26; 27; 28; 29]. Выяснилось, что все они реализуют традиционную методическую парадигму, в которой доминируют вопросно-ответная работа, пересказы, характеристика героев и анализ изобразительно-выразительных средств. При этом практически отсутствуют демонстрация профессионального анализа с использованием имманентного, структурного, интертекстуального подходов, задания на рефлексию для учителя и образцы анализа современной литературы. Например, в пособиях Н. В. Беляевой для 5–9 классов на протяжении всех лет обучения сохраняется один и тот же набор видов деятельности: выразительное чтение, пересказ, ответы на вопросы по содержанию, характеристика героев по плану, выделение эпитетов и метафор. В пособиях Г. Е. Фефиловой для 10–11 классов, несмотря на изучение сложных философских романов и модернистской поэзии, методический инструментарий не усложняется: учителю предлагаются те же вопросы репродуктивного характера

(«найдите», «перечислите», «охарактеризуйте») и викторины на знание биографических фактов. Это приводит к тому, что учитель, привыкая к готовым схемам, не осваивает методологию самостоятельного анализа, а при столкновении с незнакомым текстом испытывает серьёзные затруднения. Этот вывод потребовал перейти к эмпирической проверке реального состояния читательской компетенции педагогов.

Основной этап исследования заключался в проведении анонимного онлайн-анкетирования 116 учителей русского языка и литературы из шести регионов РФ (Санкт-Петербург, Москва, Московская область, Курская область, Белгородская область, Красноярский край). Выборка характеризуется высокой долей опытных педагогов: около 50% респондентов имеют стаж свыше 10 лет, около 20% — от 5 до 10 лет, и лишь около 30% — молодые специалисты (до 5 лет). Квалификационный уровень также высок: почти половина опрошенных имеют высшую категорию, значительная часть — первую. Это означает, что полученные результаты отражают мнение не молодых специалистов, а состоявшихся профессионалов, чьи дефициты не связаны с недостатком опыта, а носят системный и содержательный характер. Анкета включала 34 вопроса (закрытых и открытых), сгруппированных в несколько тематических блоков: профессиональный профиль (стаж, категория, преимущественные классы); частота чтения художественной литературы «для себя» вне школьной программы; используемые виды анализа текста на уроках (с множественным выбором); трудности при подготовке к анализу; потребность в дополнительных знаниях по методам анализа; запрос на конкретные методические ресурсы; отношение к использованию искусственного интеллекта в преподавании. Приведём примеры формулировок вопросов: «Как часто вы читаете художественную литературу (не входящую в школьную программу) в свободное время?» (варианты: ежедневно, 2–3 раза в неделю, несколько раз в неделю, несколько раз в месяц, реже/не читаю); «Какие виды анализа текста вы используете на уроках литературы?» (варианты: смысловой анализ, стилистический анализ, композиционный анализ, историко-литературный анализ, рецептивный анализ, интертекстуальный анализ, другое); «Какие трудности вы испытываете при подготовке к анализу художественного текста?» (открытый вопрос). Статистическая обработка включала процентное распределение и ранжирование, открытые ответы подвергнуты качественному контент-анализу с выделением ключевых категорий.

Результаты анкетирования показали, что регулярность чтения художественной литературы «для себя» среди учителей-словесников невысока. Ежедневно или 2–3 раза в неделю читают лишь 18% опро-

шенных, несколько раз в неделю — 32%, несколько раз в месяц — 23%, а реже или не читают вовсе — 27%. Таким образом, 50% педагогов читают реже одного раза в неделю, а 27% — реже нескольких раз в месяц либо не читают вовсе. Отвечая на другой вопрос, около 57% респондентов отметили, что читают не более трёх книг в год. Это свидетельствует о кризисе профессионального чтения. В открытых комментариях один из учителей с двадцатилетним стажем признался: «Я люблю литературу, но после проверки тетрадей и написания планов сил на чтение не остаётся. Читаю урывками, в основном то, что нужно к уроку — и то по диагонали». Другой респондент отметил: «Раньше читала запоем, сейчас — только если книга очень захватывает. Методички, статьи — да, а художественную литературу — редко». Наиболее значимые трудности при подготовке к анализу текста (респонденты могли выбрать несколько вариантов) распределились следующим образом: нехватка времени на детальный разбор — 78%, сложность адаптации методов под разный уровень класса — 54%, недостаток современных методических материалов — 41%, трудности в оценке глубины анализа учеников — 37%. Дефицит времени назван главным препятствием почти четырьмя из пяти респондентов. В открытых комментариях учителя писали: «За 45 минут разве успеешь», «Дети продираются сквозь текст, делая ошибки в словах… Где уж тут до анализа дойти», «Программа перегружена, приходится жертвовать глубоким разбором ради прохождения объёма». На вопрос о потребности в дополнительных знаниях по методам анализа текста 61% учителей ответили «да, регулярно», 32% — «иногда», и лишь 7% указали, что имеющихся знаний достаточно. Наиболее востребованными методическими ресурсами (по открытым ответам) оказались примеры эталонных разборов текстов (45% упоминаний), готовые схемы анализа для разных жанров (38%), задания на развитие критической рефлексии (33%), цифровые инструменты для визуализации анализа (27%). В открытых ответах учителя также указывали на отсутствие доступных образцов профессионального разбора, особенно для современных стихотворений: трудности вызывают верлибры и усложнённая поэтика. Отмечалась потребность не просто в перечне вопросов, а в демонстрации самого процесса анализа — от фиксации первичного впечатления до выявления смысловых слоёв. Кроме того, респонденты выражали запрос на создание банка ученических работ с экспертными комментариями, который позволил бы на конкретных примерах различать «глубокий» и «поверхностный» анализ и выстраивать критерии оценивания.

Особенно показательным оказался вопрос об используемых видах

анализа. Смысловой анализ выбрали 98% учителей, стилистический — 82%, композиционный — 78%, историко-литературный — 65%. Тем не менее, рецептивный анализ используют лишь 35%, а интертекстуальный — всего 28%. Это говорит о сужении методического репертуара за счёт исключения современных подходов к анализу текста, которые формируют гибкость читательского мышления и способность к самостоятельной интерпретации. Такой дефицит напрямую коррелирует с отсутствием этих методов в проанализированных методических пособиях. В открытых комментариях учителя также связывали редкое использование интертекстуального анализа с отсутствием соответствующих образцов в методических пособиях и с дефицитом времени на самостоятельную разработку таких заданий. Хотя отдельные респонденты выражали заинтересованность в интертекстуальном подходе, они указывали, что не имеют под рукой готовых, адаптированных для определённого возраста примеров.

В совместной работе одного из авторов этого материала с В. Д. Павловой «Интертекстуальный подход к изучению литературы в школе» [7] метод интертекстуального анализа был опробован на материале комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» в сопоставлении с романом Стендаля «Красное и черное» и балладами В. А. Жуковского. Было показано, что сравнение сюжетных треугольников («Фамусов — Софья — Молчалин» и «маркиз де ля Моль — Матильда — Жюльен») позволяет ответить на ключевой проблемный вопрос: как могло произойти, что Софья полюбила именно Молчалина? Это сопоставление выявляет не только архетипическую основу сюжета, но и механизмы читательского восприятия, основанные на сентименталистских и романтических кодах. Этот подход подтверждает, что интертекстуальный анализ не является сугубо теоретической конструкцией, а работает как эффективный педагогический инструмент, формирующий у школьников «поле культурных ориентаций».

Кроме того, в анкете был блок об использовании искусственного интеллекта: 35% учителей уже используют ИИ в подготовке к урокам (чаще всего для генерации тестовых заданий или кратких пересказов), 42% планируют, но большинство выражают опасения. Типичные комментарии: «Подмена авторского текста и авторского мнения», «Дети перестанут самостоятельно мыслить», «ИИ нуждается в строгом контроле, он может искажать факты», «Развитие критического мышления возможно только в живой среде». Это говорит о несформированности «цифровой методической грамотности» — ещё одном системном дефиците, который требует отдельного внимания в программах повышения квалификации.

Чтобы проверить, трансформируются ли выявленные дефициты учителя в учебные результаты школьников, мы провели третий этап исследования: анализ 67 письменных работ обучающихся 9–11 классов. Это были сочинения, эссе, развёрнутые ответы по драматическим (трагедия У. Шекспира «Гамлет» — 32 работы), прозаическим (новелла П. Мериме «Маттео Фальконе», рассказы А. Конан Дойля «Голубой карбункул», М. Шолохова «Судьба человека», З. Прилепина «Белый квадрат» — 23 работы) и лирическим (стихотворение Н. Дарованной «Хочется обычной тишины» — 9 работ) произведениям, а также свободные эссе на философские темы («Страх смерти», «Один день, который меняет жизнь» — 3 работы). Анализ проводился по следующим критериям: глубина понимания авторской позиции и проблематики, умение аргументировать суждения с опорой на текст, логическая связность и последовательность рассуждения, использование литературоведческих терминов и понятий, самостоятельность и оригинальность интерпретации, рефлексивность (способность оценить границы собственного понимания). Результаты оказались устойчивыми и тревожными. Подмена анализа пересказом сюжета и общими фразами зафиксирована примерно в 40% работ. Например, при анализе монолога Гамлета «Быть или не быть» ученик пишет: «Гамлет размышляет о смысле жизни, это очень глубокий философский вопрос. Он не знает, что выбрать, потому что боится смерти. Это вечная проблема человечества». Здесь нет ни анализа аргументов героя, ни обращения к тексту монолога, ни даже попытки понять шекспировскую риторику — вместо этого набор общих мест.

Слабая аргументация, отсутствие опоры на текст наблюдается в 65% работ. Типичный пример: «Я считаю, что как раз самобичевание помогает Гамлету и является опорой его идеи» — тезис не развёрнут, нет цитат, не объяснено, как именно самобичевание «помогает». Смешение этических и аналитических категорий, морализаторство присутствует примерно в половине работ. При анализе новеллы Мериме «Маттео Фальконе» ученики часто оценивают поступок отца с позиций современной морали, не понимая корсиканского кодекса чести: «Для меня семья важнее всех правил и кодексов. Я осуждаю его поступок. Убить своего сына — это ужасно». Лишь отдельные работы содержали попытку исторической релятивизации: «Мне кажется, что на тот момент времени это было ужасно, но это было давно, где христианство принималось очень близко. Если он не убил его, то вся деревня ненавидела их. Это было бы клеймо на семье на всю жизнь. На то время это было вполне нормально. Так что моё мнение — в каждый промежуток времени были разные принципы,

и я не могу судить его». Грамматическая и логическая беспомощность, отсутствие причинно-следственных связей наблюдается в 45% работ. Использование штампов и клише вместо собственных суждений («Гамлет — глубокий человек», «это трогает душу», «автор хотел донести до нас мысль») отмечается более чем в половине работ.

Формальное называние литературоведческих терминов без анализа их функции — в 55%. При анализе стихотворения Н. Дарованной «Хочется обычной тишины» типичен ответ: «Средства художественной выразительности в этом стихотворении: эпитет, олицетворение, метафора». Ученик перечисляет термины, но не объясняет, какую смысловую нагрузку несёт, например, олицетворение «тишина приходит» или почему эпитет «обычной» важен для противопоставления мирной жизни и войны. Лишь около 15–20% работ демонстрируют самостоятельную интерпретацию и философское обобщение.

Приведём положительный пример: в ответе на вопрос о выборе между местью и выживанием в «Гамлете» один ученик пишет: «Что касается разумности выбора, мне ближе позиция Горацио. Да, Гамлет восстаёт и гибнет, но его смерть не приводит к порядку — гибнут почти все, и королевство просто захватывает чужак. Гамлет ничего не успевает изменить по-настоящему. Горацио же выбирает выжить, чтобы рассказать правду. Он не трусит, он остаётся свидетелем. В реальной жизни это часто оказывается разумнее: живой человек, который помнит и может предупредить других, приносит больше пользы, чем мёртвый герой». Здесь есть самостоятельная мысль, аргументация, оригинальный взгляд на проблему. Однако такие работы, как уже сказано, являются скорее исключением, что подтверждает несистемный характер формирования аналитических умений. Сопоставление дефицитов учителя с выявленными проблемами ученических работ позволяет утверждать наличие прямой корреляции: там, где учитель не владеет тем или иным методом анализа или не умеет его трансформировать в учебную задачу, ученик демонстрирует соответствующий дефицит. Например, если учитель сам не умеет выявлять интертекстуальные связи (и не требует этого от учеников), то школьники не видят перекличек между «Гамлетом» и более поздними произведениями; если учитель использует только репродуктивные вопросы, ученики привыкают к штампам и не развивают самостоятельного мышления.

Таким образом, результаты анкетирования в сочетании с анализом методических пособий и ученических работ подтверждают гипотезу о системном разрыве. В качестве одного из практических решений, направленных на преодоление этого разрыва, мы предлага-

ем стратегию **«Читательский зазор»**. Название отражает ключевую идею: фиксацию момента непонимания, «зазора» между ожиданием и реальностью текста, и превращение этого зазора в точку роста. Стратегия разработана в русле идей об организации аналитического чтения, где текст рассматривается как равноправный участник диалога [10]. Учитель выбирает фрагмент текста, который обычно вызывает затруднения у учеников (или, что не менее важно, вызывает затруднения у него самого). В рамках методического семинара (или самостоятельно, но лучше в коллективе) он не читает критическую литературу заранее, не использует готовый разбор из интернета. Вместо этого он читает текст вслух (как если бы он это делал в классе) и в реальном времени фиксирует свои собственные затруднения, догадки, вопросы, эмоции. Затем учитель (или группа учителей) обсуждает эти записи и пытается построить интерпретацию, опираясь только на текст и свой читательский опыт. Ключевое правило в том, что не предлагается готовый ответ, а демонстрируется процесс мышления: от недоумения к догадке, от догадки к проверке текстом, от проверки к новому вопросу. Приведём два конкретных примера реализации стратегии на разном материале.

Первый пример — на материале поэзии И. А. Бродского (стихотворение «Ниоткуда с любовью…» [1]). Учитель читает вслух и комментирует: «Первая строчка сбивает с толку. “Ниоткуда с любовью” — как это? Обычно любовь приходит из какого-то места, из встречи, из воспоминания. А здесь — ниоткуда. Дальше: “надцатого мартобря”. Такой даты не существует. Это гибрид марта и ноября. Что это: шутка? ирония? Может быть, Бродский хочет сказать, что время и пространство в любви перестают иметь значение? Следующая строчка — “дорогой, уважаемый, милая” — поэт не может выбрать обращение, мечется между жаргоном, официозом и интимностью. Мне это напоминает человека, который очень хочет сказать что-то важное, но подбирает слова и всё время не попадает. Разве это не ощущение, знакомое каждому, кто когда-то писал письмо любимому человеку?» Такое комментирование снимает страх перед «непонятной» поэзией и показывает, что интерпретация может начинаться с фиксации собственного недоумения. Отметим, впрочем, что учитель не обратил внимания на очевидную отсылку к «Запискам сумасшедшего» Н. В. Гоголя («Мартобря 86 числа»).

Второй пример — на материале рассказа А. П. Чехова «Тоска». Учитель выбирает сцену, где извозчик Иона пытается рассказать о смерти сына своим седокам, но никто не слушает. Учитель читает вслух реплики персонажей, а затем останавливается: «Иона хочет рассказать о смерти сына, но у него из горла “ничего, кроме сипенья”. Почему

Чехов выбирает слово “сипенье”? Это звук больного, почти неживого. Горе буквально лишает героя голоса. Далее Иона отвечает на вопрос о причине смерти: “А кто ж его знает!” Разве отец может не знать? Мне кажется, Чехов показывает такую степень потрясения, когда разум отказывается фиксировать детали — остаётся только голый факт потери. И самое важное: едва Иона произносит слова о сыне, как из темноты раздаётся грубый окрик: “Сворачивай, дьявол!” Человеческая боль прерывается безличным, агрессивным голосом города. Седок тут же торопит: “Этак мы и до завтра не доедем”. Для него смерть сына извозчика — досадная помеха. Чехов не даёт Ионе договорить, и это, на мой взгляд, главный художественный приём: мир не просто не слышит, он затыкает рот страданию». Учитель не утверждает, что его интерпретация единственно верная, но показывает путь рассуждения.

Аналогичный подход был применён при анализе верлибра Бориса Ковалева «Ангелы» [8]. Стихотворение строится как лингвистическое рассуждение о языке ангелов («у ангелов нет языка, / а есть только мягкие губы») и о границах вербальной коммуникации. Фиксация собственного «непонимания» («Это вы, ангелы?») становится отправной точкой для интерпретации: герой осознаёт, что ангельская речь — это невербализованные смыслы, исходящие из его собственной природы. Этот пример показывает, что стратегия «Читательский зазор» эффективна в том числе и при работе с текстами, в которых содержится рефлексия о природе языка и понимания.

Такая стратегия может быть легко перенесена и на урок: обучающиеся по очереди читают вслух сложный фрагмент и комментируют свои сомнения, не боясь ошибиться. Как показано в исследованиях М. А. Чошанова [16], проблемная ситуация является отправной точкой для развития мышления. Стратегия становится двунаправленной: учитель учится читать глубже и одновременно осваивает приём, который можно транслировать ученикам. При этом «Читательский зазор» не отменяет традиционные методы анализа (знание терминов, исторического контекста и т.д.), а дополняет их, делая акцент на процессуальности и рефлексии. Она не требует дополнительного времени на уроках (может быть реализована в рамках существующих занятий) и не предъявляет повышенных требований к подготовке учителя. Напротив, она снимает страх «неправильного» ответа, легитимирует затруднение как ресурс, а не как недостаток.

Сравним предлагаемую стратегию с существующими аналогами. В зарубежной практике известен метод «Think Aloud» (думай вслух) [17], который используется для исследования мыслительных процессов и обучения читательским стратегиям. Однако он преимущественно

ориентирован на ученика, а не на учителя. Предлагаемая стратегия адаптирует зарубежный принцип для профессионального развития педагога, добавляя в качестве ключевого элемента коллективное обсуждение возникших затруднений в рамках методического объединения или курсов повышения квалификации.

Проведённое исследование позволяет сделать определённые выводы. Во-первых, читательские практики учителей-филологов характеризуются кризисом профессионального чтения: значительная часть учителей-словесников не является активными читателями, что неизбежно сказывается на их способности формировать читательскую грамотность обучающихся.

Во-вторых, установлено, что большая часть педагогов регулярно испытывает потребность в дополнительных знаниях по методам анализа, при этом наиболее востребованы конкретные, «пошаговые» инструменты.

В-третьих, выявлен дефицит использования современных видов анализа: рецептивный анализ применяют лишь 35% учителей, интертекстуальный — 28%.

В-четвёртых, анализ ученических работ показал прямую корреляцию между дефицитами читательской компетенции учителя и качеством учебных результатов школьников, а присутствующие положительные примеры указывают на то, что при наличии у учителя развитой читательской компетенции обучающиеся способны к глубокой интерпретации.

Наконец, в качестве практического решения предложена стратегия «Читательский зазор», основанная на герменевтическом подходе и медленном чтении вслух с фиксацией собственных затруднений. Она легко встраивается в методические объединения и курсы повышения квалификации, позволяет учителю перестать бояться непонимания и вступить в подлинный диалог с текстом.

Практическая значимость результатов заключается в возможности их использования при разработке программ повышения квалификации учителей-словесников, а также в системе методической работы школ. В частности, целесообразно включить в программы повышения квалификации модуль, посвящённый современным методам литературного анализа (интертекстуальный, рецептивный, имманентный), с обязательной отработкой этих методов на конкретных текстах разной жанрово-стилевой принадлежности. Также необходимо создать открытый банк эталонных разборов (с видеофиксацией процесса «медленного чтения» и комментариями экспертов), который мог бы служить ресурсом для самообразования учителей. Ограничения ис-

следования связаны с самоотбором участников (опрос добровольный), самооценочным характером ответов и относительно небольшим охватом регионов (6 субъектов РФ). Однако, на наш взгляд, полученные результаты обладают достаточной репрезентативностью для выявления системных проблем.

Перспективы исследования включают количественное расширение выборки (в том числе за счёт регионов Дальнего Востока и Сибири), применение стратегии «Читательский зазор» в экспериментальных группах слушателей курсов повышения квалификации с последующим измерением динамики читательской компетенции (с использованием контрольных групп и стандартизированных опросников), разработку банка эталонных разборов текстов разной жанрово-стилевой принадлежности (от древнерусской литературы до современной прозы и поэзии) и создание цифрового ресурса для методической поддержки учителей, включающего как текстовые материалы, так и видеопримеры уроков с применением предлагаемой стратегии. Кроме того, заслуживает отдельного изучения вопрос о том, как эта стратегия влияет на мотивацию учителей к чтению и на их профессиональное самочувствие. Полученные результаты уже сейчас могут быть использованы руководителями методических объединений и авторами учебно-методических комплексов для корректировки содержания пособий с целью привлечь внимание к развитию читательской компетенции самого педагога.

Список литературы

1. *Бродский И. А.* Ниоткуда с любовью… [Электронный ресурс]. URL: https://stihi.ru/2010/10/05/2049 (дата обращения: 12.06.2026).
2. *Вербицкая Л. А.* Интервью «Российской газете» (2014). [Электронный ресурс]. URL: https://rg.ru/2014/10/01/verbickaya.html (дата обращения: 10.05.2026).
3. *Галактионова Т. Г.* Приобщение школьников к чтению: феномен открытого образования. СПб., 2008. 200 с.
4. Госпрограмма — Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (2018–2025 годы). [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/71848426/ (дата обращения: 10.05.2026).
5. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
6. *Краевский В. В.* Методология педагогического исследования. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
7. *Павлова В. Д., Пугач В. Е.* Интертекстуальный подход к изучению литературы в школе // Педагогика. М., 2022. № 6. С. 57–64.
8. *Пугач В. Е.* Как читать современный поэтический текст // Учёные записки Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. 2020. № 1 (26). С. 1–4. DOI: 10.34680/2411–7951.2020.1(26).36.
9. *Пугач В. Е.* Особенности разговора с ангелами // Чтение на евразийском перекрестке: материалы VI Международного интеллектуального форума. Челябинск: ЧГИК, 2022. С. 223–227.

10. *Пугач В. Е.* По срезу текста. От литературы к педагогике и обратно. СПб.: Геликон Плюс, 2021. 512 с.

11. *Романичева Е. С., Пранцова Г. В.* Современные стратегии чтения: теория и практика. М.: Форум, 2015. 368 с.

12. *Сергеев Г. А.* Компетентность и компетенции в образовании. Владимир: Изд-во Владимирского гос. ун-та, 2010. 107 с.

13. *Тарасов С. А.* Элективные курсы как одна из форм изучения творчества писателей «потерянного поколения» (уровень среднего общего образования): магистерская диссертация. Курск: КГУ, 2024. 150 с.

14. ФГОС — Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. Приказом Минпросвещения РФ № 287 от 31.05.2021). [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/ (дата обращения: 10.05.2026).

15. *Хуторской А. В.* Педагогика: учебник для вузов. 2-е изд. М.: Эйдос, 2023. 608 с.

16. *Чошанов М. А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. М.: Народное образование, 1996. 160 с.

17. *Шокин Г. О.* Metod Think Aloud Protocol (TAP) как инструмент анализа процесса перевода литературно-художественного текста // Филология. 2024. № 4. С. 269–276.

18. *Беляева Н. В.* Уроки литературы в 5 классе. Поурочные разработки: учеб. пособие для общеобразовательных организаций. 3-е изд. М.: Просвещение, 2016. 252 с.

19. *Беляева Н. В.* Уроки литературы в 6 классе. Поурочные разработки: учеб. Пособие для общеобразовательных организаций. 3-е изд. М.: Просвещение, 2016. 239 с.

20. *Беляева Н. В.* Уроки литературы в 7 классе. Поурочные разработки: учеб. пособие для общеобразовательных. организаций. 2-е изд. М.: Просвещение, 2017. 240 с.

21. *Беляева Н. В.* Уроки литературы в 8 классе. Поурочные разработки: учеб. пособие для общеобразовательных организаций. 2-е изд. М.: Просвещение, 2017. 256 с.

22. *Беляева Н. В.* Уроки литературы в 9 классе. Поурочные разработки: пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2014. 368 с.

23. *Фефилова Г. Е.* Литература. 9 класс. Планы-конспекты для 105 уроков. Учебно-методическое пособие. М: Издательство АСТ, 2016. 446 с.

24. *Фефилова Г. Е.* Литература. 10 класс. Планы-конспекты для 105 уроков. Учебно-методическое пособие. М: Издательство АСТ, 2016. 445 с.

25. *Фефилова Г. Е.* Литература. 11 класс. Планы-конспекты для 105 уроков. Учебно-методическое пособие. М: Издательство АСТ, 2016. 447 с.

26. *Соловьёва Ф. Е.* Методическое пособие к учебнику Г. С. Меркина «Литература» для 5 класса общеобразовательных организаций под ред. Г. С. Меркина. М: ООО «Русское слово — учебник», 2014. 344 с.

27. *Соловьёва Ф. Е.* Методическое пособие к учебнику Г. С. Меркина «Литература» для 6 класса общеобразовательных организаций под ред. Г. С. Меркина. 2-е изд. М: ООО «Русское слово — учебник», 2015. 360 с.

28. *Соловьёва Ф. Е.* Методическое пособие к учебнику Г. С. Меркина «Литература» для 7 класса общеобразовательных организаций под ред. Г. С. Меркина. 2-е изд. М: ООО «Русское слово — учебник», 2015. 376 с.

29. *Соловьёва Ф. Е.* Методическое пособие к учебнику Г. С. Меркина «Литература» для 8 класса общеобразовательных организаций под ред. Г. С. Меркина. М: ООО «Русское слово — учебник», 2015. 320 с.

Дата поступления статьи в редакцию: 29.06.2026
Дата принятия статьи к публикации:.14.09.2026
Submission of the article: 29.06.2026
Acceptance for publication: 14.09.2026

УДК 372.882, 374.31

Изучение фольклора в школе как путь речевого и читательского развития (из опыта М. А. Рыбниковой)

Романичева Елена Станиславовна
Кандидат педагогических наук, доцент, Заслуженный учитель РФ, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: els-62@mail.ru, RomanichevaES@mgpu.ru
ORCID: 0000–0003–2649–3715

Аннотация. *Статья посвящена малоизвестным страницам методического наследия М. А. Рыбниковой (1885–1942) в области изучения фольклора в школе. Показано, как, начинав работу с фольклором в Вятской гимназии, в советской школе она развивала свои идеи, активно используя приемы его сценического воплощения, создавая условия для коллективного «проживания» и освоения народной культуры школьниками. Обращаясь к другим видам искусств (театр, музыка), методист вовлекала учащихся в глубокое освоение произведений устного народного творчества. В статье анализируются конкретные приемы, разработанные ею для развития у школьников понимания поэтики фольклора, развития речи и приобщения к народной культуре через театральные постановки, игровую деятельность и экскурсии. Подчеркивается прогностический характер методических идей М. А. Рыбниковой, актуальность которых сохраняется и в современной социокультурной ситуации, требующей принципиально новых подходов к школьному литературному образованию.*

Ключевые слова: *М. А. Рыбникова, актуализация методического наследия, народная драма, сценическое воплощение, загадки, поговорки, приемы изучения фольклора.*

Для цитирования: *Романичева Е. С. Изучение фольклора в школе как путь речевого и читательского развития (из опыта М. А. Рыбниковой) // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С.149–161*

© Романичесва Е.С., 2026

The Study of Folklore in Schools as a Pathway to Speech and Reading Development (by the Experience of M. A. Rybnikova)

Romanicheva Elena St.
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Honoured teacher of the Russian Federation, Leading researcher of the Laboratory of sociocultural educational practices, Research Institute of Urban Studies and Global Education Moscow City University, Moscow, Russian Federation
E-mail: els-62@mail.ru, RomanichevaES@mgpu.ru
ORCID: 0000–0003–2649–3715

Abstract. *This article is dedicated to the lesser-known aspects of M. A. Rybnikova's (1885–1942) methodological legacy in the field of folklore studies in schools. It demonstrates how, beginning her work with folklore at the Vyatka Gymnasium and subsequently developing her ideas in Soviet schools, she actively employed techniques of its scenic embodiment, creating conditions for students to collectively "experience" and master folk culture. By engaging with other art forms (theatre, music), the methodologist immersed her students in a deep comprehension of oral folk art. The article analyzes specific methods she developed to foster students' understanding of folklore's poetics, enhance their speech, and introduce them to folk culture through theatrical performances, play-based activities, and excursions. The prognostic nature of M. A. Rybnikova's methodological ideas is emphasized, with their relevance persisting in the current socio-cultural context that demands fundamentally new approaches to secondary school literary education.*

Keywords: *M. A. Rybnikova, actualization of methodological legacy, folk drama, scenic embodiment, riddles, proverbs, folklore study methods.*

For citation: *Romanicheva E. St. The Study of Folklore in Schools as a Pathway to Speech and Reading Development (by the Experience of M. A. Rybnikova) // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 3 (75). P. 149–161*

Имя Марии Александровны Рыбниковой (1885–1942), филолога, фольклориста, методиста-словесника, профессора (ученое звание действительного члена (профессора) Центрального института педагогики) –знаковое для отечественной методики преподавания литературы. Профессиональное сообщество меньше знает ее как филолога, хотя литературоведческие штудии Рыбниковой, например, книга «По вопросам композиции» [17], как и ее языковедческие работы, такие как «Книга о языке» [9], «Введение в стилистику» [7], в которых, кстати сказать, много фольклорного материала, и спустя столетие читаются с неизменным интересом. Когда же речь заходит исключительно о ее книгах по фольклору, говорят о «Загадках» (1932)

[8] и «Русских пословицах и поговорках» [21]. По воспоминаниям историка методики Я. А. Ротковича, на рубеже 30–40-х годов прошлого века она «готовила к печати сборник пословиц и заканчивала исследование о пословицах и поговорках, которое должно было стать ее докторской диссертацией» [6, с. 95]. Однако книга вышла только в 1961 году [21]. Статья о ней именно как о русском советском фольклористе и педагоге-филологе включена в «Краткую литературную энциклопедию»: «Не утратили научной ценности исследования Рыбниковой в области фольклористики, являвшиеся итогом большой собирательской работы: “Загадки” (1932), “Русские пословицы и поговорки” (1961)» [25, с. 362].

Действительно, начиная с конца 20-х годов исследователь занималась в основном паремиологическими жанрами (пословицами и поговорками), но не только как фольклорист, но и как методист, опубликовав по проблемам их изучения целый ряд статей: «Избяная поэзия в загадках (Поэтика на экскурсии)» [23], «Ребячьи загадки» [19], «Русская поговорка» [20], которые во фрагментах вошли в ее «Очерки по методике литературного чтения» (1941) [15].

Но интерес М. А. Рыбниковой к фольклору не исчерпывается интересом только к этим жанрам: «Она внимательно изучала проблему взаимосвязи и взаимообогащения литературы и фольклора, анализировала народную драму, о которой оставила ряд спорных, но интересных суждений, неоднократно высказывалась о песенном творчестве русского народа, о разных жанрах народного искусства»,— читаем в предисловии «От редакции» к ее книге о пословицах [21, с. 3]. Однако работы методиста о народной драме практически не известны профессиональному сообществу: они никогда не переиздавались и практически не попадали в поле исследователей. Наверное, во многом потому, что народная драма в школе не изучается, а ученые-фольклористы ищут для анализа более авторитетные источники, считая, что эти работы М. А. Рыбниковой не по их специальности. Мы имеем в виду ее статьи «Опыт школьной инсценировки народных игр, песен и обычаев» [14], «Народная свадьба на школьной сцене» [18, с. 72–117], а также брошюру о постановке драмы «Максимилиан» на сцене [12], опубликованную в «Библиотеке театра для юношества». Именно поэтому целью нашей статьи стала актуализация методического наследия М. А. Рыбниковой в области изучения фольклора в школе, выявление своеобразия ее подходов к освоению отдельных жанров фольклорных текстов школьниками, а также выявления потенциала и востребованности разработанных ею методических приемов в современной социокультурной ситуации. В рамках своего кабинетного исследования на основе контент-анализа

и сравнительного анализа источников определили, какие учебные задачи ставила и решала методист на разных этапах своей педагогической деятельности и как представляла свой опыт читателям-коллегам, как при изучении фольклора осуществляла связь урочной и внеклассной / внешкольной работы по литературе, как ее методические поиски конца 10–20-х годов прошлого века вписывались в общий контекст экспериментальной педагогики.

Первые опыты М. А. Рыбниковой в области «собирания и использования в педагогических целях устного народного творчества» [5, с. 255] относятся к периоду ее работы в Вяземской женской гимназии. Делая акцент на внеклассной и внешкольной работе, молодой учитель-словесник организует работу межгимназического кружка, называя его «литературным собранием», опыт которого в самом общем виде представлен в ее книге «Кружки учащихся», где, говоря о темах, которые могут быть разработаны кружковцами, среди прочих она называет «Народную словесность» и отмечает: «Работа по изучению народной словесности может пойти с особенной живостью, если кружок поставить своей целью не только изучение песен и сказок, но также их исполнение и собирание <…> Кроме того, следует помнить, что песни существуют затем, чтобы их петь, а сказки — чтобы их сказывать. В результате может сорганизоваться вечер со сценическим воспроизведением песен, обрядов или целой народной свадьбы. Такими же задачами сценического воспроизведения должен задаться и кружок, изучающий историю русского театра» [10, с. 55–56]. Таким образом, методист соединяет собирание фольклора и его сценическое воплощение, считая последнее важным и эффективным условием его постижения учениками. А двумя годами раньше она напишет статью «Опыт школьной инсценировки народных игр, песен и обычаев» [14]. Предваряя текст сценария «Народной свадьбы», М. А. Рыбникова пишет к нему методическое «предисловие», рассказывая, как эта постановка осуществлялась. Она специально указывает, что изучение устного народного творчества в Вятской женской гимназии шло на основе собранного ученицами фольклорного материала (у них было такое задание на лето), и поэтому изучение этой части курса вызывает всегда их интерес, поддержать который учитель-словесник решила и в рамках межгимназического кружка, выступив в качестве сценариста и будущего режиссера спектакля. К постановке были привлечены не только те, кто выходил на сцену, но и те, кто сопровождал ее игрой на народных инструментах: балалайке, гармошке и т.д.— в первую очередь мальчики. Работу облегчал тот факт, что в процессе подготовки «приискивались не только исполнители для

ролей, но и роли создавались для определенных лиц, соответственно их индивидуальным качествам. Кабинетная работа режиссера <…> шла совместно с живым естественным выявлением всех этих составных номеров намечавшейся драмы» [14, с. 113–114]. «Составными» номерами автор называет летние фольклорные записи, собранные ученицами, которые ей активно использовались при написании сценария. Именно поэтому постановка и стала лучшим способом изучения народной словесности и развития творческих способностей учащихся: театральная сцена давала для этого оптимальные возможности. Более того, М. А. Рыбникова отмечает, что участие в спектакле в любой роли, в том числе и «рабочих сцены», «костюмеров» и т.д., работает на будущее: гимназисты и гимназистки будут внимательнее вслушиваться «во всякую песню, во всякую сказку» [14, с. 115].

Как показало наше исследование, на этапе поисков новых форм работы в советской школе учителя и методисты с дореволюционным стажем пытались осмыслить сделанное и с учетом изменившейся социокультурной ситуации обратиться к уже созданному и переосмыслить его. Не была исключением и М. А. Рыбникова: работая в 1918–1924 годах в Малаховской опытной показательной станции (МОПС), она вновь ставит «Народную свадьбу», но, представляя свой опыт в книге «Работа словесника школе», предпосылает сценарию отдельную статью «Народная свадьба на школьной сцене» [18, с. 72–89], где рассказывает, что писала сценарий и на основе увиденного в Юхновском уезде Смоленской губернии зимой 1917 года. М. А. Рыбникова оказалась свидетелем свадебного обряда, начиная с девичника, что проходил накануне свадебного действа, и записала его. Описание свадебного дня дано достаточно подробно (оно составляет первую часть статьи), что свидетельствует: у автора уже был опыт фольклорных записей, причем записей не отдельных жанров народной словесности и/или фрагментов обряда, а, как говорят современные фольклористы*, «сплошной записи» не только услышанного, но и увиденного. Во второй части статьи автор коротко объясняет: «народная драма бесконечно лирична», потому что ее стержнем является «свадебная народная песня — одно из самых высоких выявлений женского лирического творчества» [18, с. 81, 82] и именно поэтому этот фольклорный жанр и изучается в школе. Третья носит историко-теоретический характер: М. А. Рыбникова не только дает краткий

* Этот принцип сегодня реализует в своей работе Г. В. Афанасьева-Медведева, фольклорист, этнограф и антрополог, лауреат Государственной премии (2020), в процессе сбора материалов для пятидесятитомного «Словаря говоров русских старожилов Байкальской Сибири».

обзор существующих записей свадебного обряда и останавливается на их характере, эпизодическом и фрагментарном, но и особо отмечает: «Это само разделение обряда и песни, зрительных и слуховых впечатлений, очень характерно для начинающей свою жизнь русской этнографии» [18, с. 85]. В своей записи начинающая фольклориста этих «недостатков» стремится избежать.

В самом начале заключительной части статьи, где речь идет о подходах к постановке «Народной свадьбы» в Малаховке, она с горечью отмечает: «Очень часто наше изучение народной словесности стоит на уровне этнографии XVIII века. Свадебная песня берется вне времени и пространства, читается, изучается ее содержание, тем дело и заканчивается <…> Взятая глазами с книжной страницы — песня безжизненна и мертва — особенно песня обрядовая» [18, с. 85]. Но особенность М. А. Рыбниковой как исследователя была в том, что она не только констатировала проблему, но и предлагала путь ее решения. В данном случае она доказала, что восприятие народной песни, которое может вызвать отклик в душе и сердце школьника, далекого от народной словесности, будет живым, если «вставить ее в рамку действия» [18, с. 85], и показала, как можно это «действие» поставить и разыграть. Учитель-методист взялась за задачу, гораздо более трудную, чем в Вяземской гимназии. Малаховка — дачный поселок под Москвой, известный своей насыщенной культурной и интеллектуальной жизнью, которую привнесли в нее горожане. Их дети бесконечно далеки от деревенской жизни, им многое непонятно и неблизко. Именно поэтому М. А. Рыбникова полагает: с задачей увлечь силой народного слова и красотой мелодии одному учителю-словеснику не под силу: это можно сделать только вкупе с учителем музыки и учителем рисования. Это поможет вовлечь в постановку весь класс: «Ролей бесконечное множество, играют все, кто только поет и пляшет, кто может что-нибудь сказать или сделать» [18, с. 88]. Это «что-то» — не только короткие реплики гостей, но и рисование декораций, афиши и программки, создание костюмов и оформление сцены. Общая вовлеченность не только раскрывает индивидуальные способности школьников, раскрепощает их (как в настоящем фольклорном действе по мере его развития нарастает волна импровизаций — об этом тоже говорит Рыбникова), зрители включаются в действие, откликаясь на него эмоционально и чувствуя себя участниками *со*бытия. В этой статье развивается очень важная для автора мысль: мотивация — это создание условий, в которых у каждого просыпается желание участвовать в совместной творческой деятельности, главным в этом случае становится не фольклорный текст, который осваивается, что

называется, по ходу действия, а ученики, воплощающие этот текст на сцене. Мы сделали такой вывод не только на основе анализа статьи, но и на основе воспоминаний об этом спектакле, которые оставила ученица М. А. Рыбниковой — будущая детская писательница Софья Могилевская, которая в своей книге «Малаховская школа или возвращение к юности» [3] в двух главках «Свадьба» рассказывает о постановке этого спектакля как вовлеченная в общее творческое дело ученица. Методика, предлагаемая Рыбниковой, всегда была доказательна. И доказательна либо работами учеников, либо их личными свидетельствами, в том числе воспоминаниями.

К проблеме постановки народной драмы силами школьников методист вернулась в своей брошюре «Максимилиан» [12], в которой поместила не только текст для постановки, снабженный ее «режиссерскими» ремарками, но и предварила его вступительной статьей «Школьная постановка “Максимилиана”». Сразу отметим, что эта статья практически выпала из внимания исследователей, хотя именно в ней автор сформулировала ряд положений, на которых почти век спустя стала строиться отечественная школьная театральная педагогика [см., например: 2], которая трактует смыслообразующую образовательную ситуацию как событие и описывает ситуацию и приемы его создания, используя понятие «режиссура события» [1].

Но вернемся к спектаклю в Малаховской школе. Выбор М. А. Рыбниковой пал на «Царя Максимилиана» не только из-за его исключительной популярности в народной среде, не только из-за карнавального сочетания трагических и комических сцен, а от того, что постановка народной драмы, построенная в том числе и на импровизации, позволяла включить в работу максимальное количество участников (целый класс, разделенный на две группы: «рыцари», т.е. окружение царя Максимилиана, и «народ»), предполагала достаточно примитивное воплощение в костюмах и декорациях, даже в игре актеров: «Игра может быть таковой, какова она бывает в детских играх, наивной и открыто условной» [12, с. 3]. Обозначим вслед за М. А. Рыбниковой те принципы, на которых была выстроена сценическая интерпретация фольклорного драматического текста:

отношение к тексту как к настоящему фольклорному источнику: при произнесении реплик можно было импровизировать, подстраивая роль «под себя» и партнеров;

присутствие всех участников на сцене: они создают своеобразный «хор», из которого каждый «солист» со своими репликами выходит в центр сцены;

особая планировка пространства: в глубине сцены было выстро-

ено возвышение для «рыцарей», а на авансцене и спускающихся в зрительный зал площадках располагался «народ», что позволило «смешать» актеров со зрителями, задачей «говорящих зрителей» (так их назвала методист таких актеров) было эмоционально реагировать на происходящее, включать в игру тех, кто пришел смотреть спектакль;

особая система репетиций. В народной драме много хоровых песен, поэтому репетиции начались как репетиции общего хора, вслед за ними шли читки, на которых пробовались и отбирались актеры на роли «рыцарей», а после удачных «проб» с ними шла индивидуальная работа режиссера в формате «этюдов». Параллельно учитель пения искал форму звукового сопровождения спектакля, формируя шумовой оркестр из разных инструментов. И только после этого начинаются общие репетиции;

включение в постановку традиционных детских игр: «слона», чехарды;

между репетициями выполнение ряда упражнений по системе Станиславского, которые давали «нечто магическое, в смысле спайки массовых действий» [12, с. 15], освоить которые помог профессиональный актер.

Обратим внимание: М. А. Рыбникова нигде не говорит о методике изучения фольклорного текста. Она верна своему тезису: жанры устного народного творчества становятся доступными и понятными для школьников лишь в ситуации их коллективного «проживания», текст осваивается и присваивается учеником в процессе исполнительского творчества. Сразу отметим, методические искания Рыбниковой в области постижения фольклора и драмы протекали в том же русле, что и искания создателей советского детского театра: Н. И. Сац, С. Г. Розанова, которые связывали первые шаги репертуарного театра для детей со спектаклем-сказкой и спектаклем-игрой [26, с. 110–121].

В 1924 году М. А. Рыбникова переезжает в Москву: она не оставляет работу в школе, но активно совмещает ее с работой в вузе (читает курс методики во 2-м МГУ — ныне Московский педагогический государственный университет) и ряде научных институтов, в том числе в Институте Методов Внешкольной Работы (ИМВР), где какое-то время руководит учительским экскурсионным семинаром.

Наше исследование показало: проблема, раз возникшая в поле научно-методических изысканий Рыбниковой, не уходит, а получает свое дальнейшее развитие в новых условиях. Так, на рубеже 20–30-х годов она серьезно занимается паремиологическими жанрами русского фольклора, в первую очередь — загадками. И вновь стремится связать их постижение с игрой: методист считает, что «игра должна

дать текст, заставить группу произнести его», «должна дать зарядку, дать установку на <…> чтение», «с помощью литературной игры углубляется любой момент экскурсии, литературного вечера, библиотечной беседы» [24, с. 33]. И в статье «Литературные игры», написанной в соавторстве с коллегой-музейщицей Л. Е. Случевской, предлагает методику игры, связанную с темой «Деревня». Присутствующие делятся на две группы: «старая деревня» и «новая деревня». Каждая из групп получает комплект карточек с соответствующими теме загадками, которые разгадывает. Затем, по команде ведущего, группы садятся друг напротив друга и начинают перекидываться загадками: отгадывающая группа должна не только дать верный ответ, но и объяснить загадку (например, что такое *пять овечек* и *стог* в загадке о пряже: *пять овечек* (пять пальцев) *стог* (кудель) *подъедают, пять овечек прочь* убегают). При неправильном ответе группа теряет ход. Игра идет на время. В итоге выигрывает та группа, которая дала большее число правильных ответов и точных объяснений. Обратим внимание: авторы предлагают играть в загадки, создав ситуацию их реального бытования в крестьянской среде (так играла крестьянская молодежь на вечерках, т.е. деревенских посиделках).

По-другому выстраивается игра с загадками на экскурсии, потому что меняется учебная цель: ученикам надо понять, как «делается» загадка, постичь ее поэтику. После беглого обзора музея/отдела крестьянского быта, который делает учитель, он подводит учеников к тематической витрине, где представлена крестьянская утварь и предлагает найти среди экспонатов отгадку следующей загадки: *Был я на копанце, // Был я на шлепанце, // Был на пожаре, // Был на базаре. // Молод был — Людей кормил, // Стар стал — // Пеленаться стал. // Умер — // Кости мои негодящи // В ямку бросили, // И собаки не гложут.* Ответ следует достаточно быстро: *треснувший горшок, замотанный лыком.* Но задача перед учениками поставлена другая: не отгадать загадку, а понять, как метафорически изображается процесс производства и «жизнь» глиняного горшка в крестьянском доме. В процессе совместного отгадывания и последующей беседы ученики понимают: разгадать загадку — увидеть и расшифровать метафору, лежащую в ее основе, они осваивают «поэтику» практически. Затем экскурсионная группа делится на подгруппы, каждая из которых получает карточки с загадками на определенную тему и уходит разгадывать их к своей витрине. На общем обсуждении каждая группа читает свои загадки вслух (учитель акцентирует внимание на роли звукописи, которая зачастую подсказывает отгадку), объясняет, как она разгадывала загадку, а в процессе совместной беседы класс «постигает» новые тропы

(например, антитезу, сравнение и т.д.), на которых загадка строится. Названия теоретико-литературных терминов по итогу ответов групп называет учитель («Средствами теории литературы мы вводим школьника в культуру чтения и словесного творчества — одновременно», много позже напишет М. А. Рыбникова в «Очерках по методике литературного чтения» [15, с. 167]) и предлагает в качестве домашнего задания сочинить загадку, либо выбрав в качестве отгадки музейный экспонат, либо предмет из семейного обихода.

В 1938 году М. А. Рыбникова вновь вернется к этой статье, существенно переработает ее и покажет, как в рамках принципиально иной образовательной ситуации (возвращение в школу классно-урочной системы и смещения акцентов с постановки внеклассной и внешкольной работы по предмету на урок) можно погрузить учеников в культуру повседневной жизни народа: «Почти в каждом городе есть краеведческий музей, где показаны произведения кустарного мастерства <…>. Этот материал должен быть использован преподавателями литературы для целей изучения фольклора. С любым классом можно пойти на экскурсию в такой музей и получить от этого посещения великолепную зарядку для живого и творческого понимания народного поэтического слова» [11, с. 19–20]. Если в первом варианте статьи автор делала акцент на постижении поэтики загадки, то во втором варианте показала, как через ее отгадывание можно создать ситуацию «пребывания» в крестьянской избе (класс разделен на группы, каждая работает с одной тематической музейной витриной, отгадывая цикл загадок о предметах, в ней размещенной). Приводимая выше загадка о горшке и ее коллективное отгадывание завершается беседой о том, что в рамках этого жанра представлена «целая история горшка, его рождение, жизнь и смерть. Такая загадка могла родиться только там, где не только ели из горшка, но где и делали горшки. Это — производственная загадка: она рассказала нам, как делается этот предмет. Она говорит также и о том, зачем делается этот предмет, показывает его хозяйственное назначение» [11, с. 20]. Но завершается каждая из экскурсий творческим заданием — сочинить загадку.

В 30-е годы, разрабатывая методику урока литературного чтения, М. А. Рыбникова вновь и вновь будет настаивать на том, что изучение фольклора эффективно через (вос)создание ситуации его бытования: «…чего естественнее узнавать сказки изустно, а не только из книжки. Учителю необходимо узнать, есть ли сказочники, дети или взрослые, и привлечь их к сказыванию в школе»,— напишет она в статье 1937 года об изучении народной сказки [13, с. 512–513].

Очень много внимания на уроке литературы методист уделяет

работе над языком художественного текста: так, в статье «Сказки Пушкина в начальной школе» она указывает на фольклорный прообраз Балды, отмечая, что, «не отступая в стиле и языке от народной сказки, Пушкин ритмизировал ее, подчинил парной рифме, замыкающей силлабический стих. Это тот стих <…>, который звучит в райке и в народной драме» [22, с. 490], и в качестве примера приводит слова скомороха из народной драмы о царе Максимилиане.

Акцент на изучении языка М. А. Рыбникова делает и в статье «Русская поговорка» (1939), которая в определенной мере предваряет ее монографическое исследование об этих паремиологических жанрах. Но если в книге «Русские пословицы и поговорки» она выступит в первую очередь как фольклорист, то в статье как методист, показав, что путь освоения поговорок в школе эффективен именно в процессе обучения учащихся доказательности речи, и на этом выстроив свою классификацию паремий: «Поскольку поговорка есть какая-то часть суждения в образной и окольной форме, то нам представляется более рациональным делить поговорки по тем смысловым функциям, какие они могут нести в составе целостной речи» [20, с. 47]. Но методист особо подчеркивает, что при языковом анализе художественного текста «поговорка является одним из стилистических ключей к анализу речи. Развертывание речи на богатом использовании народной поговорки — это один строй языка, это речь с окраской эмоционального просторечия» [20, с. 50], и убедительно показывает, что освоение «поговорочной стихии» помогает ученику постигать язык Крылова, Грибоедова, Гоголя и Маяковского.

Подведем итоги сказанному. М. А. Рыбникова в 10–20-е годы начала с поисков новых форм и методов внеклассной работы, методов, направленных на развитие ученического творчества, и русле своих методических исканий обратилась к изучению фольклора в школе. Она последовательно показала, что изучение произведений народной словесности эффективно в условиях их бытования, и показала, как можно создать такую учебную ситуацию творческой работы с текстом, во-первых, в рамках постановки народной драмы на школьной сцене, во-вторых, как изучать загадку в формате игры, в том числе и на экскурсии в музей. В конце 30-х годов, занимаясь проблемой урока, М. А. Рыбникова обнаружила, что ее методические находки отлично вписываются в урок литературы, обогащая привычный для учителя-словесника инструментарий. Она была убеждена, что литературу и фольклор невозможно изучать без обращения к другим видам искусства, а экскурсии в музеи, школьные постановки и т.д.— неотъемлемая часть школьного литературного образования, поэтому

в своей последней, опубликованной при жизни статье «Письменные работы по литературе в старших классах» (1941) выдвинула тезис: «Литература и около нее — театр, кино, музыка, музеи» [16, с. 31]. Речь в ней автор вела не только о литературе как виде искусства, но и о литературе как школьном предмете. В своих методических поисках М. А. Рыбникова во многом опередила свое время, словно предвосхищая тот факт, что через много лет словесное искусство будет существовать в ситуации размытости внутрикультурных границ. Она предложила новаторские методы и приемы изучения фольклора, которые в сегодняшней социокультурной ситуации особенно актуальны, потому что произведения народной словесности сегодня не могут быть эффективно освоены только в рамках урока литература.

К сказанному добавим, что по пути М. А. Рыбниковой, зачастую не зная о ее ранних работах в силу их недоступности (большая часть ранних статей методиста была опубликована в журналах, которые до недавнего времени можно было найти только в редких фондах национальных хранилищ, в первую очередь РГБ и РНБ), шли и идут многие. Приведем только один пример. Так, первой работой известного отечественного методиста Г. В. Пранцовой (1950–2026), которая известна профессиональному сообществу своей концепцией речевого развития учащихся в условиях интеграции уроков литературы и русского языка, была статья «“Русская ярмарка”, “Деревенские посиделки” — праздники в сельской школе» (1986) [4], написанная на основе собственного учительского опыта.

Мы привели этот пример не для того, чтобы сказать: мы периодически «переизобретаем велосипед» (не придумав что-то для себя новое и не апробировав его в собственной практике, хорошим учителем стать невозможно), а чтобы еще раз подчеркнуть прогностический характер научно-методических работ М. А. Рыбниковой. Именно поэтому нам представляется, что обращение к ее методическому наследию в нынешней ситуации смены образовательной парадигмы более чем актуально. Думается также, что дальнейшие исследования ее работ не могут носить исключительно «юбилейный» характер: искания самого известного в XX веке методиста-словесника должны быть (пере)осмыслены в контексте новых вызовов к школьному литературному образованию.

Список литературы

1. *Быков М. Ю., Климова Т. А.* Подходы к определению события в театральной педагогике // Образование в ритме города: Сборник статей. В 2-х частях. Ч. 2. М.: Московский городской педагогический университет, 2026. С. 16–32.

2. *Климова Т. А.* Режиссура образовательного пространства развития личности // Непрерывное образование. 2021. № 3 (37). С. 20–23.

3. *Могилевская С.* Малаховская школа или возвращение к юности. М.: Знак, 2022. С. 317–516.
4. *Пустовалова А. И., Пранцова Г. В.* «Русская ярмарка», «Деревенские посиделки» — праздники в сельской школе // Литература в школе. 1986. № 5. С. 63–64.
5. *Роткович Я. А.* Вопросы преподавания литературы. Историко-методические очерки. М.: Успедгиз, 1959. 356 с.
6. *Роткович Я. А.* Памяти М. А. Рыбниковой // Литература в школе. 1960. № 3. С. 94–95.
7. *Рыбникова М. А.* Введение в стилистику. М.: Советский писатель, 1937. 282 с.
8. *Рыбникова М. А.* Загадки. М.; Л.: Academia, 1932, 486 с.
9. *Рыбникова М. А.* Книга о языке: очерки по изучению русского языка и стилистические упражнения. 3-е изд. М.: Работник просвещения, 1926. 286 с.
10. *Рыбникова М. А.* Кружки учащихся: Организация. Темы. 2-е изд. / Под ред. с предисл. Н. А. Рыбникова. М.: б/и, 1919. 64 с.
11. *Рыбникова М. А.* Литературная экскурсия школы в краеведческий музей // Советский музей. 1938. № 7. С. 19–24.
12. *Рыбникова [М.]. А.* Максимилиан. Драма в 2-х действиях / редакция Н. Шер. Л.: Издательство северо-западного областного отделения главной конторы «Известий ЦИК СССР и ВЦИК», 1925. 101 с.
13. *Рыбникова М. А.* Народная сказка в начальной школе // Рыбникова М. А. Избранные труды. М.: издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958. С. 505–514.
14. *Рыбникова М. А.* Опыт школьной инсценировки народных игр, песен и обычаев // Вестник воспитания. 1917. № 8. С. 112–144.
15. *Рыбникова М. А.* Очерки по методике литературного чтения. М.: Учпедгиз, 1941. 280 с.
16. *Рыбникова М. А.* Письменные работы по литературе в старших классах // Литература в школе. 1941. № 3. С. 30–36.
17. *Рыбникова М. А.* По вопросам композиции. М.: «В. В. Думнов, наследник братьев Салаевых». 1924. 111 с.
18. *Рыбникова М. А.* Работа словесника в школе. М.; Пбг: Гос. изд-во, 1922. 182 с.
19. *Рыбникова М. А.* Ребячьи загадки // Искусство в школе. 1929. № 2–3. С. 11–14.
20. 20 *Рыбникова М. А.* Русская поговорка // Русский язык в школе. 1939. № 4. С. 47–51.
21. *Рыбникова М. А.* Русские пословицы и поговорки. М.: Издательство Академии наук СССР, 1961. 229 с.
22. *Рыбникова М. А.* Сказки Пушкина в начальной школе // Рыбникова М. А. Избранные труды. М.: издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958. С. 489–504.
23. *Рыбникова М. А., Случевская Л. Е.* Избяная поэзия в загадках (Поэтика на экскурсии) // Русский язык в советской школе. 1929. № 1. С. 90–102.
24. *Рыбникова М. А., Случевская Л. Е.* Литературные игры // Красный библиотекарь. 1931. Март. С. 33–39.
25. Рыбникова Мария Александровна // Краткая литературная энциклопедия в 9 томах. Т. 6. М.: Советская энциклопедия, 1971. 1039 с. С. 362.
26. *Шпет Л. Г.* Советский театр для детей. Страницы истории. М.: Искусство, 1971. 431 с.
27.

Дата поступления статьи в редакцию: 18.04.2026
Дата принятия статьи к публикации: 14.09.2026
Submission of the article: 18.04.2026
Acceptance for publication: 14.09.2026

УДК 378; 37.013.2; 37.017.4

Формы просветительской работы при профессиональной подготовке учителей русской литературы как инструмент привлечения к чтению (опыт Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова)

Кочетова Светлана Александровна
Доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры мировой литературы и сравнительного литературоведения, ректор, ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Российская Федерация
E-mail: sakochetova@mail.ru
ORCID ID: 0000–0003–3416–8955

Аннотация. *Автор статьи предлагает на примере работы Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова рассмотреть опыт использования апробированных форм просветительской работы как инструмента привлечения к чтению при профессиональной подготовке учителей русской литературы. Обзор нормативных документов, регламентирующих развитие современного гражданского общества в Российской Федерации, перед которым возникли на сегодняшнем этапе значительные судьбоносные вызовы времени, демонстрирует насущную необходимость воспитания высококультурной, образованной, интеллектуальной личности учителя, способной своим примером воспитывать новые поколения российских граждан. Просветительская работа позволяет постоянно расширять знаниевые горизонты личности будущего учителя-словесника. Чтение художественной литературы способствует выработке критического мышления, углублению понимания читателем художественно осмысленного мира, осознанному моделированию поведенческих формул, формированию личностного духовно-нравственного кодекса.*

Ключевые слова: *ДГПУ им. В. Шаталова, просветительская работа, формы работы, чтение художественной литературы, личность будущего учителя, русская литература.*

Для цитирования*: Кочетова С. А. Формы просветительской работы при профессиональной подготовке учителей русской литературы как инструмент привлечения к чтению. Опыт Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С. 162–179*

© Кочетова С.А., 2026

Forms of Educational Work in the Professional Training of Russian Literature Teachers as a Tool For Encouraging Reading. The Experience of The Donetsk State Pedagogical University Named After V. Shatalov

Kochetova Svetlana A.
D. Sc. (Philology), Professor, Professor of the Department of the World Literature and Comparative Literature Studies of FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University after V. Shatalov», Gorlovka, Russia
E-mail: sakochetova@mail.ru
ORCID ID: 0000–0003–3416–8955

Abstract. *The author of the article suggests using the example of the Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov to examine the experience of using proven forms of educational work as a tool for encouraging reading in the professional training of teachers of Russian literature. An overview of the regulatory documents governing the development of modern civil society in the Russian Federation, which is currently facing significant and life-changing challenges, demonstrates the urgent need to cultivate a highly cultured, educated, and intellectual teacher who can inspire new generations of Russian citizens. Educational work allows for the continuous expansion of the knowledge horizons of the future teacher of literature. Reading fiction helps to develop critical thinking, deepen the reader's understanding of the world as depicted in fiction, and help the reader to consciously model their behavior and form their personal moral code.*

Keywords: *DSPU named after V. Shatalov, educational work, forms of work, reading fiction, personality of a future teacher, Russian literature.*

For citation: *Kochetova S. A. Forms of educational work in the professional training of Russian literature teachers as a tool for encouraging reading. The experience of the Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. № 3 (75). P.162–179*

Просветительская деятельность в Российской Федерации в современную эпоху определяется целым рядом документов, которые можно рассматривать как естественную содержательную основу для распространения знаний о Русском мире, духовно-нравственных константах, являющихся, по сути, основами российской государственности. Среди этих документов — Стратегия национальной безопасности Российской Федерации [16], Доктрина информационной безопасности Российской Федерации [2], Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года [13], Основы государственной культурной политики [15], Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы

[14], Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [18].

Предметно правила ведения просветительской работы были зафиксированы в постановлении Правительства Российской Федерации от 1 июля 2022 года № 1195 «Об утверждении Правил осуществления просветительской деятельности» (с изменениями и дополнениями), в котором отмечено, что «содержание просветительской деятельности должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей человека, формирование и развитие его личности в соответствии с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями и требованиями законодательства Российской Федерации» [11]. Ещё одним принципиальным для развития и дальнейшего расширения просветительской работы стало утверждение на коллегии Министерства просвещения Российской Федерации 15 апреля 2026 года «Концепции исторического просвещения в образовательных организациях», в которой, в частности, говорится о том, что «Одним из наиболее действенных способов в отстаивании мировоззренческого суверенитета как способности российского общества и государства к сохранению культурной идентичности и ценностному самоопределению, сохранению независимости в определении национальных ценностей, духовно-нравственных идеалов, особенностей российской культуры, менталитета, традиций и норм социального общежития выступает историческое просвещения, ядром которого являются знания об историческом прошлом России» [5]. Таким образом, вопросы профессиональной подготовки будущих учителей русского языка и русской литературы напрямую связаны с необходимостью через свою профессиональную деятельность транслировать традиционные российские ценности, а средствами для решения государственных задач по воспитанию гражданского общества в России может успешно служить просветительская работа, в том числе связанная и с историческим просвещением в Российской Федерации, поскольку «в контексте исторического просвещения особое место занимают историческая память, единство русского народа с другими народами, стремление защищать традиционные российские духовно-нравственные ценности и историческую правду, а также способность личности отвергать деструктивные идеологии,

проявляющиеся в реабилитации и воскрешении неоколониализма, неоимпериализма и неонацизма составляют основу мировоззренческого суверенитета российского государства-цивилизации» [5]. Неоспоримым и значимым для создания суверенитета России является повышение знаний об историческом прошлом России, культурных достижениях российского народа, своеобразии культурного наследия государства, об открытиях в области науки и техники, шедеврах литературы, музыки, кинематографа, о великих произведениях всех видов искусства. И выполнение обозначенных выше задач напрямую выводит на необходимость использовать просветительские инструменты при воспитании и образовании новых поколений россиян.

В данном ракурсе понимания государственных задач колоссальный потенциал имеет просветительская работа, направленная на пропаганду идеалов и идей, выступающих смысловыми и духовными скрепами для общества Российской Федерации, на продвижение основ российской государственности в курсе преподавания русской словесности и при расширении читательского опыта студентов. Целью данной статьи является на примере работы Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова рассмотреть варианты использования апробированных форм просветительской работы как инструмента привлечения к чтению при профессиональной подготовке учителей русской литературы.

При профессиональной подготовке учителей русского языка и литературы принципиальным для образовательной политики государства является установка на трансляцию традиционных духовно-нравственных ценностей через распространение и популяризацию знаний о русской культуре, русской истории, русском искусстве. Стратегии развития гражданского общества, в целом, вне сомнений, предполагают системную работу по воспитанию патриота своей страны, ценящего прошлое и настоящее Родины, хорошо знающего историю государства, его достижения и трудности. Выдающийся русский философ И. Ильин подчёркивал: «Ни один народ в мире не имел такого бремени и такого задания, как русский народ. И ни один народ не вынес из таких испытаний и из таких мук — такой силы, такой самобытности такой духовной глубины» [3]. Глубокое понимание культурного кода России может достигаться благодаря фундаментальным знаниям о культуре Русского мира. В таком случае для «включения» в контекст «всего русского», вполне благоприятными условиями является профессиональное изучение русского языка и русской литературы как естественной среды существования Русского мира.

Через русскую словесность, через произведения русской литературы органично «считываются» социокультурные традиции и обычаи. Именно через русскую литературу, как, впрочем, и через живопись, кинематограф, музыку, транслируются ценности, объединяющие граждан в единое общество независимо от того, к какой национальности они относятся: многонациональный народ России сплочён благодаря единодушному пониманию ценности жизни, семьи, любви к Родине, милосердия, справедливости, созидательного труда, взаимопомощи, исторической правды и преемственности поколений россиян. В русской литературе рассматриваются проблемы взаимосвязи и взаимообусловленности индивидуального и общественного, онтологические проблемы существования русского человека, поднимаются спорные вопросы человеческого бытия: «Быть русским значит не только говорить по-русски. Но значит — воспринимать Россию сердцем, видеть любовью её драгоценную самобытность и её во всей вселенской истории неповторимое своеобразие, понимать, что это своеобразие есть Дар Божий, данный самим русским людям, и в то же время — указание Божие, имеющее оградить Россию от посягательства других народов, и требовать для этого дара — свободы и самостоятельности на земле. Быть русским значит созерцать Россию в Божьем луче, в её вечной ткани, её непреходящей субстанции, и любовью принимать её, как одну из главных и заветных святынь своей личной жизни. Быть русским значит верить в Россию так, как верили в неё все русские великие люди, все её гении и её строители. Только на этой вере мы сможем утвердить нашу борьбу за неё и нашу победу» [3].

На таком понимании сущности и предначертанной функциональности традиционных российских духовно-нравственных ценностей зиждется идея служения своему Отечеству, понимания ответственности за судьбу Родины и единство народов России, что, в свою очередь, отражает идеологическую основу Указа Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (в редакции Указа Президента Российской Федерации от 04.03.2026 № 136) [17].

По сути, обозначенные в Указе духовно-нравственные ценности — точки опоры для формирования политики государства, которые можно рассматривать как руководство к действию в сфере образования. Учебный процесс в образовательных организациях неразрывно связан с воспитательным воздействием на школьников и студентов. Значительный потенциал в воспитании имеет просветительская работа, в ходе которой появляется возможность опосредованно (через,

например, идейно-художественный смысл произведений литературы) приобщать детей и молодёжь к идеалам и идеям, являющимся смысловыми и духовными скрепами российского общества и Русского мира в целом.

На сегодняшний день хорошо известны различные методы и формы просветительской деятельности, позволяющие деликатно, но системно культивировать традиционные духовно-нравственные ценности. Очевидно, что расширению кругозора молодёжи, воспитанию в них гражданско-патриотического самосознания, самоидентификации как представителя единого многонационального российского общества с традиционными духовно-нравственными ориентирами, способствует пристальное изучение литературного наследия русских писателей, идейно-смыслового содержания, тематики, проблематики произведений. Тщательный анализ смыслов, значений, символики литературно-художественных произведений способствует всестороннему развитию детей и молодёжи, позволяет через интерпретацию образов и художественных деталей развивать в новых поколениях россиян лучшие качества гражданина и патриота, критическое мышление и творческие способности. Системная и поступательная просветительская работа в итоге неизбежно будет приводить к разностороннему развитию формирующейся личности. Очевидно, что «внеурочная деятельность, включающая самообразование, предполагает влияние просвещения, которое расширяет информационное поле, «формирующее» чувство национального единства и гражданской идентичности человека, образовательный и культурный уровень развития личности» [8, с. 18].

При подготовке учителей русского языка и литературы целесообразно обращаться к различным методам просветительской работы и формам взаимодействия с воспитанниками.

Просветительская деятельность в процессе профессиональной подготовки учителей русского языка и литературы должна быть направлена на расширение кругозора профессионала-словесника. Начитанность, читательский эпистемный опыт (М. Фуко), интерпретационная компетентность учителя может обеспечить ему уровень авторитета профессионала в глазах воспитанников. Как известно, объём программного материала всегда обусловлен часами аудиторной и внеаудиторной работы. В то же время просветительская работа предоставляет учителю возможность привлекать дополнительный материал и предусматривать дополнительный опосредованный контроль приобретенных знаний. Считаем, что элементы просветительской работы удобно распространять на самостоятельную работу

студентов и на дистанционные форматы получения образования. Такая деятельность неизбежно будет отзеркалена в профессиональной деятельности будущего учителя, будет применяться им в школьной практике.

Важно обратить внимание на тот факт, что просветительская работа, как правило, сопрягается с необходимостью самостоятельного осваивания материала и, в первую очередь, через чтение специальной или художественной литературы. Системным может стать приём составления и предложения студентам как будущим учителям рекомендательного списка дополнительной литературы для более глубокого освоения темы. Уверены, что в дальнейшем, уже будучи молодыми специалистами, студенты будут использовать такую практику, расширяющую кругозор учеников. Списки справочной, научно-популярной, научной, художественной и документальной литературы могут при желании дополняться кинематографическим материалом, в том числе и документальными фильмами.

Просветительская деятельность учителя выступает как инструмент по привлечению учеников к чтению. Важным этапом в работе является организация контроля за прочитанными текстами. И в таком случае, на наш взгляд, есть смысл предлагать студентам/школьникам такую литературу, которую можно было бы прочитать всем членам семьи. Воспитательная функция семейного чтения — очевидна, поскольку для разных возрастных групп (родители и дети) совместное прочтение книги становится ценностью общения и общего переживания прочитанного. И, хотя исследователи среди характерных особенностей семейного чтения справедливо называют «чтение вслух», совместное действие, актуализацию познавательной, воспитательной, развивающей, развлекательной и коммуникационной функций [10, с. 11], более важным признаком семейного чтения, на наш взгляд, является создание условий «общего дела», когда созданная среда объединяет всех участников события: «В кругу семьи ребёнок чувствует себя защищённым, не стесняется задавать неудобные вопросы, открыт для общения. Чтобы семейное чтение стало мостиком, соединяющим взрослых и детей, оно должно носить системный характер, <…>, он должен видеть членов семьи с книгой в руках; в процесс чтения должны включаться все члены семьи…» [9, с. 109]. Нас в данных рассуждениях интересует тот факт, что семья, вовлечённая в процесс совместного чтения, «обеспечивает» условие расширения эмоциональных и знаниевых контекстов развития ребёнка. Другими словами, семья становится ещё одним субъектом, осуществляющим, наряду с учителем-словесником, просветительскую деятельность

по отношению к ребёнку. А в случае со студентом педагогического вуза в дальнейшем — с его подопечными обучающимися. Подобное всестороннее комплексное воздействие способствует формированию личности и личностному росту школьника.

Считаем, что при условии просветительской работы со стороны членов семьи возникает любопытная ситуация реверсивного просветительства, когда объектом просветительского воздействия становится семья обучающегося / учитель в школе / преподаватель в вузе. Конечно, в таком случае должны складываться особенные условия сотрудничества детей и родителей, учеников и учителя, студентов и преподавателя. Такая ситуация, особенные педагогические условия требуют отдельного внимания и изучения.

Форматы просветительской работы, направленной на формирование разносторонне развитой личности будущего учителя русского языка и литературы, способного в дальнейшем самостоятельно развиваться и развивать своих потенциальных воспитанников, могут быть разнообразными.

Примером может служить апробированная в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в течение нескольких лет акция «Литературный квест "Знаем ли мы произведение русской классики?"», которая выступает в качестве инструмента формирования духовных и нравственных констант, традиций круга единомышленников, в том числе включающих членов собственной семьи, осознания государственной идентичности через приобщение к культурному и историческому наследию России. Это просветительское мероприятие направлено на укрепление связи молодёжи с общероссийскими ценностями, развитие патриотизма и гражданской позиции. «Знаем ли мы?» — это серия межрегиональных просветительских акций в формате литературных квестов. Участники проверяют знания конкретных произведений русской классики (пьес, романов, повестей и т.д.) через тестовые задания. Например, в разные годы проводились квесты, посвящённые произведениям А. С. Грибоедова, Н. В. Гоголя, Н. М. Карамзина, А. П. Чехова, А. С. Пушкина, М. Е. Салтыкова-Щедрина, А. С. Грина, М. А. Булгакова, А. А. Фадеева, А. Т. Твардовского и других писателей. Преподавание русской литературы рассматривается в ДГПУ как ключевой элемент национальной идентичности. Знание классических произведений формирует у участников чувство принадлежности к общей культурной традиции, которая является частью государственного самосознания. Акции часто приурочены к юбилеям писателей или значимым событиям (например, 200-летие М. Е. Салтыкова-Щедрина, 160-летие

создания романа «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского и т.п.). Это способствует осмыслению исторической преемственности и роли литературы в отражении ключевых этапов развития страны. Через изучение произведений, затрагивающих темы Родины, подвига, нравственного выбора, у участников формируется ценностное отношение к истории и современности России. Это соответствует задачам патриотического воспитания, которые ставит перед вузом государство. Проведение акций в формате межрегиональных мероприятий с участием школьников и студентов из разных регионов России и других стран способствует формированию единого образовательного и культурного поля. Таким образом, акция «Знаем ли мы…?» является не просто просветительским мероприятием, а частью комплексной системы воспитания, направленной на формирование у молодёжи гражданской и государственной идентичности через обращение к культурным и историческим основам России.

Отметим, что, предлагая участвовать в этом просветительском проекте, организаторы исходят из того, что для выполнения тестов как минимум студенты и школьники должны прочитать или перечитать произведение. Для студентов, осваивающих профессию учителя русского языка и литературы, участие в подобной акции позволяет углубить свои знания, касающиеся творчества писателя, фактического знания литературного текста, внимательного прочтения произведения с констатацией тех или иных художественных деталей, что, в свою очередь, приводит к необходимости расширения контекста произведения за счёт изучения дополнительной литературы.

Ещё одним, на наш взгляд, действенным вариантом вовлечения студенческой молодёжи в чтение литературы может быть сетевое чтение как форма взаимодействия различных групп по интересам, образованию, по возрасту, по жизненным установкам и т.д. Так, в ДГПУ им. В. Шаталова получили своё распространение акции, размещённые на информационных ресурсах университета, основным содержанием которых становится призыв к чтению художественной литературы.

Наряду с упомянутой выше уже ставшей межрегиональной акцией «Литературный квест "Знаем ли мы произведение русской классики?"», в которой каждый раз участвуют более 1500 человек, в университете стала традиционной акция «Книга месяца», когда преподаватели на информационных ресурсах университета рекомендуют к прочтению книги, предлагая при этом в общих чертах свою оценку произведения.

Ещё одной формой привлечения студентов к чтению является акция «Стихи в кармане», имеющая два варианта реализации.

Один формат данной акции заключается в ежемесячной публикации на странице Русского центра университетского сайта произведений русских поэтов-юбиляров, переводов произведений зарубежных авторов на русский язык (часто — в сопровождении текста оригинала на иностранном языке), отрывков из произведений-юбиляров. Так, только, например, в 2026 году в рубрике будут представлены произведения М В. Ломоносова, П. П. Ершова, А. Н. Майкова, Н. А. Некрасова, И. Ф. Анненского, Д. С. Мережковского, В. Ф. Ходасевича, Н. С. Гумилёва, Мусы Джалиля, Н. М. Рубцова, М. Л. Матусовского.

Второй формат данной акции существует как еженедельная публикация на каналах сетевых мессенджеров поэтических произведений поэтов-именинников месяца. Просветительская рубрика получила своё название «Стихи в твоём телефоне» и представляет собой ежемесячную публикацию тематической подборки произведений: «Поэты о Великой Отечественной войне», «Поэзия Донбасса», «Слово об учителе», «Осень в лирике русских поэтов», «Рождество», «Защитникам Отечества», «Слово о женщине» и другие. Данный формат работы позволяет системно расширять информационное поле личного профессионального опыта будущих учителей-словесников.

В ДГПУ им. В. Шаталова при кафедре мировой литературы и сравнительного литературоведения разработан и успешно реализуется на протяжении многих лет проект создания интернет-альманаха «Живое русское слово», на страницах которого ежемесячно публикуются интересные факты из жизни русских писателей и истории создания произведений, наглядные примеры иллюстрирования художественных текстов. В течение 2026 года в интернет-альманахе студенты-русисты знакомятся с дополнительным материалом о творчестве М. Е. Салтыкова-Щедрина, А. Л. Барто, А. Т. Аверченко, В. Г. Распутина, М. А. Булгакова, А. М. Волкова, А. Н. Афанасьева, Л. Н. Андреева, А. П. Казанцева, Е. Л. Шварца, В. И. Даля, Н. М. Карамзина. Таким образом, размещение материалов в интернет-альманахе «Живое русское слово» призвано выполнять просветительскую функцию и расширять фоновые знания студентов как будущих учителей русской литературы.

Традиционным для студентов в университете является ежегодный конкурс эссе, создаваемого после прочтения произведения о Великой Отечественной войне и просмотра его экранизации. В «копилке» организаторов есть опыт проведения данного конкурса по таким литературным произведениям и их кинематографическим воплощениям, как «Альпийская баллада» и «Сотников» В. Быкова, «А зори

здесь тихие…», «Танкисты», «В списках не значился» Б. Васильева, «Брестская крепость» С. Смирнова, «Горячий снег» Ю. Бондарева, «Живые и мертвые» К. Симонова, «Молодая гвардия» А. Фадеева.

Именно опыт проведения упомянутого выше конкурса эссе привел преподавателей литературы к разработке и апробации в настоящее время нового проекта «Читаем вместе с вами». Суть которого заключается в предложении заинтересованной группе студентов читать одно произведение в течение месяца. При этом в качестве сопроводительного контента на информационных ресурсах еженедельно размещается материал, связанный с интерпретацией идейно-смыслового содержания данного произведения, с анализом сюжетных линий, образов, символики, обсуждением крылатых выражений из произведения.

Очевидно, что перечисленные акции, практически без исключения, предполагают такой формат взаимодействия их участников, как сетевое чтение.

Популярной среди студентов стала ежегодная викторина, приуроченная к Дню русского языка и посвящённая отдельному произведению А. С. Пушкина. За годы проведения викторины в фокусе специального внимания будущих учителей русской литературы были такие пушкинские произведения, как «Капитанская дочка», «Дубровский», «Борис Годунов», «Евгений Онегин», «Полтава», «Вещий Олег», «Пиковая дама», «Медный всадник», «Цыганы», сказки А. С. Пушкина.

Отдельный интерес представляет собой проводимая преподавателями кафедры русского языка и общего языкознания серия тематических диктантов: «Гриновский диктант», «Есенинский диктант», «Далевский диктант» и т.д. Так, например, ежегодно с сентября 2022 года к Международному дню грамотности для студентов ДГПУ им. В. Шаталова проводится «Гриновский диктант», в майские дни 2025 и 2026 гг. проводился интерактивный филологический диктант «Великий язык» К. Г. Паустовского, приуроченный ко Дню славянской письменности и культуры, в октябре 2025 года — интерактивный диктант «Закружилась листва золотая», приуроченный к 130-й годовщине со дня рождения С. А. Есенина, а в марте 2023 года преподаватели-русисты провели интерактивный филологический диктант «Бессмертный подвиг молодогвардейцев» (по роману А. А. Фадеева «Молодая гвардия»), приуроченный к Году педагога и наставника в Российской Федерации. По инициативе преподавателей — членов регионального отделения «АССУЛ-ДНР» студенты университета каждый год принимают участие во Всероссийском Пушкинском

диктанте, проводимом под эгидой Общероссийской общественной организации «Ассоциации учителей литературы и русского языка (АССУЛ)». Такая форма просветительской и одновременно образовательной деятельности оправдывает себя, так как помимо проверки знаний о правилах русского языка, студенты через приближение к тексту художественных произведений, к их смыслу, красоте русского языка приобщаются к духовно-нравственным ценностям русской культурной традиции.

Традиционным стало проведение литературно-просветительских круглых столов, посвящённых жизненному пути и творческому наследию писателей, в том числе ставшего популярным в последнее время круглого стола «Чаепитие с писателем». Среди студентов-педагогов на постоянной основе проводятся конкурсы чтецов, такие, например, как «А счастье всюду…», «Мой рай, мой край — Донбасс…», «Мы о войне стихами говорим», акция «Читаем в оригинале». Целесообразность проведения подобных конкурсов обусловлена, кроме привлечения к чтению будущих учителей литературы и расширению их кругозора, важностью приобщения молодёжи средствами литературы к высоким нравственным идеалам, а также необходимостью приобретения студентами-филологами навыков выразительного чтения литературных текстов.

Свой вклад в привлечение к чтению литературы и воспитание будущих учителей-русистов вносит в ДГПУ им. В. Шаталова коллектив кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков. Преподаватели разработали и успешно реализуют серию интеллектуальных игр «Что? Где? Когда? С великим педагогом», основой для которых служат материалы о жизни и деятельности выдающихся педагогов: А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, В. Ф. Шаталова. В процессе подготовки к играм студенты изучают не только информацию об известных педагогах, но и специально знакомятся с книгами и отдельными работами, углубляя при этом свои знания о их творческом наследии. Просветительскую функцию выполняет педагогический проект «Вожатские практики по привлечению к чтению детской литературы», т.к. во время прохождения педагогической практики в детских оздоровительных лагерях или на пришкольных летних площадках студенты, будучи вожатыми, устраивают сеансы чтения детской литературы для своих воспитанников с последующим обсуждением проблемных ситуаций, возникающих в детском коллективе и отражённых в содержании произведений.

Среди целого ряда мероприятий, связанных с расширением знаний о творческом пути писателей, можно назвать ставший тради-

ционным ежегодный образовательно-просветительский проект «Виртуальный вернисаж "По литературным музеям писателям"», содержательным планом которого является проведение виртуальных экскурсий по литературным музеям. Кроме фактических знаний о реально существующих музеях писателей, студенты готовят для представления дополнительный малоизвестный материал о жизненном и творческом пути писателя, его наследии, интересных фактах, связанных с историей создания его произведений.

В университете за последние годы появилась практика создания оформленных музейно-тематических пространств с наглядными материалами о жизни, творчестве писателей и выдающихся исторических деятелей: «Бунинская аудитория», «Петровская аудитория», «Далевская аудитория», «Грибоедовский зал». Экспозиции в оформленных культурных пространствах, как правило, насыщены фактами из творческой жизни писателей, упоминаниями об их произведениях с изложением дополнительной информации, связанной с историей их создания, что, в свою очередь, провоцирует будущих учителей больше читать художественную, критическую и биографическую литературу и тем самым расширять свой личностный знаниевый фон.

Определённую просветительскую миссию выполняет реализующийся с 2025 года образовательно-просветительский проект «Редкие книги в Донецком педагогическом». В научной библиотеке университета хранятся редкие издания, которые представляют собой особую культурную ценность. Каждое уникальное издание — визитная карточка педагогического университета. Проект представляет собой создание серии видеороликов, посвященных редким книгам, хранящимся в библиотечных фондах ДГПУ им. В. Шаталова. Каждая встреча со зрителем выстраивается как рассказ об истории издания как значительного шага в просвещении народов России и многонационального Донецкого края, продвижении читательской культуры, как пример становления и развития культуры малой Родины — Донбасса, который на протяжении веков был промышленным регионом и притягивал специалистов из разных географических уголков России. Система среднего профессионального и высшего образования Донбасса была нацелена на формирование разносторонне развитой личности, на подготовку профессиональных кадров для всех отраслей народного хозяйства, всех сторон жизни и деятельности людей. За время реализации проекта в центре внимания его создателей оказались такие издания, как «XIX век в словах и образах: политическая и культурная история» Г. Кремера (1900), «Мёртвые души» Н. В. Гоголя (1901), «Российская грамматика» М. В. Ломоносова (1788),

«Энциклопедия, или Толковый словарь наук, искусств и ремёсел» Дени Дидро (1751–1780), «Русский вестник» (1856–1906), «Журнал Министерства народного просвещения» (1834–1917), Полное собрание сочинений А. С. Пушкина в 16 томах (1937–1959), «Сочинения в стихах и прозе» В. А. Жуковского (1901), «История русской словесности» П. Н. Полевого (1900), Серия «Библиотека великих писателей» (1901–1912), Собрания сочинений Фридриха Шиллера (1901–1902), Уильяма Шекспира (1902–1904), Джорджа Байрона (1904–1905), Александра Пушкина (1906–1911) и Жана-Батиста Мольера (1912), Полное собрание сочинений Ф. М. Достоевского (1894), «Теория поэзии в историческом развитии у древних и новых народов» С. П. Шевырёва (1887), Большая советская энциклопедия (1926–1947), (1949–1958), (1969–1978). Системная работа по ознакомлению с библиотечными фондами университета и популяризация выше упомянутых изданий показала, что среди будущих учителей растёт интерес к редким и ценным изданиям, с которыми можно знакомиться не только по упоминаниям в учебниках, но и «вживую», прикасаясь к страницам книг, изданных десятки или сотни лет назад.

Отдельную просветительскую деятельность ведёт университетская научная библиотека. Сотрудниками разработаны проекты, ставшие привычными для студенческой среды Донецкого педагогического: акция «Обмен литературой — Буккроссинг»; постоянно действующие «живые» и виртуальные книжные выставки, посвященные авторам-юбилярам, книгам-юбилярам, историческим событиям, новым поступлениям литературы в университетскую библиотеку и т.п.; акция «Селфи с книгой»; литературный флешмоб «Громкие чтения», представляющий собой непрерывное чтение произведений А. П. Чехова, М. Е. Салтыкова-Щедрина, романа А. А. Фадеева «Молодая гвардия» разными участниками акции, смонтированное в один ролик; флешмобы «#ТопКнигГИИЯ» и «#Книгисемейные».

По инициативе сотрудников библиотеки студенты университета принимали участие во Всероссийской акции Интеллектуальный забег «Бегущая книга», Межрегиональной акции «#Моябиблиотечнаясемья», в республиканских и городских акциях. Благодаря сотрудничеству университетской библиотеки с другими библиотеками России студенты принимают участие и в библиотечных конкурсах: XII Межрегиональный молодёжный поэтический фестиваль-конкурс имени поэта-фронтовика Вениамина Ащеулова «Журавли» («Ставропольская краевая библиотека для молодёжи имени В. И. Слядневой»), Всероссийский конкурс на лучшую работу библиотеки в период специальной военной операции в рамках Всероссийского

библиотечного движения «Вместе сильнее» («Белгородская государственная универсальная научная библиотека»), Международный конкурс «Была война» (номинация исследовательских работ обучающихся образовательных организаций).

Особенное место по привлечению к чтению художественной и научно-популярной литературы, на наш взгляд, занимает деятельность университетского молодёжного театра «неДОРОСЛИ!». В репертуар театра входят спектакли по произведениям Н. В. Гоголя, Д. И. Фонвизина, А. Аверченко, Р. Тома, Ф. Аррабаля, С. Мрожека, а также литературно-музыкальные представления ко Дню Победы. При подготовке спектакля студенты и молодые преподаватели изучают произведения, обрабатывают большой массив биографического, литературно-критического материала, связанного с творчеством писателей, и специальной литературы по вопросам актёрского мастерства.

Опыт работы в университете показывает, что мотивированные к чтению будущие учителя русской литературы быстрее приобщаются к регулярному чтению текстов, в том числе и сопутствующих основному изучаемому по программе произведению. Тем более что произведение, как известно, насыщено подтекстовой информацией, которая требует декодирования: «Подтекстовая информация всегда имплицитна, она не выражена словами, а только подразумевается, и задача адресата (слушателя или читателя) — раскрыть, расшифровать её. <…> … Выявление [подтекста] зависит от общего уровня развития читателя, его жизненного и читательского опыта, мировоззрения, способности критически мыслить и интерпретировать скрытые смыслы текста, а также учитывать исторический и социальный фон эпохи написания текста» [1, с. 62]. Очевидно, что для декодирования всех заложенных в текст смыслов читатель должен обладать широким кругом знаний, и тогда на помощь должна прийти существующая параллельно образовательному процессу просветительская работа. Фоновые знания студентов, а в дальнейшем и их воспитанников — школьников — будут накапливаться за счёт дополнительного ознакомления с материалами, связанными с историческими событиями, своеобразием развития культуры, подробностями истории жизни писателя, информацией об изображённой эпохе. В идеале каждое литературно-художественное произведение должно сопровождаться обстоятельным комментарием с привлечением дополнительной литературы для чтения. Так, успешной, на наш взгляд, является практика создания современных учебных словарей к литературно-художественному произведению [4, с. 113], которые также дополнительно выполняют просветительскую функцию.

Таким образом, можно констатировать, что использование на практике разнообразных форм просветительской работы, интеграция просветительских методов и форм в систему профессиональной подготовки учителей русского языка и литературы позволит через настойчивое привлечение к чтению художественной и специальной литературы одновременно формировать профессиональное самосознание студентов как будущих учителей русской литературы. Следствием популяризации в студенческой среде чтения художественной литературы станет выработка критического мышления, понимание будущими учителями русской литературы идейно-смысловой глубины поднятых в произведении философских, нравственных и социальных проблем, формирование этических норм поведения, культивирование духовно-нравственных идеалов, являющихся смысловыми скрепами российского общества и Русского мира в целом. Впрочем, этот процесс влияния чтения литературы на профессиональную подготовку будущих учителей целесообразно расширить и на студентов, обучающихся по другим специальностям, так как учитель любого школьного предмета, чтобы влиять на новые поколения российских граждан, должен быть личностью с широким кругозором, понимающей целесообразность создания культуроразвивающей среды, уметь формировать моду на интеллектуальность и образованность.

Финансирование. *Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025040900078–4–5.3.1) по теме «Методы и формы просветительской деятельности как средства трансляции традиционных российских ценностей в профессиональной подготовке учителей русского языка и литературы».*

Список литературы

1. *Воителева Т. М.* Интерпретация текста как способ развития интеллектуальных способностей учащихся на уроках русского языка и литературы // Методические проблемы интерпретации художественного текста: коллективная монография к юбилею профессора Елены Робертовны Ядровской / Под ред. Е. О. Галицких, А. И. Дунева. СПб.: Виктория плюс, 2026. С. 60–67.

2. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации утверждена Указом Президента РФ от 5 декабря 2016 г. № 646 // Сайт Президента России. [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41460 (дата обращения: 05.06.2026).

3. *Ильин И.* Национальная Россия. Наши задачи (сборник) [Электронный ресурс]. URL: https://iknigi.net/avtor-ivan-ilin/102831-nacionalnaya-rossiya-nashi-zadachi-sbornik-ivan-ilin/read/page-1.html (дата обращения: 05.06.2026).

4. *Козловская Н. В.* Словарь как инструмент интерпретации художественного

текста // Методические проблемы интерпретации художественного текста: коллективная монография к юбилею профессора Елены Робертовны Ядровской / Под ред. Е. О. Галицких, А. И. Дунева. СПб.: Виктория плюс, 2026. С. 112–127.

5. Концепция исторического просвещения в образовательных организациях была одобрена на коллегии Министерства просвещения Российской Федерации 15 апреля 2026 года [Электронный ресурс]. // URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2026/05/konczepcziya-istoricheskogo-prosveshheniya.pdf (дата обращения: 05.06.2026).

6. *Кочетова С. А., Зябрева С. Э.* Формирование гражданско-патриотической и культурной идентичности студентов в условиях развития единого образовательного пространства Российской Федерации (на примере Донецкого государственного педагогического университета) // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2025. Т. 23, № 1. С. 31–57 Lomonosov Pedagogical Education Journal. 2025. Vol. 23, № 1. P. 31–57.

7. *Кочетова С. А.* Формирование гражданской идентичности будущих педагогов в условиях образовательной среды вуза (из опыта работы Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова) // Воспитание и наставничество в условиях цифровой трансформации образования: теория и практика: монография / под редакцией О. В. Гукаленко, Л. Ю. Максимовой, И. Ю. Фроленковой. Москва: МАКС Пресс, 2024. С. 39–44.

8. *Кочетова С. А.* Роль литературного просвещения при формировании национального единства и гражданской идентичности студентов в профессиональной подготовке учителей русской литературы // Восточнославянская филология. Литературоведение. Вып. 21(45). 2026 г. Горловка: Издательство ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова», 2026. С. 16–26.

9. *Критарова Ж. Н.* Воспитательные функции семейного чтения в процессе обсуждения современной детской патриотической литературы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2. № 2 (114). С. 104–111.

10. *Мелентьева Ю. П.* Семейное чтение: теоретический аспект // Библиосфера. 2011. № 4. С. 11–14 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/semeynoe-chtenie-teoreticheskiy-aspekt (дата обращения: 05.06.2026).

11. Постановление Правительства РФ от 1 июля 2022 года № 1195 «Об утверждении Правил осуществления просветительской деятельности» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. // URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207040032 (дата обращения: 05.06.2026).

12. Президент Российской Федерации В. В. Путин. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 [Электронный ресурс]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/ document/0001202405070015?pageSize=100&index=1 (дата обращения: 05.06.2026).

13. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года // Сайт Президента России. [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/52615 (дата обращения: 05.06.2026).

14. Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 года № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы // Сайт Президента России. [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919 (дата обращения: 05.06.2026).

15. Указ Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 года № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» // Сайт Президента России. [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/39208 (дата обращения: 05.06.2026).

16. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // Сайт Президента России. [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046 (дата обращения: 05.06.2026).

17. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Сайт Президента России. [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?ref=svtv.org (дата обращения: 05.06.2026).

18. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» // Сайт Президента России. [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542 (дата обращения: 05.06.2026).

19. Сайт Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова. [Электронный ресурс]. URL: https://dgpu1949-dnr.ru//vospitalnay-rabota (дата обращения: 05.06.2026).

Дата поступления статьи в редакцию: 29.06.2026
Дата принятия статьи к публикации:.14.09.2026
Submission of the article: 29.06.2026
Acceptance for publication: 14.09.2026

УДК 374:82.09

Методологические принципы проектирования программ литературного творчества для подростков: обобщение опыта десятилетней реализации программы

Браташ[1] Валентина Сергеевна, Буткевич[2] Янина Владимировна, Рядинская[3] Анастасия Анатольевна

[1]Кандидат педагогических наук, младший научный сотрудник Института когнитивных исследований, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация
E-mail: valentinabratash@yandex.ru.
ORCID: https://orcid.org/0000–0001–8683–9322

[2]Генеральный директор АНПО «Школьная лига», Санкт-Петербург, Российская Федерация
E-mail: Ya. Butkevich@schoolnano.ru
ORCID: 0009–0001–7883–6073

[3]Методист, ГБОУ Гимназия № 32 «Гимназия Петербургской Культуры», проектный менеджер АНПО «Школьная лига», Санкт-Петербург, Российская Федерация
E-mail: krivolapova@schoolnano.ru
ORCID: 0009–0009–7652–8315

Аннотация. *Статья посвящена теоретическому осмыслению и систематизации десятилетнего опыта проектирования и реализации программ дополнительного образования «Литературное творчество», направленных на развитие читательской культуры, авторской позиции и творческого потенциала подростков. Цель исследования состоит в выявлении и обосновании методологических принципов проектирования интенсивных образовательных программ литературной направленности на основе анализа опыта их реализации в Образовательном центре «Сириус» и региональных центрах выявления, поддержки и развития способностей детей и молодёжи. В результате выявлена совокупность взаимосвязанных принципов, обеспечивающих эффективность программ литературного творчества: модульное построение содержания, организация обучения через создание артефактов, сочетание индивидуальной и коллективной творческой деятельности, развивающая обратная связь, использование сквозной образовательной метафоры, взаимодействие обучающихся со значимыми взрослыми и тематическое разнообразие. Особое внимание уделено анализу педагогических вызовов, связанных с академической честностью, развитием навыков совместной деятельности, использованием юмора как образовательного*

© Браташ В.С., Буткевич Я.В., Рябинская А.А., 2026

ресурса и интеграцией технологий искусственного интеллекта в литературное творчество подростков.

Ключевые слова: *литературное творчество, образовательное проектирование, интенсивные образовательные программы, модульное обучение, смешанное обучение, образовательная среда, юмор в обучении.*

Для цитирования: *Браташ В. С., Буткевич Я. В., Рядинская А. А. Методологические принципы проектирования программ литературного творчества для подростков: обобщение опыта десятилетней реализации программы // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С. 180–196*

Methodological Principles for Designing Literary Creativity Programs for Adolescents: A Synthesis of Ten Years of Program Implementation Experience

Bratash[1] Valentina S., Butkevich[2] Yanina V., Riadinskaia[3] Anastasiia A.

[1] PhD in Education, Junior Research Fellow, Institute for Cognitive Studies, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation
E-mail: valentinabratash@yandex.ru.
ORCID: https://orcid.org/0000–0001–8683–9322

[2] General Director of the autonomous non-profit educational organization "School League», Saint Petersburg, Russia
E-mail: Ya. Butkevich@schoolnano.ru
ORCID: 0009–0001–7883–6073

[3]Methodologist, Gymnasium No. 32 "Gymnasium of Petersburg Culture", Project Manager, ANPO "School League", Saint Petersburg, Russian Federation
E-mail: krivolapova@schoolnano.ru
ORCID: 0009–0009–7652–8315

Abstract. *This article is devoted to the theoretical interpretation and systematization of a ten-year experience in the design and implementation of supplementary education programs in "Literary Creativity," aimed at developing reading culture, authorial position, and the creative potential of adolescents. The purpose of the study is to identify and substantiate the methodological principles for designing intensive literary education programs based on the analysis of their implementation in the Sirius Educational Center and regional centers for identifying, supporting, and developing the abilities of children and youth.*

As a result of the study, a set of interrelated principles ensuring the effectiveness of literary creativity programs was identified, including modular content design, learning through the creation of artifacts, the integration of individual and collaborative creative activity, developmental feedback, the use of an overarching educational metaphor, interaction between learners and significant adults, and thematic variability. Attention is paid to the analysis of pedagogical challenges related to academic integrity, the devel-

opment of collaborative skills, the use of humor as an educational resource, and the integration of artificial intelligence technologies into adolescents' literary creativity.

Keywords: *literary creativity; educational design; intensive educational programs; modular learning; blended learning; educational environment, humor in education.*

For citation*: Bratash V. S., Butkevich Ya. V., Riadinskaia A . A. Methodological Principles for Designing Literary Creativity Programs for Adolescents: A Synthesis of Ten Years of Program Implementation Experience // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. № 3 (75). P.180–196*

Введение. Государственная политика последних лет уделяет заметное внимание поддержке русского языка, литературы и чтения, и дополнительное образование гуманитарной направленности занимает в ней

важное место. Цифровизация образовательной среды и развитие искусственного интеллекта меняют то, как подростки взаимодействуют с литературой и что для них значит творческая работа с текстом. В этой связи актуальным становится поиск педагогических решений, которые направлены на формирование читательского и писательского мастерства молодых авторов с учетом современных технологий. Литературное творчество объединяет языковой, читательский и продуктивно-творческий опыт подростка и представляет особый интерес для педагогической практики. Педагогические исследования показывают, что занятия литературным творчеством развивают художественно-творческие способности [10], помогают школьникам реализовать себя в образовательной деятельности [9; 13], формируют читательскую грамотность [3] и расширяют опыт социального взаимодействия [5]. При этом исследователи, как правило, рассматривают отдельные составляющие литературного творчества: чтение и анализ художественных произведений, создание собственных художественных, критических и публицистических текстов, построение текстов новой природы, решение лингвистических задач, проекты на литературной основе. Менее изучен вопрос о том, каким образом может быть организован комплексный подход, при котором чтение, практика исследовательской деятельности, обсуждение произведений, создание разных текстов, работа с наставниками и участие в литературных проектах становятся взаимосвязанными элементами развития читательской и авторской позиции подростка. Недостаточно раскрытыми остаются педагогические основания краткосрочных интенсивных программ литературной направленности, объединяющих индивидуальное творчество, групповое взаимодействие, проектной

деятельности и включения участников в профессиональное литературное сообщество.

Интерес к формированию и поддержке читательской культуры подчеркивают государственные инициативы, направленные на популяризацию чтения, литературы и русского языка. Например, федеральный проект «Чтецкие программы»*, который реализуется с 2025 года, призван развивать читательскую культуру и литературные клубы, а также поручение Президента Российской Федерации о запуске в детских лагерях смен по русскому языку и литературе**.

Реализация подобных инициатив требует анализа педагогических моделей, которые уже получили апробацию на практике и могут быть использованы в различных образовательных условиях.

Одной из таких моделей является программа дополнительного образования «Литературное творчество», реализуемая с 2016 года по инициативе Людмилы Алексеевны Вербицкой при научно-методологической поддержке Елены Ивановны Казаковой. Первоначально разработанная для Образовательного центра «Сириус», программа была ориентирована на создание условий для самоопределения подростков, развития их литературных способностей и знакомства с различными направлениями профессиональной самореализации в сфере русского языка и литературы. За десять лет реализации (2016–2026 гг.) участниками программы стали более 5000 школьников в возрасте 14–17 лет. Масштабирование программы связано с региональными образовательными центрами, включая Центр выявления, поддержки и развития способностей и талантов детей и молодежи Московской области «Взлет», «Мастерскую талантов "Сибириус"» Ханты-Мансийского автономного округа — Югры, а также рядом образовательных организаций Санкт-Петербурга, Ленинградской области и других регионов России.

Накопленный опыт позволяет рассматривать программу как основу для выявления педагогических закономерностей проектирования интенсивных программ литературного творчества. В настоящем исследовании программа выступает объектом методологического анализа, направленного на выявление принципов ее построения, механизмов педагогической эффективности и условий адаптации

* Поручение Президента Российской Федерации от 30.12.2024 № ПР-2814 по итогам заседания Совета по реализации государственной политики в сфере поддержки русского языка и языков народов России http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/76077.

** Поручение от 2 июня 2026 года, озвученное в рамках заседания Совета по реализации государственной политики в сфере поддержки русского языка и языков народов Российской Федерации.

к различным организационным форматам.

Цель исследования состоит в выявлении и теоретическом обосновании методологических принципов проектирования интенсивных программ литературного творчества для подростков и включает решение следующих задач:

систематизировать педагогические принципы построения программы;

проанализировать особенности адаптации модели к региональным условиям;

определить, как выявленные принципы могут применяться при проектировании программ дополнительного образования гуманитарной направленности.

Методология исследования. Исследование выполнено в логике качественного педагогического анализа, ориентированного на выявление методологических принципов проектирования интенсивных программ дополнительного образования гуманитарной направленности. Методологическую основу работы составляют положения педагогического проектирования, средового подхода в образовании, концепции обучения через деятельность (learning by doing), идеи смешанного обучения, а также субъектно-деятельностный подход к организации образовательного процесса.

Объектом исследования является программа дополнительного образования «Литературное творчество», реализуемая с 2016 по 2026 год. Предмет исследования — педагогические принципы и организационно-методические механизмы проектирования интенсивных образовательных программ литературной направленности, обеспечивающие развитие читательской культуры, авторской позиции и творческой активности подростков.

Эмпирическую базу исследования составил десятилетний опыт разработки, реализации и развития программы «Литературное творчество». За исследуемый период участниками программы стали более 5000 школьников в возрасте 14–17 лет. Исследование охватывает реализацию программы в различных образовательных условиях: Образовательном центре «Сириус», региональном центре выявления, поддержки и развития способностей и талантов детей и молодежи Московской области «Взлет», «Мастерской талантов "Сибириус"» Ханты-Мансийского автономного округа — Югры.

В качестве методов исследования использовались анализ и обобщение педагогического опыта, наблюдение, сравнительный анализ различных моделей реализации программы «Литературное творчество», проектная рефлексия, экспертное обсуждение результатов реализации

образовательных модулей, а также анализ продуктов деятельности обучающихся (авторских текстов, проектных работ, образовательных событий и иных создаваемых участниками материалов).

Особенностью исследования является его дизайн, основанный на последовательных циклах проектирования, апробации, анализа результатов и последующей модификации программы. Каждая новая реализация рассматривалась как образовательная практика и источник данных для уточнения педагогических решений. Такой исследовательский цикл позволил проследить устойчивость выявленных принципов при изменении продолжительности программ, тематического содержания, состава педагогической команды и регионального компонента, а также перейти от описания отдельных образовательных практик к выделению методологических принципов проектирования интенсивных программ литературного творчества и определить условия их воспроизводимости в различных образовательных контекстах.

Проектирование программ литературного творчества: методологические принципы. Регулярная разработка и реализация программы «Литературное творчество» позволили выделить совокупность взаимосвязанных педагогических принципов, обеспечивающих эффективность интенсивных программ дополнительного образования литературной направленности. Следует подчеркнуть, что данные принципы стали результатом последовательного развития программы, ее многократной апробации, анализа педагогических эффектов и адаптации к различным образовательным условиям. Изменение состава участников, продолжительности образовательных смен, тематического содержания и регионального контекста позволило проверить устойчивость выявленных закономерностей и рассматривать их как методологическую основу проектирования подобных программ.

В перечень вошли семь принципов: модульная организация программы; обучение через создание артефакта (learning by doing); организация совместной деятельности; система развивающей обратной связи; использование сквозной образовательной метафоры; взаимодействие обучающихся со значимым взрослым; вариативность тематического содержания.

Принцип 1. Модульная организация программы. Проведенное исследование показало, что одним из базовых условий эффективности интенсивной образовательной программы является модульная организация содержания. Модуль представляет собой самостоятельный учебный блок, внутри которого участник проходит полный цикл

деятельности: освоение нового способа действия, его практическое применение, получение обратной связи и публичное представление результата.

Такая организация обеспечивает одновременно целостность образовательной программы и гибкость ее проектирования. Изменение содержания отдельных модулей не нарушает общей логики программы, что позволяет адаптировать модель к различным образовательным условиям без утраты ее педагогической эффективности.

За время реализации программы сформировалась модульная структура, включающая четыре базовых модуля: «Авторский текст», «Мастерские», «Проект» и «События». Дополнительными элементами программы выступают мини-проекты, читательские инициативы и филологические исследования, которые включаются в образовательный процесс в зависимости от тематической направленности конкретной смены.



Рисунок 1. Варианты модулей

Модуль «Авторский текст» ориентирован на развитие индивидуальной авторской позиции. Его педагогическая задача состоит в создании собственного художественного или публицистического произведения и в освоении полного цикла литературной деятельности: от замысла и написания текста до его экспертного обсуждения, взаимного рецензирования и публичной профессиональной дискуссии.

Модуль «Мастерские» выполняет инструментальную функцию. Его содержание направлено на освоение конкретных способов работы с текстом и современными средствами коммуникации: визуализации информации, типографики, анимации, подготовки презентаций, создания текстов различных жанров. Выбор мастерской осуществляется участниками самостоятельно, что позволяет учитывать их

образовательные интересы и индивидуальные траектории.

Проектный модуль обеспечивает переход от индивидуального творчества к командной работе. Работа над кейсами, связанными с литературой (создание форсайт-исследований о будущем на основе фантастической литературы и современных научных исследований, апрель 2018), образованием (апробация новой линейки учебников по русскому языку и литературе издательства «Просвещение», октябрь 2016) или популяризацией чтения (разработка и реализации арт-пространства «Поэтические школы», февраль 2018), формирует опыт распределенной ответственности, совместного принятия решений и публичной защиты результатов деятельности. Важной особенностью является работа участников в заранее сформированных группах, когда команда определяется без учета личных предпочтений. Этот прием воссоздает реальные профессиональные ситуации адаптации к работе с разными людьми.

Модуль «События» включает в себя литературные игры, дискуссии, встречи с писателями и исследователями, обмен мнениями, фестивали, публичные обсуждения и культурные выезды. Ключевая роль модуля состоит в формировании единого образовательного сообщества и расширении представлений о филологической сфере.

Таким образом, разнообразие содержания модулей и сочетание индивидуальной и групповой работы обеспечивает гибкость персонализированных траекторий каждого участника. Описанный принцип модульной организации видится значимым, так как способствует развитию учебной самостоятельности и формированию опыта разностороннего взаимодействия между участниками: школьник — школьник, школьник — эксперт, школьник — наставник, школьник — мастер, школьник — куратор (табл. 1).

Таблица 1

Модули и их педагогическая функция

Модуль	Педагогическая функция	Характер взаимодействия	Основной продукт
Авторский текст	Формирование авторской позиции	Школьник — наставник; Школьник –школьник	Художественный или публицистический текст
Мастерские	Освоение инструментов творческой деятельности	Школьник — мастер; Школьник –школьник	Артефакт, презентация, визуальный продукт
Проект	Коллективное решение задачи-кейса	Школьник — куратор; Школьник –школьник	Проект, выставка, спектакль, исследование

События	Формирование образовательного сообщества	Школьник — эксперт; Школьник –школьник	Дискуссия, фестиваль, образовательное событие

Принцип 2. Обучение через практику («learning by doing»). Принцип заключается в смещении фокуса с потребления знаний на совместное создание культурных и интеллектуальных артефактов. Обучение происходит через включение в реальный творческий процесс и командную разработку конечного продукта. Каждый модуль завершается созданием осязаемого продукта: авторский текст / сочинение, решение кейса, арт-объект, отчет, сценарий.

Принцип 3. Организация совместной деятельности. Совместная деятельность реализуется через работу в разных группах, выбранных на основе интереса к инструменту/жанру или формат, и в том числе через обретение опыта работы в заранее определенной группе. Вызовом для участников является поиск себя в строго заданных рамках, когда выбор решаемой проектной задачи и команды отсутствует.

Принцип 4. Качественная и своевременная обратная связь сочетает устный и письменный формат. Отдельно стоит отметить систему оценивания авторского текста. Первый балл и комментарий участники получают в письменном формате, затем проходит консультация от ведущего семинара, чтобы уточнить неочевидные моменты и задать интересующие вопросы. Все последующее обсуждение происходит в письменном формате, что позволяет практиковать как устную, так и письменную культуру коммуникации. Другие тексты, создаваемые в ходе программы, проверяются разными людьми, чтобы участники получали отклик от разных экспертов.

Принцип 5. Наличие сквозной метафоры. Важным условием целостности программы является наличие сквозной смысловой рамки, которая обеспечивает связность разных видов деятельности участников. В программе «Литературное творчество» такую функцию выполняет сквозная метафора, основанная на образе научно-исследовательского института чародейства и волшебства (НИИЧАВО) из повести А. и Б. Стругацких «Понедельник начинается в субботу».

Выбор данной метафоры носит методологический характер. Она задает способ организации образовательной среды, в которой все элементы программы — занятия, мастерские, проекты, встречи, экспертные обсуждения — интерпретируются участниками как деятельность различных «отделов» единого института. Таким образом, художественный текст становится основанием для проектирования

образовательной среды.

С педагогической точки зрения сквозная метафора выполняет объединяющую функцию для участников в условиях высокой интенсивности образовательной программы. В краткосрочных форматах, где плотность событий и смена видов деятельности чрезвычайно высоки, возникает риск фрагментации опыта и потери целостного образовательного смысла. Метафорическая рамка выступает инструментом преодоления этой фрагментации, обеспечивая смысловую связность происходящего и формируя у участников целостную картину образовательного процесса.

Принцип 6. Взаимодействие со значимым взрослым [1]. В ходе программы участники встречаются с известными учеными, профессорами, ведущими филологами, видными общественными деятелями, работают с мастерами, кураторами и наставниками. Разнообразие гостей и педагогов призвано расширить представление как о профессиях в сфере филологии, так и формах взаимодействия со взрослыми: от встречи, лекции, интенсива или профессиональной пробы до полноценной работы над текстом или решением кейса.

Принцип 7. Вариативность тематического содержания программы. Тематическое разнообразие выступает не самоцелью, а инструментом адаптации программы к различным образовательным задачам, актуальным направлениям филологической науки и интересам участников.

За период с 2016 по 2026 год были реализованы программы, посвященные журналистике, лингвистике, классической и современной литературе, детской литературе, драматургии, поэзии, научной фантастике, литературным музеям, популяризации чтения, русскому языку, тележурналистике, олимпиадной филологии, учебной литературе, феномену «человека читающего» и другим направлениям. Несмотря на тематическое разнообразие, которое отказывает влияние на содержаниие программы, ее структура, базовые принципы организации деятельности и формы взаимодействия участников сохранялись.

Анализ опыта реализации программы показал, что вариативность содержания выполняет несколько педагогических функций:

позволяет соотносить образовательный материал с актуальными научными и культурными процессами, своевременно включать в программу новые литературные явления, исследовательские задачи и общественные запросы;

создает условия для расширения представлений участников о профессиональных перспективах филологической деятельности: от литературоведческих исследований и журналистики до музейной

работы, издательских практик, медиакоммуникации и разработки образовательных проектов.

Важным результатом реализации вариативного тематического содержания программы становится возможность адаптации модели к различным образовательным условиям. Единое педагогическое ядро литературного творчества позволяет применять разработанную модель в образовательных организациях, учитывать региональный запрос и особенности.

Адаптация программы и расширение образовательного пространства. Реализация программы «Литературное творчество» в региональных образовательных центрах Московской области и Ханты-Мансийского автономного округа — Югры позволила установить, что результативность интенсивных образовательных программ тесно связана с адаптацией содержания программы к особенностям конкретной образовательной и социокультурной среды региона. Адаптация включала использование локальной тематики (например, для ХМАО-Югры — это обращение к культуре коренных народов севера: ханты и манси), привлечение региональных экспертов, а также сотрудничество с университетами, библиотеками, музеями, театрами и творческими индустриями. Такая интеграция поддерживает локальные литературные сообщества и расширяет возможности профессиональной социализации участников.

Одновременно масштабирование программы выявило принципиальный методический вызов — необходимость сокращения продолжительности образовательного цикла с 21 до 5–10 дней при сохранении его педагогической эффективности. Краткосрочный интенсив одновременно выступает ресурсом (концентрация практической деятельности, высокая плотность взаимодействий) и ограничением (дефицит времени на адаптацию участников и формирование групповой динамики). В большинстве случаев значительная часть очного времени в начале смены уходит на преодоление так называемого «эффекта холодного старта», связанного с адаптацией участников к новой образовательной среде.

Ответом на этот вызов стало введение предварительного онлайн-модуля, выполняющего функцию предварительной педагогической настройки образовательного процесса. Его методологическое основание связано с логикой смешанного обучения, в рамках которого онлайн- и офлайн-компоненты распределяют различные функции образовательного процесса и усиливают друг друга при условии функциональной дифференциации [11, 12]. В логике «перевернутого обучения» подготовительный этап переносится в дистанционный

формат, что позволяет освободить очное время для практической, творческой и коллективной деятельности.

Для программы онлайн-модуль выполняет не только информационную, но и мотивационно-ориентационную функцию. Его центральным элементом является мотивационное эссе — инструмент первичной диагностики готовности будущего участника к работе. В отличие от тестовых или олимпиадных форматов, эссе фиксирует уровень рефлексивности, мотивации к творческому самовыражению и готовность к формулированию авторской позиции. В логике культурно-исторического подхода Л. С. Выготского данный формат позволяет выявить не столько актуальный уровень развития, сколько зону ближайшего развития участника, задавая направление его образовательной траектории [4, 14].

Вместе с тем практика реализации программы выявила противоречие: несмотря на методическую обоснованность онлайн-модуля, его фактическая включенность оказывается ограниченной. Синхронные онлайн-встречи демонстрируют низкую посещаемость, рекомендованные материалы остаются без внимания со стороны будущих участников. Ситуация воспроизводится систематически и не может быть объяснена исключительно организационными факторами.

Анализ данного феномена позволяет выделить несколько причин. Во-первых, онлайн-этап воспринимается участниками далеким от основной образовательной ситуации, что снижает его обязательность и значимость для подростка. Во-вторых, разрыв между намерением и действием в подростковом возрасте усиливается недостаточностью внешних механизмов регуляции учебной деятельности, таких как дедлайны, социальный контроль и немедленная обратная связь. В-третьих, офлайн-погружение создает качественно иной уровень включенности, при котором образовательная деятельность приобретает характер социально значимой и коллективно разделяемой практики.

При этом выявленный разрыв между планируемой и фактической активностью участников не рассматривается как организационный недостаток, он интерпретируется как педагогически значимый феномен. Непросмотренные или частично освоенные до начала смены материалы становятся ресурсом для последующей командной работы, их обсуждают и интерпретируют вместе в рамках очного этапа программы. Так образовательная ценность смещается от индивидуального предварительного освоения содержания к его совместному осмыслению.

Следует отметить, что онлайн-модуль становится инструментом наблюдения за образовательным поведением участников до начала очной работы. Анализ цифровой активности позволяет уточнять

проектные решения программы и формировать более точные механизмы вовлечения, включая короткие задания с четкими временными рамками, элементы социального сравнения и усиление видимости образовательной активности участников.

Введение онлайн-модуля в структуру программы решает две задачи: сохранение ценного очного времени и трансформация логики образовательного процесса: от последовательной модели «подготовка — обучение — результат» к модели распределенного и непрерывного образовательного взаимодействия. В этой логике онлайн-компонент выполняет функцию предварительного включения в образовательную среду, тогда как основной педагогический эффект достигается в очном командном взаимодействии. Это позволяет рассматривать смешанный формат как самостоятельный методологический принцип проектирования интенсивных гуманитарных образовательных программ.

Педагогические эффекты реализации программы. Оценка результативности творческого процесса в условиях интенсивных гуманитарных программ имеет принципиальные ограничения, связанные с невозможностью полного количественного измерения художественных и личностных изменений. Вместе с тем анализ образовательных результатов позволяет зафиксировать ряд эффектов, проявляющихся в продуктах деятельности, институциональных практиках и образовательных сообществах.

Одним из наиболее значимых результатов является формирование системы публикации лучших текстов участников. К ним относятся альманах «Литературное творчество», включающий отобранные работы участников программ Образовательного центра «Сириус», а также сборник «Альманах. Сириус. Регионы», объединяющий наиболее значимые тексты участников региональных образовательных центров. Данные формы фиксации результатов выполняют не только репрезентативную, но и мотивационно-рефлексивную функцию, обеспечивая переход от образовательного текста к тексту, включенному в культурное пространство.

Важным педагогическим результатом является формирование сообщества выпускников, обладающих профессиональной идентичностью и включенностью в деятельность программы.

К педагогическим результатам относится формирование сообщества выпускников, которые видят перспективным самореализацию в педагогической сфере. Такие выпускники продолжают образовательную деятельность в качестве ассистентов, семинаристов и преподавателей на программах литературного творчества, выбирают педагогические направления подготовки в системе высшего образования.

Важный методический результат — создание и сохранение традиций, а также их развитие. Например, формат письма, которое выпускник пишет будущему стажеру, превратилось из текстового задания в сеанс синхронного письма. Создание рукописного текста в эпоху технологий и цифровизации сделало процесс написания и получения более камерным и теплым. Практика «часа чтения и письма» в процессе развития программы расширилась до форматов свободной творческой деятельности, включая создание коллажей, вязание, коллективные арт-объекты, что дает большую вариативность участникам в использовании свободного времени.

Сквозная метафора НИИЧАВО в процессе развития программы также приобрела институциональное продолжение в виде музейного пространства «ИзНаКурНож», включающего артефакты образовательной деятельности. Первоначально выполняя иллюстративную функцию, музей трансформировался в событийную образовательную среду, в которой участники не только взаимодействуют с экспонатами, но и включаются в их критическое осмысление: анализируют экспликации, выявляют несоответствия, предлагают новые экспонаты и обосновывают их включение в музейную коллекцию. Таким образом, музей становится общим пространством обогащения культурного опыта.

Сохранение и трансформация указанных практик свидетельствуют не только о развитии программы во времени, но и о высокой «смысловой емкости» исходной педагогической модели. Она допускает расширение, переосмысление и последовательное усложнение без утраты целостности образовательной системы.

Обсуждение. За десять лет помимо роста и развития мы столкнулись с рядом наблюдений, требующих осмысления и поиска решений:

— Академическая нечестность и проблема плагиата.

Характерна преимущественно при создании авторских текстов, короткие и учебные школьники пишут самостоятельно. Наибольшее количество заимствований чужих текстов связано написании сочинений по классической литературе. Анализ таких кейсов стал основой для выявления педагогических условий формирования культуры авторства [8].

— Не каждый профессионал — хороший педагог.

Актуальность этой проблемы особенно ярко прослеживается на региональных программах. Коммуникация со школьниками и включение в организованный образовательный процесс — непростая задача. Одним из способов ее решения видится рефлексия по итогам взаимодействия как с участниками программы, так и с гостями.

— Индивидуальный и групповой формат работы: что сложнее?

Сложности организации командной работы связаны со слабым развитием навыка саморегуляции и самостоятельности внутри групповой работы. Согласно наблюдениям, ситуация индивидуальной работы видится подростку более предпочтительной и определенной (за результат отвечает участник программы индивидуально, нет зависимости от других людей).

— Обучение — процесс, где нет места юмору.

Ярким маркером этого наблюдения является настороженное отношение к юмору как части образовательной среды: создаваемого текста, процесса проектирования и взаимодействия (презентаций, перформанса). Несмотря на подкрепленные исследованиями положительные эффекты юмора: чувство юмора как признак одаренности и свободы личности [6, 15], юмор как инструмент активизации интеллектуальной активности человека [7], в урочной практике современной школы обучающие материалы с использованием юмора встречаются редко, это проявляется в нерешительности, связанной с включением юмора в предлагаемых школьниками решениях и идеях. Однако целенаправленные тренировочные задания по генерации юмора и создание общего эмоционального фона, одобряющего шутки и дружелюбную иронию в коммуникации, вдохновляют участников на создание собственных авторских юмористических текстов разной природы. На примере программы 2026 года в Ханты-Мансийске школьники при решении проектной задачи по подготовке выставочного пространства создали ироничные письма самому себе (в этом случае проявилась даже способность ребят к самоиронии), шуточные вставки в экскурсионный маршрут в контексте выбранной темы и даже специальные локации, где целью диалога со зрителем была генерация общей шутки. Фиксируемый опыт показывает, что роль юмора в образовании незаслуженно ограничивается лишь факультативным средством эмоциональной разрядки и созданием комфортной эмоциональной среды, при этом игнорируется его очевидный дидактический потенциал, способность не только активизировать интеллектуальную деятельность, но снимать психологические барьеры в творчестве и стимулировать рождение нестандартных идей, что особенно значимо в работе с творчески одаренными подростками. Наши наблюдения свидетельствуют о том, что юмор в творческом образовании требует осмысленного и дозированного применения, а также глубокого изучения того, как различные типы остроумия коррелируют с конкретными видами креативного мышления. Очевидно одно: там, где есть место качественному юмору, возникает пространство для подлинного творческого прорыва.

Разумеется, это не исчерпывающий список. В ходе анализа программы для Ханты-Мансийска в 2024 году выявлена проблема избыточности форматов и чрезмерной нагрузки, обозначен запрос на более гибкий подход к групповой работе [2]. Их решение нашло отражение в проектировании последующих региональных программ: для литературного творчества выбрана ведущая деятельность — создание авторского текста; для более эффективного группового взаимодействия добавлены события, направленные на командообразование. Последние годы программа столкнулась с технологическим вызовом — творчества и сотворчества с искусственным интеллектом. Однако литературно настроенные дети более скептически настроены к данной технологии. Поэтому основной задачей видится интеграция практики конструктивного использования ИИ для решения творческих задач.

Заключение. Реализация интенсивных образовательных программ «Литературное творчество» в период 2016–2026 гг. позволяет выявить и теоретически обосновать методологические принципы проектирования подобных программ. В результате обобщения сформулированы семь ключевых принципов проектирования:

1. Модульная организация программы;
2. Обучение через практику;
3. Организация совместной деятельности;
4. Качественная и своевременная обратная связь;
5. Наличие сквозной образовательной метафоры;
6. Взаимодействие со значимым взрослым;
7. Вариативность тематического содержания программы.

Обращение к смешанному обучению связано с адаптацией программы к региональным условиям проведения. Необходимость внедрения онлайн-форматов обусловлена сокращением продолжительности реализации программы — от 21 дня (ОЦ «Сириус») до 5–10 дней (Региональный центр «Взлет», Московская область, «Мастерская талантов "Сибириус"», ХМАО-Югры) и потребностью эффективного использования каждого дня.

Совокупность описанных принципов обеспечивает целостность образовательной среды и воспроизводимость программы в различных условиях.

Перспективы связаны с изучением формирования образовательной идентичности и влияния цифровых технологий на гуманитарные интенсивные программы. Отдельного внимания заслуживают вопросы авторской и академической честности, отбор педагогического состава (с учетом региональной специфики), баланс индивидуальной и командной работы, место юмора в литературном творчестве и вли-

яние больших языковых моделей на формирование читательской и писательской культуры.

Список литературы

1. *Басюк В. С., Илалтдинова Е. Ю.* Значимый взрослый в развитии личности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2024. № 213. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/znachimyy-vzroslyy-v-razvitii-lichnosti (дата обращения: 26.06.2026).

2. *Браташ В. С.* «Школьная лига»: опыт проектирования программ дополнительного образования по филологии для подростков // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2024. № 7. С. 54–58.

3. *Власов М. С., Сычев О. А., Белоусов К. И., и др.* Мотивация чтения, читательская грамотность и проблемное использование интернета у подростков // Психология. Журнал ВШЭ. 2025. № 3. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-chteniya-chitatelskaya-gramotnost-i-problemnoe-ispolzovanie-interneta-u-podrostkov (дата обращения: 25.06.2026).

4. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.

5. *Ермакова А. А.* Творческое разновозрастное объединение дополнительного образования как форма социализации подростков // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2010. № 23 (199). [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskoe-raznovozrastnoe-obedinenie-dopolnitelnogo-obrazovaniya-kak-forma-sotsializatsii-podrostkov (дата обращения: 25.06.2026).

6. *Иванова Е. М.* Чувство юмора как маркер одаренности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 1. С. 144–152.

7. *Мусийчук М. В., Мусийчук С. В.* Юмор в образовании как эффективный способ превратить «Ха-Ха» в «Ага!» // Академический журнал Западной Сибири. 2014. Т. 10. № 3. С. 122–123.

8. *Раппопорт Р. В.* Педагогические условия формирования культуры авторства у литературно одаренных подростков // Чи О. 2019. № 1 (58). [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-kultury-avtorstva-u-literaturno-odarennyh-podrostkov (дата обращения: 30.06.2026).

9. *Шумаева Е. А.* Проблема самореализации личности подростка в контексте психолого-педагогического знания // Наука и школа. 2023. № 3. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-samorealizatsii-lichnosti-podrostka-v-kontekste-psihologo-pedagogicheskogo-znaniya (дата обращения: 25.06.2026).

10. *Chandler G. E.* A Creative Writing Program to Enhance Self-Esteem and Self-Efficacy in Adolescents // Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing. 1999. URL: 10.1111/j.1744–6171.1999.tb00047.x

11. *Dziuban C., Graham C. R., Moskal P. D., Norberg A., Sicilia N.* Blended learning: the new normal and emerging technologies // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2018. Vol. 15, № 3. DOI: 10.1186/s41239–017–0087–5.

12. *Graham S., Hebert M. A.* Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading // Harvard Educational Review. 2011. Vol. 81, № 4. P. 710–744.

13. *Jaja.* Research Trends on Students' Writing Skills: A Bibliometric Analysis Using Scopus Database // Journal of Language and Education. 2024. URL: https://doi.org/10.17323/jle.2024.18806.

14. *Shabani K.* Applications of Vygotsky's sociocultural approach for teachers' professional development // Cogent Education. 2016. Vol. 3, № 1. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1252177.

15. *Wallinger L. M.* Don't smile before Christmas: The role of humor in education // National Association of Secondary School Principals. SSP Bulletin. 1997. Т. 81. № 589. P. 27–34.

Дата поступления статьи в редакцию: 09.07.2026
Дата принятия статьи к публикации:.14.09.2026
Submission of the article: 09.07.2026
Acceptance for publication: 14.09.2026

УДК 372.882, 374.31

Работа подростков с «молчаливой книгой» как опыт сотрудничества в рамках литературной олимпиады

Галактионова*[1] *Татьяна Гелиевна, Квашнина*[2] *Елена Сергеевна

[1] **Доктор педагогических наук, профессор, профессор Института педагогики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация**
E-mail: galaktionova.tg@mail.ru
ORCID ID: 0000–0003–1950–1043

[2] **Магистрант Института педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, учитель русского языка и литературы, «Газпром школа Санкт-Петербург», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация**
E-mail: kvashnina78@mail.ru
ORCID ID: 0000–0002–1251–2420

Аннотация. *Статья посвящена малоизученному вопросу использования «молчаливых книг» в работе с подростками. Описаны жанровые особенности «молчаливых книг», история их появления в России, опыт работы педагогов и библиотекарей с произведениями этого визуального жанра в нашей стране и за рубежом. На примере опыта литературной олимпиады «Остров сокровищ», проводимой на Сахалине и Курильских островах, показаны дидактические возможности «молчаливых книг», используемые для формирования опыта сотрудничества во время коллективной работы.*

Ключевые слова: *«молчаливые книги», коллективная работа, опыт сотрудничества, литературная олимпиада, приемы работы с «молчаливыми книгами».*

Для цитирования: *Галактионова Т. Г., Квашнина Е. С. Работа подростков с «молчаливой книгой» как опыт сотрудничества в рамках литературной олимпиады // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С.197–210*

Adolescents' Work With «Silent» Books: Experience of Collaboration With Olympiads in Literature

Galaktionova*[1] *Tatiana G., Kvashnina*[2] *Elena S.

[1] **D. Sc. (Pedagogy), Professor, Professor at the Institute of Pedagogy, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation.**
E-mail: galaktionova.tg@mail.ru
ORCID: 0000–0003–1950–1043

© Галактионова Т.Е., Квашнина Е.С., 2026

[2]**Master's Student, Institute of Pedagogy, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation; Teacher of Russian Language and Literature, Gazprom School St. Petersburg, St. Petersburg, Russian Federation.**
E-mail: kvashnina78@mail.ru
ORCID: 0000–0002–1251–2420

Abstract. *This article is devoted to the under-researched issue of using «silent books» in teaching adolescents. It describes the genre-specific features of «silent books», the history of their emergence in Russia, and the experience of Russian and foreign teachers and librarians working with this visual genre. The experience of the Literary Olympiad "Treasure Island" held in Sakhalin and Kuril Islands shows the didactic possibilities of "silent" books used to foster collective work in rehearsal.*

Keywords: *«silent books», collective work, experience of collaboration, Literary Olympiad, techniques of teaching with «silent books».*

For citation*: Galaktionova T. G., Kvashnina E. S. Adolescents' Work with «Silent Books»: Experience of Collaboration with Olympiads in literature // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 3 (75). P. 197–210*

В начале XXI века растет интерес к визуальным литературным жанрам: подростки все чаще выбирают для чтения комиксы, графические путеводители, книжки-картинки. Об этом свидетельствуют списки книг, отмеченных знаком «Нравится детям Ленинградской области», который учрежден в 2004 году для награждения лучших новых детских книг [13]. В 2014 году в список была включена книжка-картинка Л. Н. Толстого «Море», в которой важную роль играют иллюстрации М. Бычкова [14]. В 2016 году дети отметили графический роман И. Арсено и Ф. Бритт «Джейн, лиса и я» [15], и с этого года подростки наряду с прозаическими произведениями регулярно выбирают для чтения графические путеводители, комиксы, визуальные биографии. Благодаря растущему интересу к визуальной литературе, становится актуальной тема использования визуальных жанров педагогами и библиотекарями в работе с подростками.

В связи с этим мы поставили перед собой цель — обосновать возможность использования «молчаливых» книг, одного из жанров визуальной литературы, как ресурса опыта сотрудничества. Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

1) уточнить понятие «молчаливая» книга и выделить отличительные черты жанра;
2) описать опыт отечественных и зарубежных специалистов, использующих «молчаливые» книги в работе с подростками;
3) разработать и апробировать творческое задание для коллек-

тивной работы подростков с «молчаливой» книгой для опыта сотрудничества;

4) в качестве методов исследования использовать теоретический анализ, анкетирование и анализ опыта.

Один из визуальных жанров, который вызывает интерес читателей,— «молчаливая» книга, книга без слов. Для решения первой задачи, уточнения понятия «молчаливая» книга, мы использовали теоретический анализ. В библиотечном сообществе нет единого подхода к обозначению книг этого жанра. Анализ 20 выпусков ежегодного каталога «100 лучших новых книг для детей и подростков» показал, что авторы в разные годы использовали разные термины: «книга художника» (в выпусках 2010, 2017, 2019, 2020, 2023, 2024, 2025 гг.), «немая книга» (в выпуске 2019 г.), silent books (в выпусках 2019, 2020 гг.), «тихая книга» (в выпусках 2020, 2022, 2023, 2024 гг.), «книжка-картинка» (в выпусках 2018, 2019, 2021, 2022 гг.), «комикс» (в выпусках 2019, 2021 гг.), «виммельбух» (в выпусках 2023, 2026 гг.), «книга без слов» (в выпуске 2021 г.) [1].

Одной из первых об отсутствии устоявшегося термина, называющего «молчаливые» книги, писала О. Н. Мяэотс: «Книги без слов — один из наиболее ярких современных трендов развития традиционной книжки-картинки, который получил название Silent Books и пока не имеет устоявшегося определения в русском языке. Термин переводят как тихие, молчаливые или безмолвные книги» [11].

В статье Е. А. Кожевниковой «“Тихая книга” как объект визуального чтения» дается определение понятия silent books, однако и остальные термины — «тихая книга», «молчаливая книга», «немая книга» — используются автором как равноправные синонимы [8].

Нет единства в подходах к называнию книг без слов и в педагогическом сообществе. В работах А. Н. Губайдуллиной, представляющей результаты экспериментальных педагогических практик, используются понятия silent books, «тихая книга», «немая книга». Автор, обращаясь к синонимичным наименованиям книг без слов, отмечает жанровые особенности произведений: «Иллюстрированные книги без вербального текста представляют собой особенное явление. Они продолжают линию развития комиксов и графических романов, отказавшись даже от минимальных комиксовых “bubbles”: блоков вербального текста» [4].

Е. С. Корвацкая считает, что термин silent book утвердился в профессиональной среде книгоиздателей и среди читателей, и приводит синонимичный ряд для названия жанра: «Под термином silent book (также используются синонимы “тихая”, “безмолвная”, “бессловес-

ная", "молчаливая" книга) понимается печатное издание без текста, в котором присутствует сюжет, раскрывающийся не с помощью вербальных средств (письменности), а через визуальные составляющие (иллюстрации). В русскоязычных базах данных библиотек издания, относящиеся к категории "тихие книги" (silent books), классифицируются библиотечными специалистами как альбомы, альбомы для раскрашивания и иллюстрированные публикации» [7].

Мария Скаф упоминает книги без слов, анализируя условность существующей границы между комиксом и книжкой-картинкой. Исследователь не выделяет «молчаливую» книгу как отдельный жанр, однако при анализе произведения Шона Тана «Прибытие» наряду с терминами «комикс» и «графическая новелла» использует выражение «немая» книга. Интересно, что, рассуждая о специфике жанра комикса и книжки-картинки, Мария Скаф отрицает текстовые особенности в книге как признаки жанра [21].

Подводя итоги нашим наблюдениям за функционированием названий жанра бессловесных книг в трудах специалистов, мы можем констатировать, что на сегодняшний день нет единства в выборе термина для книг без слов: обозначения «немые книги», «молчаливые книги», «тихие книги», silent books используются достаточно частотно и воспринимаются как равноправные синонимы.

Большинство ученых считает, что «молчаливые» книги — это один из жанров визуальной литературы, особенность которого в рассказывании истории посредством иллюстраций. Это книги, в которых история звучит без слов. Мы разделяем эту точку зрения, используя термин «молчаливая» книга.

Причины терминологической полифонии в названии жанра книг без слов можно объяснить историей этого жанра в России. Первые такие книги, изданные в начале XX века, называли: «книжка-картинка», «рассказы в картинках», «рассказы-картинки». К образцам отечественной книжной графики этого периода можно отнести произведения В. Лебедева, В. Конашевича, Т. Глебовой, Е. Сафоновой, Д. Штеренберга и других художников.

Для иллюстраторов начала XX века было важно говорить с ребенком о мире, в котором он живет. Отсюда темы книг и графических экспериментов художников, которые пытались донести до юных читателей свои знания о мире. М. В. Рац писал: «При отсутствии текста роль зрительного ряда абсолютна, что, видимо, и привлекало к этому жанру таких замечательных мастеров, как В. Лебедев ("Охота", 1925; "Верхом", 1928) и В. Конашевич ("Всякая всячина", 1923; "Вот так картинки", 1928), а также таких разных художников, как Е. Чарушин,

Е. Эвенбах, Д. Штеренберг, В. Тамби» [19].

Художники детской книги в 1920–1930-е годы активно искали новые средства выражения своих представлений о мире. Так, например, А. Ф. Пахомов рассказывал о находках и о художественных решениях, которые помогли ему создать бессловесную книгу «Лето» [12]. При помощи бессловесных книг художники решали и педагогические задачи, думая о возрастных особенностях ребенка и восприятии иллюстрации в разные периоды детства. Об этом, например, писал В. М. Конашевич [9].

Понятия silent books, «немые», «бессловесные», «молчаливые», «тихие книги» педагоги и библиотекари начинают использовать в 2012 году в связи с началом реализации Международным советом по детской книге проекта «Молчаливые книги» [18]. Одной из задач проекта стало создание коллекции «молчаливых» книг, которые были бы понятны читателям, говорящим на разных языках. В настоящий момент собрано 6 коллекций, в которые входят произведения авторов из разных стран, в том числе и книги из России. «Молчаливая» книга Николая Попова «Зачем?» вошла в каталог проекта в 2013 году [16], книга Анастасии Тен «Вот так треугольник!» (2022) и репринтное издание книги Елены Сафоновой «Река» (2021) вошли в коллекцию молчаливых книг в 2023 году [17].

Помимо названных выше современных бессловесных произведений отечественных авторов, важно отметить и те, которые вошли в каталог «100 лучших новых книг для детей и подростков», издаваемый Московской библиотекой им. А. Гайдара: Татьяна Ухова «Кузнечик» (выпуск 2020), Ольга Фадеева «А в это время…» (выпуск 2023), Катя Чижма «История одного лета» (выпуск 2026) [1].

За более чем столетнюю историю «молчаливых» книг стали более четкими границы жанра, обозначились его уникальные черты. Так, например, Т. Е. Ерохина выделяет четыре особенности этого жанра: универсальность («молчаливые» книги не привязаны к конкретному языку и не требуют перевода), многозначность (визуальные образы «молчаливых» книг могут иметь множество читательских трактовок), возможность сотворчества (при чтении «молчаливых» книг возможно сотворчество читателя и автора, автора и иллюстратора, сотворчество читателей, автора и издателя), особенность эстетики [6].

Об эстетике молчаливых книг и уникальности их визуального языка более подробно говорит В. А. Васягина, которая обращает внимание на последовательность повествования, значимость деталей, ассоциативность, смешанную технику, используемую художником, игру планов и ракурсов, использование возможностей цвета

в создании образов, значимость композиции [3].

В «молчаливых» книгах затрагивается большое количество разнообразных тем, о чем пишет Уильям Патрик Мартин, автор рекомендательного каталога «Удивительные бессловесные. 500 самых важных графических романов и книжек с картинками». Разнообразие тематики роднит визуальную литературу с литературой вербальной. Однако важно отметить и то, что отличает «молчаливые» книги от других художественных произведений. Уильям Патрик Мартин считает, что отсутствие слов в книге создает больше возможностей для различных интерпретаций. Когда в книге нет слов, а есть только иллюстрации, читателю необходимо объяснять то, что происходит на странице, причем каждый читатель воспринимает последовательность изображений по-своему. «В мире бессловесных книг читатели — это рассказчики»,— пишет исследователь [23]. И это, на наш взгляд, становится той отличительной особенностью «молчаливых» книг, которая выделяет их из ряда всех визуальных жанров и дает возможность педагогам, использующим «молчаливые» книги, достигать различных целей в работе с подростками.

Для решения второй задачи мы проанализировали опыт, накопленный за последние годы отечественными и зарубежными специалистами в работе с «молчаливыми» книгами, и пришли к следующим выводам.

Участники проекта «Молчаливые книги», реализуемого Международным советом по детской книге, используют книги без слов как инструмент для работы с детьми, попавшими в сложную жизненную ситуацию. В первую очередь это касается специалистов из Швеции и Италии. С помощью визуальных историй шведские и итальянские библиотекари и педагоги в рамках проекта создают условия для комфортного чтения детей, говорящих на разных языках и испытывающих затруднение в общении и сотрудничестве. «Молчаливые» книги в работе шведских специалистов стали инструментом, который позволил преодолевать коммуникативные барьеры, снимать напряжение, бороться с тревогой и страхом, возникшими из-за сложных жизненных ситуаций читателей разного возраста [22]. Итальянские педагоги и библиотекари при помощи «молчаливых» книг помогают читателям делиться эмоциональным опытом, имеющим взаимную ценность [26].

Деятельность педагогов и библиотекарей Америки интересна тем, что при помощи групповой работы с «молчаливыми» книгами они стремятся обогащать индивидуальный опыт читателей, развивают навыки устной и письменной речи, закрепляют знания языка [25].

Начинает накапливаться опыт работы с молчаливыми книгами в российских школах и библиотеках. Собранный и обобщенный опыт учителей и библиотекарей был представлен в практикуме «Молчаливые книги. Как читать и как работать». В предисловии к практикуму Е. С. Романичева обосновала необходимость использования «молчаливых» книг в образовательном процессе: «…Визуальное чтение, чтение-рассматривание "картинок", вглядывание в изображение заставляет читателя замедляться, но это происходит не само по себе, а по "воле" автора книги. По существу, практика "медленного чтения", на которой много лет базировалось изучение литературы как школьного предмета, сейчас поддержана именно молчаливыми книгами: перегруженная текстами школьная программа ни учителю, ни ученику замедляться не позволяет» [10].

Российские педагоги и библиотекари ставят перед собой различные цели при работе с «молчаливыми» книгами: развитие интереса к чтению и книге среди подростков и молодежи; расширение читательского кругозора; мотивация к изучению новых форматов книг через знакомство с образцами книжной графики и создание собственных книг без слов; формирование умения создавать связные сюжетные истории; формирование и развитие навыков визуального чтения; развитие эмоционального интеллекта.

Анализ представленного специалистами опыта работы с «молчаливыми» книгами позволил сделать вывод о том, что отечественные специалисты, используя в своей практике книги без слов, стремятся добиться развития индивидуальных особенностей учеников. Опыт коллективной работы во время организации визуального чтения менее востребован. Во время групповой работы педагоги и библиотекари используют «молчаливые» книги для того, чтобы помогать читателям исследовать новое и вербализовать свой опыт, обогащать индивидуальный опыт читателей, работать над развитием речи и мотивацией к чтению. Педагоги и библиотекари, организуя «чтение» «молчаливой» книги, не ставят перед собой задачу формировать навыки сотрудничества, используя формы коллективной работы. В связи с этим мы поставили перед собой третью задачу — разработать творческое задание для коллективной работы подростков с «молчаливой» книгой, во время которой будет осваиваться опыт сотрудничества.

С 2024 года по инициативе АНО «Центр чтения Натальи Петровской» проводится литературная олимпиада «Остров сокровищ» [20]. Цель олимпиады — выявление и развитие у подростков (обучающихся 5–8 классов) творческих способностей и интереса

к научной (научно-исследовательской) деятельности.

Задачи олимпиады:

1) вызвать и поддержать интерес к самостоятельному чтению, осмыслению классической литературы, входящей в школьную программу, и к чтению современной литературы;

2) побудить обучающихся к творчеству;

3) создать условия для формирования опыта сотрудничества;

4) популяризировать научные знания.

Для подготовки участников олимпиады к интеллектуальным соревнованиям ежегодно составляются рекомендательные списки книг для чтения, которые размещаются на сайте. В рекомендательные списки включаются художественные произведения классиков и современников, связанные с темой острова, что близко подросткам, проживающим в Сахалинской области. В 2024 году для летнего чтения были предложены «робинзонады», написанные на основе реальных событий: Н. Внуков «Один», Л. Репин «Трое на необитаемом острове», С. О'Делл «Остров голубых дельфинов», Д. Дефо «Робинзон Крузо». В 2025 году темой олимпиады стали маяки, поэтому список литературы включал разнообразные материалы, связанные с этой темой. В круге чтения подростков оказались прозаические произведения Я. Длуголенского, В. Крапивина, Ю. Кузнецовой, М. Ботевой, Дж. Р. Толкина, А. Тор, П. Гэллико и др.; поэтические тексты И. А. Бунина, Н. Матвеевой, В. Маяковского, Г. Дядиной. В 2026 году участникам олимпиады предложено познакомиться с книгами, в которых рассказывается о великих путешественниках и первооткрывателях. Рекомендуемые авторы: О. Орлов, Ф. Конюхов, Н. Чуковский, В. Серов и другие.

При проектировании олимпиадных заданий разработчики стремились гармонично объединить творческие и аналитические вопросы, которые бы стимулировали интерес участников олимпиады к чтению и осмыслению прочитанного. В 2025–2026 учебном году для II Литературной олимпиады «Остров сокровищ» впервые были разработаны задания для коллективной работы с «молчаливой» книгой. Л. Д. Гутрина, рецензент олимпиадных заданий, анализируя это нововведение, отметила: «Уникальность олимпиады заключается в том, что авторы решились на проведение “командной работы”, что корректирует представление об олимпиаде по литературе как исключительно об индивидуальном состязании, в котором каждый участник — потенциальный соперник» [5].

Для творческого коллективного задания литературной олимпиады «Остров сокровищ» была выбрана «молчаливая» книга Луизы Риверы «На маяке» из коллекции Международного совета по детской книге

[24]. «Молчаливая» книга Луизы Риверы отвечала всем условиям, необходимым для творческого коллективного задания:

1. Книга связана с темой литературной олимпиады «Остров сокровищ» 2025 года: маяк, человек-маяк, служение другим людям. Художница рассказывает историю смотрительницы маяка, которая передает свой жизненный опыт и опыт работы на маяке маленькой девочке. Она учит девочку, как поддерживать свет в маяке, который помогает кораблям выбирать верный путь.

2. Книга имеет понятный подросткам сюжет, но при этом она метафорична. Чайки, приносящие младенца и уносящие смотрительницу, сплетенная из лозы корзина, маяк и его свет — метафорические образы, которые могут быть раскрыты в рассказах участников олимпиады, создающих свои тексты на основе визуальной истории.

3. «Молчаливая» книга создана на высоком художественном уровне. В 2022 году книга вошла в Почетный список Международного совета по детской книге в номинации «Иллюстрация».

4. Визуальная история «На маяке» Луизы Риверы соответствует возрасту участников олимпиады (5–8 классы). В зависимости от возраста участников метафорические образы книги могут быть по-разному интерпретированы, тем интереснее коллективная работа над декодированием визуальных образов.

Подросткам предстояло во время коллективного чтения и обсуждения предложенной «молчаливой» книги познакомиться с визуальной историей и на основе «несплошного» текста создать свое произведение, которое бы производило на читателя эстетическое воздействие. Результатом работы команды должен был стать художественный текст, в котором для эмоционального и эстетического воздействия на читателя использованы различные средства художественной выразительности (например, звукопись, эпитеты, метафоры, сравнения, олицетворения и др.). В рецензии на комплект олимпиадных заданий Л. Д. Гутрина отмечает: «Олимпиадное задание, предполагающее совместное создание текста к “молчаливой книге”,— возможность установления диалога между единомышленниками, переживания радости от совместного чтения и понимания; хотя, безусловно, такой тип задания — это серьезный “вызов” прежде всего для организаторов и тех, кто будет оценивать данную работу» [5].

Решению нашей четвертой задачи по оцениванию результата коллективной работы участников олимпиады было уделено особое внимание. Разработчиками олимпиадных заданий было решено использовать:

самооценку участников олимпиады;

оценку экспертами процесса коллективной работы;

оценку экспертами творческого продукта — результата коллективной работы.

Каждый участник олимпиады получил инструмент для самооценки «Я — Мы — Дело», при помощи которого по окончании работы в команде самостоятельно оценил свой вклад и работу всей команды, определил уровень собственного комфорта во время взаимодействия с другими участниками.

Участникам олимпиады было предложено следующее описание шкалы и способа самооценки: «Оцените свою работу в группе при помощи оси "Я — Мы — Дело", где 0 — самый низкий показатель, 10 — самый высокий. Поставьте точки на оси: "Дело" (насколько хорошо нам удалось справиться с заданием?), "Мы" (насколько комфортно мне было работать в группе?), "Я" (насколько эффективно мне удалось поработать в группе?)».

Для оценки процесса командной работы была разработана карта эксперта, в которой выделены следующие критерии:

1. Умение сотрудничать (участник коллективной работы выслушивает мнения других, принимает полярные точки зрения, стремится быть объективным в принятии командных решений, предлагает свое мнение).

2. Создание доброжелательной атмосферы (участник коллективной работы не высказывает резких суждений, нарушающих ход обсуждения, относится с юмором к сложным ситуациям во время обсуждения, стремится погасить негативные эмоции при их возникновении).

3. Оптимистический настрой при решении сложных задач (участник коллективной работы высказывает продуктивные для команды идеи, увлекает других своими суждениями, высказываемые предложения лаконичны и продуктивны в создании истории).

Во время олимпиады было запланировано оценивание процесса командной работы экспертами, которые наблюдали за сотрудничеством участников олимпиады и выполнением задания и выставляли оценки каждому члену команды согласно приведенным выше критериям.

По окончании олимпиадных испытаний экспертам, проверяющим результат коллективной работы — созданные участниками олимпиады тексты,— были даны для оценки следующие рекомендации: «Задание ориентировано на командную работу участников олимпиады. С одной стороны, оно направлено на развитие речи участников олимпиады, умение работать с "молчаливой" книгой и создавать на ее основе цельный, связный текст художественного стиля, учитывая основные события, переданные через визуальные образы. С другой

стороны, оно проверяет умение работать в команде (умение сотрудничать, договариваться, учитывать разные точки зрения, разделять ответственность за результат), выбрав для себя ту или иную роль». К баллам, выставленным экспертами за созданный командой продукт, прибавлялись баллы за умение сотрудничать в процессе выполнения задания.

Принимая решение о разработке задания для коллективной работы, руководитель творческой группы столкнулся с рядом проблем:

неготовностью педагогов к включению коллективных заданий в олимпиаду;

отсутствием опыта оценивания коллективной работы экспертами на олимпиаде;

отсутствием методических материалов, необходимых для создания коллективных олимпиадных заданий.

Опыт работы над олимпиадными заданиями позволил сделать шаг к решению этих проблем и достижению положительного результата. В ноябре 2025 года в г. Южно-Сахалинске была проведена II Литературная олимпиада «Остров сокровищ» для обучающихся 5–8 классов, во время которой апробировано творческое задание, предназначенное для коллективной работы подростков с «молчаливой» книгой с целью освоения опыта сотрудничества. В Литературной олимпиаде приняли участие подростки из 14 районов Сахалинской области. Во втором туре олимпиады соревновались 163 подростка, которым было предложено коллективное задание с «молчаливой» книгой.

В результате апробации мы пришли к следующим выводам:

1. Участники олимпиады «Остров сокровищ» были готовы к коллективной работе.

2. Во время коллективной работы большинство участников олимпиады, выполняя командное задание, чувствовало себя комфортно. Анализ анкет «Я — Мы — Дело» показал, что преобладающее большинство участников олимпиады во время выполнения командного задания чувствовало себя комфортно: на 8 из 10 баллов оценили работу в группе 9 респондентов (10,3%), на 9 из 10–15 респондентов (17,2%), на 10 из 10–35 респондентов (40,2%). Выше среднего (от 5 до 10 баллов) уровень комфорта работы в группе оценили 84 респондента, что составило 96,5%. Ниже среднего свой уровень комфорта при работе в группе оценили 3 участника олимпиады, что составило 3,3% от числа участников в 5–6 классах.

3. Все участники справились с заданием, предложенным для коллективной работы с «молчаливой» книгой. Выполняя творческое

коллективное задание с «молчаливой» книгой, участники олимпиады проявили способности, свидетельствующие о социальной одаренности,— продемонстрировали навыки сотрудничества и создали разнообразные вербальные тексты на основе визуальной истории. Тексты, созданные во время командной работы, оказались разными по своему уровню. Есть тексты, в которых только описываются иллюстрации в книге — последовательно разворот за разворотом. Есть тексты, в которых участники олимпиады поднимаются на новый уровень прочтения визуальной истории: они раскрывают метафоры, пытаются разгадать образы-символы и передать свое понимание этих образов.

Заключение. В соответствии с целью нашего исследования мы уточнили понятие «молчаливая» книга, выделили уникальные особенности жанра, обобщили опыт отечественных и зарубежных практиков, использующих «молчаливые» книги в работе с подростками. В результате мы пришли к выводу о том, что многообразный опыт, накопленный специалистами по детскому чтению в работе с «молчаливой» книгой в нашей стране и за рубежом, позволяет решать различные педагогические задачи. Однако ранее «молчаливая» книга не становилась ресурсом для опыта сотрудничества. В связи с этим мы спроектировали коллективное творческое задание для литературной олимпиады, описали инструментарий для оценивания результата выполнения задания. Наш опыт подтвердил, что «молчаливые» книги могут стать ресурсом, позволяющим подросткам демонстрировать навыки сотрудничества, накапливать опыт продуктивного взаимодействия во время совместной творческой деятельности. Есть основания полагать, что в перспективе задания по работе с «молчаливой» книгой могут быть использованы педагогами в урочной и внеурочной деятельности. Кроме того, задания такого типа могут быть использованы в литературных олимпиадах разработчиками, не боящимися нововведений.

Список литературы

1. 100 лучших новых книг для детей и подростков. Альманах-каталог. 2007–2026 гг. / Центральная городская детская библиотека им. А. П. Гайдара г. Москвы. [Электронный ресурс]. URL: https://www.gaidarovka.ru/knigi/100-luchshikh-knig (дата обращения: 28.06.2026).

2. *Арсено И., Бритт Ф.* Джейн, лиса и я. М.: Белая ворона (Albus corvus), 2015. 100 с.

3. *Васягина В. А.* Современная отечественная книжная иллюстрация: феномен «тихой книги» // Terra Artis. Искусство и дизайн. 2025. № 4. С. 102–110.

4. *Губайдуллина А. Н.* «Тихие» книги как ресурс для проведения занятий по русскому языку как иностранному // Гуманитарные основы инженерного обра-

зования: методические аспекты в преподавании речеведческих дисциплин и проблемы речевого воспитания в вузе: сборник материалов VIII Всероссийской научно-методической конференции, Санкт-Петербург — Петергоф, 20 мая 2022 года. Санкт-Петербург Петергоф: Военный институт (железнодорожных войск и военных сообщений) Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева, 2022. С. 119–123. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=49449262&pff=1 (дата обращения: 28.06.2026).

5. *Гутрина Л. Д.* Рецензия на комплект заданий Литературной олимпиады «Остров сокровищ» 2025 г. [Электронный ресурс]. URL: https://gschool65.ru/tpost/bd7uhf8st1-retsenziya-na-komplekt-zadanii-po-olimpi (дата обращения: 28.06.2026).

6. *Ерохина Т. И.* Эстетика визуального в современной культуре: феномен тихой книги // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 4 (133). С. 195–203. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/estetika-vizualnogo-v-sovremennoy-kulture-fenomen-tihoy-knigi (дата обращения: 28.06.2026).

7. *Корвацкая Е. С.* Современная российская silent book в системе художественных и образовательных практик // Университетский научный журнал. 2025. № 89. С. 113–125.

8. *Кожевникова Е. А.* «Тихая книга» как объект визуального чтения // Библиотека в XXI веке. Социальная миссия: материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых и специалистов, Минск, 24–25 марта 2022 г. Минск: Ковчег, 2022. С. 318.

9. *Конашевич В. М.* О книжной графике. О себе и своем деле. М.: Детская литература, 1968. С. 193.

10. Молчаливые книги. Как читать и как работать. Практикум / сост. Е. С. Квашнина, Т. Ю. Дрыжова. М.: Библиомир, 2024. 208 с.

11. *Мяэотс О. Н.* Silent books. Безмолвные книги: ограничение или новые возможности // Искусство детской книги: материалы научно-теоретической конференции (17 декабря 2020 г.). М.: ООО Издательство «КУРС», 2020. С. 53–59.

12. *Пахомов А. Ф.* Про свою работу в детской книге: из книги «Про свою работу» / сост. В. А. Пахомова. М.: Детская литература, 1982. С. 38.

13. Почетный знак «Нравится детям Ленинградской области». [Электронный ресурс]. URL: https://www.deti.spb.ru/bez_granits/znak (дата обращения: 28.06.2026).

14. Почетный знак «Нравится детям Ленинградской области». 2014. [Электронный ресурс]. URL: https://www.deti.spb.ru/bez_granits/znak/2014/ (дата обращения: 28.06.2026).

15. Почетный знак «Нравится детям Ленинградской области». 2016. [Электронный ресурс]. URL: https://www.deti.spb.ru/bez_granits/znak/2016/ (дата обращения: 28.06.2026).

16. Почетный список «Молчаливые книги» 2013 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.ibby.org/fileadmin/user_upload/Silent_Books_list_2013.pdf (дата обращения: 28.06.2026).

17. Почетный список «Молчаливые книги» 2023 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.ibby.org/fileadmin/user_upload/silent_books/LIST_SB_2023_FINAL_.pdf) (дата обращения: 28.06.2026).

18. Проект Международного совета по детской книге «Молчаливые книги». [Электронный ресурс]. URL: https://www.ibby.org/fr/awards-activities/activities/silent-books (дата обращения: 28.06.2026).

19. *Рац М. В.* Вступительная статья и комментарии // Художник Е. Сафонова делает книгу «Река». М.: Советский художник, 1987. С. 4.

20. Сайт Литературной олимпиады «Остров сокровищ». [Электронный ресурс]. URL: https://gschool65.ru/litolymp (дата обращения: 28.06.2026).

21. *Скаф М. К.* Комикс и книжка-картинка: границы визуально-литературных жанров // Детские чтения. 2016. № 2 (10). [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/komiks-i-knizhka-kartinka-granitsy-vizualno-literaturnyh-zhanrov (дата обращения: 28.06.2026).

22. *Lindfors R.-M.* Silent books. A handbook on wordless picture books packed with narrative power. GTC Print, Luleå, March 2016. 20 p. [Электронный ресурс]. URL: https://www.ibby.org/fileadmin/user_upload/Silent_Books_ENG.pdf (дата обращения: 28.06.2026).

23. *Martin William P. (William Patrick).* Wonderfully wordless: the 500 most recommended graphic novels and picture books / William Patrick Martin. p. 14.

24. *Rivera Luisa*. En aquel faro. Liberalia Ediciones, 2019.

25. *Pousty Sarah*. How to Read Wordless Picture Books with Children. [Электронный ресурс]. URL: https://www.slj.com/story/newsfeatures/How-to-Read-Wordless-Picture-Books-with-Children (дата обращения: 28.06.2026).

26. *Soria Deborah*; *Bertelli Mariella*. 10 tips for reading silent books in a community that does not speak a common language. [Электронный ресурс]. URL: https://www.ibby.org/fileadmin/user_upload/Tips_for_SB.jpg (дата обращения: 28.06.2026).

Дата поступления статьи в редакцию: 01.07.2026
Дата принятия статьи к публикации:.14.09.2026
Submission of the article: 01.07.2026
Acceptance for publication: 14.09.2026

УДК 378

Дисциплина «Читательские практики» в педагогическом вузе как основа для развития общепрофессиональных компетенций студентов-филологов

Миронова[1] Наталия Александровна, Попова[2] Наталия Алексеевна

[1]Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания литературы, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», методист, ФГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: na.mironova@mpgu.su
ORCID: 0009–0005–5225–7718

[2]Кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методики преподавания литературы, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: na.popova@mpgu.su

Аннотация. *Актуальность представляемых результатов исследования связана с реализацией программ подготовки базового высшего и специализированного высшего образования в двух московских педагогических государственных университетах (МПГУ и МГПУ). Ключевой идеей статьи является проведение анализа исследований в области литературоведения, социологии и психологии чтения, методики преподавания литературы, лучших российских чтецких программ для молодёжи. В результате была сформулирована цель — выделить основные разделы программы «Читательские практики», способствующие развитию общепрофессиональных компетенций студентов-филологов педагогического вуза. Научная новизна связана с объектом исследования, а именно с особенностями развития общепрофессиональных компетенций студентов-филологов в педагогическом университете на этапе реализации подготовки учителей литературы в рамках пилотного проекта по переходу на новую систему высшего образования. Практическая значимость представленных материалов заключается в возможности их использования для совершенствования образовательного процесса в педагогических вузах за счет формирования у будущих учителей-словесников общепрофессиональных компетенций на основе изучения предложенных основных разделов дисциплины «Читательские практики».*

Ключевые слова: *высшее педагогическое образование, пилотный проект, читательские практики, общепрофессиональные компетенции, студент-филолог, учитель-словесник.*

© Миронова Н.А., Попова Н.А., 2026

Для цитирования: *Миронова Н. А., Попова Н. А. Дисциплина «Читательские практики» в педагогическом вузе как основа для развития общепрофессиональных компетенций студентов-филологов // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С. 211–220*

The discipline «Reading Practices» in a pedagogical university as a basis for the development of general professional competencies of philology students

Mironova[1] Nataliia A., Popova[2] Nataliia A.

[1]PhD (Education), Associate Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow City University, Moscow, Russia
E-mail: na.mironova@mpgu.su
ORCID: 0009–0005–5225–7718

[2]PhD (Education), Associate Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia
E-mail: na.popova@mpgu.su

Abstract. *The relevance of the presented research results is related to the implementation of training programs for basic higher and specialized higher education at two Moscow state pedagogical universities (Moscow State Pedagogical University and Moscow City University). The key idea of the article is to analyze research in the fields of literary criticism, the sociology and psychology of reading, literature teaching methods, and the best Russian reading programs for young people. As a result, the goal was formulated: to identify the main sections of the «Reading Practices» program that contribute to the development of general professional competencies of philology students at a pedagogical university. Scientific novelty is related to the object of the study, namely, the specific features of the development of general professional competencies of philology students at a pedagogical university during the training of literature teachers as part of a pilot project to transition to a new higher education system. The practical significance of the presented materials lies in their potential use for improving the educational process at pedagogical universities by developing general professional competencies in future literature teachers based on the study of the proposed main sections of the «Reading Practices» course.*

Keywords: *higher pedagogical education, pilot project, reading practices, general professional competencies, student philologist, teacher of literature.*

For citation: *Mironova N. A., Popova N. A. The discipline «Reading Practices» in a pedagogical university as a basis for the development of general professional competencies of philology students // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. № 3 (75). P. 211–220*

Введение. Сегодня в нашей стране происходит трансформация высшей школы. В январе 2026 года Президентом Российской Федерации подписан Указ о продлении пилотного проекта по переходу на новую систему высшего образования [Указ Президента Российской Федерации от 22 января 2026 г. № 27, 2026]. На данный момент в проекте участвуют 17 вузов Российской Федерации, среди которых два московских педагогических университета (МПГУ и МГПУ), реализующих программы подготовки базового высшего и специализированного высшего образования.

В данной статье речь пойдёт о дисциплине «Читательские практики», которая, по мнению авторов статьи, является важной для развития общепрофессиональных компетенций студентов-филологов. При подготовке будущих учителей-словесников особое место занимает развитие следующих общепрофессиональных компетенций:

способность осваивать и использовать теоретические знания и практические умения и навыки при решении профессиональных задач, в том числе и в формировании читательских умений и навыков школьников;

способность осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность, речь идёт также и о воспитании читателя-школьника;

способность формировать развивающую образовательную среду для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучения, используя собственные читательские навыки;

способность осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении, связанные в том числе и с использованием читательских умений для выполнения конкретных задач.

С нашей точки зрения, именно дисциплина «Читательские практики» обладает потенциалом для развития указанных выше общепрофессиональных компетенций у студентов филологического факультета [21]. Данный курс может быть включен в учебный план по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», квалификация: учитель русского языка и литературы; учитель русского языка, литературы и истории; учитель русского языка и литературы с дополнительной квалификацией «Филолог» как на начальных курсах базового высшего образования (1–2 курс), так и на более поздних сроках обучения (3–4 курс). Опираясь на современные нормативные документы в области подготовки педагогических кадров, на достижения в области литературоведения, герменевтики, литературной критики, социологии и психологии чтения, методики преподавания литературы, библиопсихологии и библиотерапии, на лучшие россий-

ские чтецкие программы для молодёжи, нами была сформирована программа исследования и определена цель работы — выделить основные разделы программы «Читательские практики», способствующие развитию общепрофессиональных компетенций студентов-филологов педагогического вуза.

Методология и методы. Объектом исследования являются особенности развития общепрофессиональных компетенций студентов-филологов в педагогическом университете. Предмет исследования — основные разделы дисциплины «Читательские практики» как средство развития указанных компетенций.

Методологической базой исследования стала совокупность научно-методологических подходов, а именно: *герменевтического* (М. М. Бахтин [2] и др.), раскрывающего когнитивные аспекты деятельности мышления и сознания, процесса познания будущего педагога; *диалогового* (В. С. Библер [3], Ю. М. Лотман [14] и др.), рассматривающего чтение как активный процесс взаимодействия с текстом, культурой и другими субъектами, способствующий рождению новых смыслов и глубокому пониманию; *аксиологического* (Г. П. Щедровицкий [22], Н. С. Розов [16] и др.), подчёркивающего роль чтения в формировании, развитии и коррекции ценностно-смысловой сферы личности, в приобщении к культурным и духовно-нравственным ценностям общества, *системно-деятельностного* (Л. С. Выготский [7], А. Г. Асмолов [1] и др.), рассматривающего чтение как сложную самостоятельную познавательную деятельность, имеющую свою цель, мотивы, структуру, способы, результат, включенный в более широкую деятельность личности; *стратегиального* (И. А. Зимняя [13], Н. Н. Сметанникова [18] и др.), акцентирующего внимание на чтении как целенаправленном, планируемом процессе, использующем определенные стратегии для достижения конкретных практических результатов и эффективного управления информацией; *компетентностного* (А. В. Хуторской [20] и др.), анализирующего чтение как совокупность взаимосвязанных компетенций, которые студент-читатель должен освоить и применять для успешного взаимодействия с текстовой информацией в различных жизненных ситуациях, в профессиональной деятельности.

В процессе исследования применялись следующие методы: сравнительно-сопоставительный анализ, синтез и обобщение исследований по проблеме, абстрагирование и конкретизация.

Исследование применимо для студентов, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, квалификация: учитель русского языка и литературы; учитель русского языка, литературы и истории; учитель русского языка и литературы с дополнительной

квалификацией «Филолог».

Результаты исследования и обсуждение. В ходе проведённого сравнительно-сопоставительного анализа научных исследований можно утверждать, что дисциплина «Читательские практики» — одна из важнейших в процессе развития профессиональной компетентности будущего учителя-словесника [23], так как актуализирует читательские умения студентов и формирует навыки работы с текстом в новых социокультурных условиях.

Особенностью преподавания курса является осуществление тесной взаимосвязи между теорией и практикой. Проведенный сопоставительный анализ теоретических исследований по проблеме позволил выделить основные разделы программы, которые способствуют развитию общепрофессиональных компетенций будущих учителей-словесников в педагогическом вузе. На основе указанных разделов (см. ниже) сконцентрировано преподавание по дисциплине «Читательские практики».

Первый раздел курса «Чтение как социально-культурный феномен. Роль чтения в современном обществе» дает студентам представление о месте изучаемого курса в структуре профессиональной подготовки, актуальности дисциплины в контексте развития современного образования. На данном этапе осуществляется постановка целей и задач курса, проходит обсуждение его содержания, ознакомление с методикой его преподавания, организуется презентация основных форм учебной работы, даются обоснования и предъявляются требования к уровню усвоения содержания дисциплины.

Принципиально важным является итоговая работа на данном этапе: составление студентами прогноза ожидаемых результатов изучения курса. В данный раздел также включен материал, позволяющий раскрыть соотношение понятий чтение и грамотность, функциональная и читательская грамотность, её уровни. Чтение рассматривается как вид речевой деятельности, выявляются его механизмы и функции, актуализируются навыки по конспектированию, реферированию, работе с текстами, созданными нейросетями.

Во втором разделе «Современные стратегии чтения» рассматриваются понимание и активное использование читательских стратегий в процессе учебной и педагогической работы, актуализируются понятия стратегиальный чтец, квалифицированный читатель, читатель-школьник, прорабатываются технологии создания отзыва, рецензии.

В третьем разделе «Чтение в форматах Web 1.0, Web 2.0. Web 3.0 и Web 4.0» раскрываются особенности чтения в виртуальной

среде, новейших цифровых форматах, обосновывается влияние искусственного интеллекта (ИИ) на процесс чтения. Анализируются сетевые ресурсы электронных библиотек, компьютерные технологии культурной памяти. Перед студентами стоят следующие задачи: понять особенности взаимодействия печатной и электронной книги; осознать сходство и различие способов чтения онлайн и офлайн; познакомиться с возможностями краудфандинга; проанализировать современные формы взаимодействия читателя с художественным текстом (буктрейлер, скетчноутинг, инфографика, **дополненная реальность (AR), виртуальная реальность (VR)** и др.); продумать возможные варианты и способы учебно-научной работы с новейшими читательскими форматами.

В четвёртом разделе «Актуальные тенденции книжного рынка» речь идет о новейших книгоиздательских форматах, об актуальных творческих экспериментах с книгами, о роли книжной индустрии в привлечении внимания читателя. Анализируются возможности работы учителя-словесника с разными типами книг.

Пятый раздел «Чтение как психолого-педагогический феномен и методическая проблема» ориентирован на изучение студентами концепций по чтению известных методистов, ознакомление со взглядами ведущих педагогов-словесников на читательские практики, анализ радиопрограмм, телевизионных передач и интернет-дискуссий о роли чтения в современном литературном образовании. Программой также предусмотрено развёрнутое обсуждение потенциала библиопсихологии и библиотерапии на современном этапе, проблем формирования мотивации к чтению. Перед студентами стоит задача — выявить функциональную значимость книги в различные культурно-исторические периоды.

Остановимся более подробно на темах, позволяющих выйти за стандартные рамки методического семинара. Ряд занятий со студентами посвящён образу книги и проблемам чтения как в классической, так и в современной литературе. Для обсуждения со студентами предлагаются следующие художественные произведения: рассказы А. П. Чехова «Чтение» и А. Т. Аверченко «Эволюция русской книги», очерк Д. Н. Мамина-Сибиряка «О книге», эссе Х.-Л. Борхеса «Суеверная этика читателя», книга-диалог У. Эко и Ж.-К. Карьера «Не надейтесь избавиться от книг!», схожие по проблематике романы-антиутопии Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту» и В. Г. Сорокина «Манарага», в которых речь идёт о судьбе бумажной книги, об её уничтожении и о подмене культурных понятий.

Важным также является обсуждение на практическом занятии

книг писателей XXI века, в которых заявлены проблемы, связанные с поиском места книги в постиндустриальную эпоху. В романе Вс. Бенигсена «ГенАцид» [4] описана фантасмагорическая ситуация: в деревню Большие Ущеры приходит приказ о необходимости разделить наследие великой классической литературы между россиянами и заставить их выучить его наизусть. Автор повествует о трагических и комических последствиях знакомства читателей-неофитов с произведениями писателей-классиков. В занимательном, на первый взгляд, сюжете ставится серьёзный вопрос о нечитающих поколениях и о том, можно ли насильственным путем привить любовь к книгам. С данной проблемой выпускники филологического факультета столкнутся в первые дни своей профессиональной деятельности. Также на семинарское занятие выносится роман М. Елизарова «Библиотекарь» [12]. Нарратив этого произведения связан с размышлением о влиянии книг на разум человека. Героев романа не погружают насильственно в мир литературы, они сами чувствуют исходящую от книг силу и с её помощью обретают необыкновенные способности. Но повышенная потребность в чтении таит огромную опасность и приводит к кровопролитной борьбе за книги. В финале романа звучит мысль, важная для каждого филолога,— наш мир существует, пока библиотекарь читает священные книги.

При изучении данного раздела внимание студентов-филологов обращено и к исследовательским работам по библиотерапии. На практическом занятии по этой теме происходил диалог со студентами о книге как об источнике духовного и физического здоровья человека. Учитель-словесник не имеет права оказывать психотерапевтическую помощь учащимся, но предложить свою профессиональную помощь подростку обязан, так как подаренная вовремя книга может учащемуся помочь преодолеть проблему. С теоретическим подходом к осмыслению понятия «библиотерапия», к использованию её возможностей для внеклассной деятельности мы знакомимся благодаря учебно-методическим пособиям Ю. Н. Дрешер [11], творческий подход реализовывается через чтение и изучение книг Э. Берту, С. Элдеркин «Книга как лекарство. Скорая литературная помощь от А до Я» [5] и «Книга как лекарство для детей» [6]. Студенты-филологи Московского педагогического государственного университета составляли свои библиотерапевтические списки для учащихся основной и старшей школы. Среди проблем, которые, с точки зрения студента, волнуют современного подростка, назывались следующие: взаимоотношения со сверстниками и родителями, поиск своего предназначения, интернет-зависимость, первый сексуальный опыт и др. [15, с. 110]. Видя

деструктивное состояние своего ученика, учитель может порекомендовать подростку книгу, в которой герой переживает те же самые трудности и находит выход из похожей ситуации. Студенты в своих рекомендательных списках выделяли разные художественные произведения. Например, книги «Время всегда хорошее» А. Жвалевского, Е. Пастернак, «Человеческая комедия» Оноре де Бальзака помогут подросткам воспринимать мир таким, каков он есть. Сказка-притча А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц», романы М. Петросян «Дом, в котором…» и Э. Сафарли «Когда я вернусь, будь дома» раскроют суть родительской любви и поспособствуют сглаживанию конфликтов в семье. Повесть В. К. Железникова «Чучело» и книга Л. Оливер «Прежде чем я упаду» дадут силы пережить буллинг в школе. Повесть О. Замятиной «Ничья», роман Л. Уильямсон «Мальчик по имени Хоуп», книга Ю. Н. Кузнецова «Где папа?» помогут пережить развод родителей. Составленные рекомендательные списки для самостоятельного чтения подробно обсуждаются на практическом занятии, выделяются значимые для читателя-подростка аспекты [10, с. 792].

Шестой раздел «Читательские интерпретации художественного текста» имеет исследовательский характер. Даётся толкование герменевтики как науки, предлагаются фрагменты научных исследований для изучения основ интерпретационного анализа. Студенты обращаются к аудиозаписям лекций известных филологов и журналистов, интерпретирующих русскую классику. В этом же разделе программы студенты знакомятся с современной литературной критикой, являющейся средством оценки и продвижения художественного текста и зеркалом современной книгоиздательской реальности. Предполагается также ознакомление студентов с толстыми литературными журналами, анализируются статьи, где затрагивается проблема интерпретации литературного произведения в других видах искусства.

В седьмом разделе «Художественное и выразительное чтение» раскрывается роль выразительного чтения в изучении художественной литературы. При этом выразительное чтение рассматривается как способ интерпретации художественного текста. Особое внимание уделяется языковым инструментам речевого воздействия, российским чтецким программам, созданным в последние годы для молодёжи.

Таким образом, дисциплина «Читательские практики» способствует развитию общепрофессиональных компетенций студентов-филологов педагогического вуза и готовит их к осознанному использованию всего спектра читательских умений и навыков, практик чтения в последующей педагогической деятельности.

В гуманитарных исследованиях доказано влияние читательских прак-

тик на развитие профессиональных умений будущих педагогов. С этой позиции данное исследование встраивается в систему научно-исследовательских работ, акцентирующих внимание на чтении как феномене открытого образования (работы Т. Г. Галактионовой, Е. И. Казаковой [8] и др.), на стратегиях чтения (работы Н. Н. Сметанниковой [18] и др.), на роли чтения в работе учителя (труды Е. С. Романичевой, Г. В. Пранцовой [17], Е. О. Галицких [9] и др.).

Заключение. Дисциплина «Читательские практики» влияет на развитие следующих общепрофессиональных компетенций будущих учителей-словесников:

способность осваивать и использовать теоретические знания и практические умения и навыки при решении профессиональных задач, в том числе и в области развития культуры чтения;

способность осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность, формировать читателя-школьника;

способность формировать развивающую образовательную среду для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучения, используя собственные читательские навыки;

способность осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, корректировать трудности в обучении, связанные в том числе и с использованием читательских умений.

Для реализации задач, стоящих перед современной школой, необходим учитель-словесник, способный к непрерывному профессиональному совершенствованию, обладающий эффективными научно-методическими навыками и профессиональными читательскими умениями, способный к полноценному смысловому чтению, умению извлекать нужную информацию, анализировать, интерпретировать и оценивать ее в контексте конкретной ситуации, что особенно необходимо в эпоху активного развития нейросетей.

Выделенные разделы по дисциплине «Читательские практики» позволяют говорить о совершенствовании практической применимости и функциональности читательских навыков.

Перспективы исследования мы видим в организации системной учебно-методической работы, направленной на саморазвитие студента-филолога.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. 528 с.

2. *Бахтин М. М.* Проблема текста. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.

3. *Библер В. С.* От наукоучения — к логике культуры: Два филос. введ. в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1991. 412 с.
4. *Бенигсен Вс.* ГенАцид. М.: Астрель. 2012. 352 с.
5. *Берту Э., Элдеркин С.* Книга как лекарство. Скорая литературная помощь от А до Я [пер. с англ. И. Новоселецкой]. М.: Синдбад, 2017. 496 с.
6. *Берту Э., Элдеркин С.* Книга как лекарство для детей [пер. с англ. Е. Колябиной и Е. Фельдман]. М.: Синдбад, 2018. 576 с.
7. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
8. *Галактионова Т. Г., Казакова Е. И.* «Новая грамотность» как содержание образования взрослых // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы: Сборник научных статей по итогам III Всероссийской научно–практической конференции. 2017. С. 10–13.
9. *Галицких Е. О.* Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. М.: Библиомир, 2016. 271 с.
10. *Гетманская Е. В., Миронова Н. А., Попова Н. А.* Литературное образование в России и вызовы времени // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 790–795.
11. *Дрешер Ю. Н.* Библиотерапия. Учеб.-метод пособие. 4-е изд. Казань: Медицина, 2017. 84 с.
12. *Елизаров М.* Библиотекарь. М.: АСТ. 416 с.
13. *Зимняя И. А.* Психолого-педагогическая характеристика стратегиального подхода и общей стратегии воспитания // Коллект. монография. Т. 11. Екатеринбург, 2019. С. 36–47.
14. *Лотман Ю. М.* Статьи по семиотике культуры и искусства. Санкт-Петербург: Акад. проект, 2002. 542 с.
15. *Попова Н. А.* Учить или лечить: библиотерапия в современной школе // Учитель-словесник и ученик в образовательном пространстве информационной эпохи. XXVI Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 22–23 марта 2018 г. / отв. ред. В. Ф. Чертов. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2019. С. 109–114.
16. *Розов Н. С.* Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. М.: Директ-Медиа, 2013. 360 с.
17. *Романичева Е. С., Пранцова Г. В.* От «тихой радости чтения» — к восторгу сочинительства: монография. М.: Библиомир, 2016. 232 с.
18. *Сметанникова Н. Н.* Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития // Библиотековедение. 2017. Т. 66. № 1. С. 41–48.
19. Указ Президента Российской Федерации от 22 января 2026 № 27 «О внесении изменений в Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2023 г. № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования»». [Электронный ресурс]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202601220026?ysclid=mkxqhjlnt736344 9332 (дата обращения: 19.06.2026).
20. *Хуторской А. В.* Современная дидактика: Учеб. для вузов. СПб. [и др.]: Питер, 2001. 536 с.
21. Читательские практики: рабочая программа дисциплины / [Н. А. Миронова, Н. А. Попова]. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. 34 с.
22. *Щедровицкий Г. П.* Философия. Наука. Методология: [Сборник] [Авт. предисл. А. А. Пископпель и др.]. М.: Изд-во Шк. культур. политики, 1997. 641 с.
23. *Getmanskaya E. V., Mironova N. A., Popova N. A.* Literary Education in Russia: Problems and Trends // Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing, Rome-Italy Vol. 6 № 6 S1 November 2015. P. 170–177.

Дата поступления статьи в редакцию: 22.06.2026
Дата принятия статьи к публикации:14.09.2026
Submission of the article: 22.06.2026
Acceptance for publication: 14.09.2026

УДК 82–1/-9

Виды и жанры творчества читателя в школьном литературном канале в социальных сетях

Терентьева Нина Павловна
Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Российская Федерация
E-mail: terninapavl@yandex.ru
ORCID: 0000–0002–1386–6116

Аннотация. *Исходя из признанной культурологами смены литературоцентризма медиацентризмом, автор рассматривает школьный литературный канал в социальных сетях как проявление «трансмедийного поворота» в образовании и методический ресурс. Акцентируются изменения в читательской коммуникации, интерактивный характер чтения школьников — «цифровых аборигенов». Цель статьи — исследование видов и жанров творчества читателя-школьника на медиаплатформе как результата медиапрактик. Предметом аналитического комментирования и исследования является опыт организации школьного литературного канала «Кабинет литературы» (Челябинск) на платформе в социальных сетях. Показано, что происходит интеграция традиционных форм работы с текстом с новыми технологическими возможностями медиа. Выявлены актуальные и адекватные целям воспитания читателя трансмедийные инструменты продвижения книги и чтения, гармонизации читательской деятельности, а также виды и жанры проявления творчества читателя. Сделан вывод о том, что трансмедиа делают возможными визуализацию и креолизацию текстов, конвергенцию разных видов текстов, активизируя вербальные, аудиальные, визуальные реакции в их многообразных комбинациях и формах, формируя культуру вовлеченности и со-участия.*

Ключевые слова: *медиатизация образования, трансмедийные технологии, социальные сети, читатель-школьник, творчество, жанр, традиция, инновация.*

Для цитирования: *Терентьева Н. П. Виды и жанры творчества читателя в школьном литературном канале в социальных сетях // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С. 221–232*

© Терентьева Н.П., 2026

Types and genres of reader's creativity in the school literature channel on social networks

Terentieva Nina P.
D. Sc. (Pedagogy), Associate Professor, Professor of the Department of Russion Language and Literature, South Ural State Humanities Pedagogical University (Chelyabinsk)
E-mail: terninapavl@yandex.ru
ORCID: 0000–0002–1386–6116

Annotation. *Based on the change from literary centricity to media centricity, which has been recognized by cultural studies scholars, the author examines the school literary channel on social media as a manifestation of the "transmedia turn" in education and as a methodological resource. The article focuses on changes in reader communication and the interactive nature of reading among schoolchildren who are "digital natives." The purpose of the article is to explore the types and genres of creative reading among schoolchildren on a media platform as a result of media practices.*

The article provides an analytical commentary and research on the experience of organizing the school literary channel "Literature Cabinet" (Chelyabinsk) on a social media platform.

It is shown that there is an integration of traditional forms of working with the text with new technological opportunities of media. Actual and adequate to the goals of educating the reader transmedia tools of promoting the book and reading, harmonization of the reader's activity, as well as types and genres of the manifestation of the reader's creativity are identified.

It is concluded that transmedia make possible the visualization and creolization of texts, the convergence of different types of texts, activating verbal, auditory, and visual reactions in their diverse combinations and forms, and forming a culture of engagement and co-participation.

Keywords: *mediatization of education, transmedia technologies, social networks, reader-student, creativity, genre, tradition, innovation.*

For citation*: Terentieva N. P. Types and genres of reader's creativity in the school literature channel on social networks // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 3 (75). P. 221–232*

Последние десятилетия отмечены сменой культурной, информационной, коммуникативной парадигм, колоссальным сдвигом в медиапотреблениии, что повлекло за собою изменения в механизмах и характере читательской деятельности школьников, восприятии, способах взаимодействия реципиента с литературой, читательских практиках и побудило искать решения, адекватные по-настоящему большому вызову в воспитании читателя-школьника, связанному с переходом культуры от литературоцентризма к медиацентризму.

При кажущейся полярности этих феноменов они, будучи явлениями культуры, не разделены непроницаемой границей. Целью данной статьи является исследование видов и жанров творчества читателя на школьной литературной платформе в социальных сетях.

Действительно, понятие «медиа» стало кардинальным для современного социума, традиционно означая то, что имеет отношение к средствам массовой информации и связанным с ними явлениями (медиаобразование, медиапространство и т.п.) [10]. Природу медиа в широком, философском смысле еще в 60-е годы XX столетия определил канадский ученый и публицист Герберт Маршалл Маклюэн: это «посредник», «проводник» в коммуникации между человеком и внешней средой. Примечательно название его труда «Природа Медиа: Внешние расширения человека», где перечень и характеристика медиа даны более чем в тридцати проявлениях [4]. Социальное предвидение Маклюэна оправдалось. Современный исследователь констатирует своеобразие действительно «внешних расширений человека» в наше время: «Эпоха глобализации и повсеместного распространения индивидуальных компьютеров привела к медийному буму, к многократно возросшей активности коммуникационных процессов. Они упростились, стали более многообразными, сделались остро необходимыми в человеческой жизнедеятельности» [9, с. 121]. Естественным образом эту острую необходимость пережили не только пользователи, но и социум в целом, сфера образования.

Следствием названных глобальных социокультурных изменений XXI века стала «эпоха трансмедиа», ответом на них — «трансмедийный поворот» в образовании (*лат.* «trans» означает «через, сквозь, за»). Примечательно, что в Большой российской энциклопедии уже дано определение этому явлению: «трансмедийность (трансмедиа; *англ.* transmedia), свойство современной культуры, её реакция на текущее состояние медиасферы. Обусловлена как социокультурными процессами (изменением мироощущения субъектов медийных практик, предпочтением ими новых способов познания мира, творческого самовыражения, построения коммуникации), так и технологическими инновациями рубежа XXI в., прежде всего интерактивностью новых медиа, позволяющей аудитории не только участвовать во взаимодействии с медиаконтентом, но и стать его создателем» [7]. Акцентируем в данном определении явления, значимые для сферы литературного образования, читательской деятельности школьников. Во-первых, мироощущение школьников-читателей, «цифровых аборигенов», характеризуется тем, что они способны органично присутствовать в разных мирах — реаль-

ном и виртуальном, медийном в частности, что дало основание назвать их «зричителями» (И. В. Кондаков), говорить о новом типе реципиента, рождении новых читательских практик. Более того, в современную методику обучения литературе введено понятие «интерактивное чтение» как проявление актуальной и привлекательной для читателя модели поведения, сочетающей в себе собственно читательские и зрительские интерпретационные, творческие реакции [6]. Во-вторых, благодаря медиа, значительно расширяется, изменяются не только круг каналов общения с искусством, способов межличностной коммуникации, но и формируется «культура со-участия» (Г. Дженкинс) — вовлеченности реципиента, которую характеризуют интерактивность, иммерсивность, креативность, возможность авторства. Эти процессы неизбежно проявятся в жанровых форматах творчества читателя.

Признаемся тем не менее, что определенная доля недоверия цифре, медиа в методической научной среде, у учителей-практиков все же остается, особенно когда речь идет о чтении художественной литературы: велико желание «законсервировать» традиционные способы коммуникации с книгой, особенно художественным текстом. Между тем социальные сети, веб-сайты, компьютерные игры, мультимедийные презентации, электронные издания, цифровые тексты, видеопрезентации, мобильные приложения, визуальный контент обыденной реальности (инфографика, коллажи, афиши, плакаты, баннеры) становятся не просто медиаплатформами, а инструментами медиапрактик — образовательных практик продвижения книги и чтения, пробуждения творческой активности школьников.

В педагогике обоснован медийный подход в образовании. Как отмечает профессор-методист В. Ф. Чертов, «безусловно, одним из условий эффективности углубленного изучения литературы и характерной его особенностью в условиях цифровизации является создание образовательного медиапространства, развивающей среды…» [13, с. 73]. С другой стороны, необходим поиск баланса художественного текста, живого слова, эмоционального впечатления от прочитанного произведения и цифры, так как очевидна опасность подмены читательской интерпретации эффектной цифровой формой. Опыт показывает, что происходит интеграция традиционных форм работы с текстом с новыми технологическими возможностями. Проекты, выполненные студентами-филологами, будущими учителями, в ходе педагогической практики в школе позволили проследить трансмедийную трансформацию традиционных методических приемов и, соответственно, способов творческой интерпретации литературных произведений. Так,

поэтический видеоролик соотносится с приемами выразительного чтения, составления киносценария, режиссерского комментария, инсценирования, музыкальной иллюстрации, а аудиоинсценировка предполагает чтение по ролям, инсценирование с музыкальным и иным звуковым сопровождением. Подкаст имеет своей основой пересказ произведения или его эпизода, устный отзыв о книге или интервью [12]. В этой связи любопытно парадоксальное высказывание Маклюэна о диалектике соотношения традиции и инновации: «Мы видим сегодняшний день через зеркало заднего вида. Мы пятимся назад в будущее» [3, с. 4].

Трансмедиа делают возможными визуализацию и креолизацию текстов, конвергенцию разных видов текстов, активизируя вербальные, аудиальные, визуальные реакции в их многообразных комбинациях и формах. Рождаются новые проявления диалога читателя с литературным произведением. Можно говорить о мультимодальности и конвергентном характере чтения [2]. «Трансмедийный поворот» в жанрах творческих работ школьников убедительно проявляется в практике учителей и вызывает активный интерес у методистов-исследователей. Е. С. Романичева, обобщая, приводит перечень творческих заданий мультимедийного характера:

«- представление текста в формате облака слов, кроссенса;
- создание инфографики;
- написание фанфика;
- создание буктрейлера;
- создание (интерактивной) карты событий, ленты времени литературного произведения;
- создание интерактивного (или визуального) комментария;
- запись подкаста;
- разработка сценарного плана для экранизации изученного текста;
- съёмка буктрейлера, видеопоэзии или разработка сценария;
- создание и запись ролика, объясняющего «трудный» текст;
- создание лонгрида;
- … » [8, с. 204–205].

Многоточие в конце приведенного перечня — знак того, что этот список открыт, так как новые технические открытия и возможности позволят его продолжить, реализуя принципы дополнительности и преемственности во взаимодействии традиций и инноваций [1].

Особенностью педагогических технологических инноваций в широком использовании медийных форматов является то, что они рождаются и в полной мере проявляются в живой практике обучения литературе, в инновационном опыте учителей и обучающихся, что

дает импульс их научно-методическому анализу и изучению. В фокусе нашего внимания — школьный литературный канал в социальных сетях «Кабинет литературы» (МБОУ «Лицей № 11 г. Челябинска»). Обращение к школьному литературному медиаресурсу вызвано тем, что уникальный на сегодняшний день опыт создания его обнаруживает значительный потенциал расширения культурного кругозора его участников, продвижения книги и чтения, реализации читательского творчества. Предмет нашего внимания — виды и жанры высказывания ученика-читателя в школьном литературном канале.

Различного рода информационные каналы, являясь инструментами мессенджеров, регулярно доставляют информацию подписчикам. Чаще они представляют собой новостную ленту с элементами блога. Учитель-администратор имеет возможность публикации текстового, фото-, видеоматериала, создания опросов с вариантами ответов или выбора одного из вариантов ответа, получения обратной связи.

Канал «Кабинет литературы» является авторским. Инициатор его создания и постоянный администратор — опытный учитель Анна Анатольевна Кондакова. Ее профессиональное кредо — бороться за каждого читателя! Воспитание читателя! Учителю важно расширить культурный кругозор, развивать ценностно-смысловую сферу учеников, привлечь их внимание к событиям и явлениям истории, литературы через создание доступного пониманию, интересам школьников контента, вызвать ответную реакцию, создать условия для отклика, обратной связи. Канал начинался с простейшей и понятной мотивации — заданий типа «Лови пятерку!». Постепенно ученики, родители, учителя, выпускники, студенты педвуза становились активными участниками канала, он приобрел известность и популярность и за пределами лицея. Ученики постепенно включаются в совместную работу — предлагают идеи, проекты, темы, которые нередко возникают на уроках. Формируется культура сетевого общения, умение поддерживать друг друга, собеседника, говорить добрые слова. Незаметно рождаются взаимоподдержка учеников разных возрастов, преемственность и шире — со-общество людей, которых объединяют книга и чтение.

Обратим внимание на название канала. Оно включает пространственный, хронотопический компонент — это кабинет литературы, «который всегда с тобой», куда ученик может зайти и *почитать, послушать, посмотреть, поиграть, продекламировать*. В удобное для него время… Кабинет литературы в телефоне, в интернете! Таким образом, как указывал Маклюэн, форма медиа задает предпосылки его содержания: «Воздействие технологий как средств коммуникации

происходит прежде всего не на уровне мнений или понятий: оно меняет сенсорные пропорции и схематизм построения восприятия» [4, с. 20]. Таким образом, характер канала определенным образом влияет на наше восприятие информации. Трансмедийная образовательная среда создает условия для со-участия, отклика, рождения ученического высказывания и шире — творчества читателя.

Каков диапазон, жанровый репертуар рождения слова, литературного высказывания? Выделим задания и соответствующие им виды высказываний учеников, их творческих работ.

Творческие работы, связанные с изучением литературной темы на уроке. Урок становится открытой смысловой системой: начавшись в школьном кабинете литературы, он продолжается, если для этого есть повод, в кабинете виртуальном. Теги в виде кликабельных ссылок используются для структурирования литературных материалов. Например, тег «Изучая Горького…». Перед нами своеобразная *презентация* из девяти кадров с по биографии Горького с *фото и цитатами* — высказываниями писателя. По сути, это *творческий перевод статьи учебника* профессора И. Н. Сухих в текст иной природы, сочетающей в себе текст традиционный и визуализацию — прочтение биографии Горького учеником, его отбор фактов и оценок, видеоряда. И заключение, что Горький остается самой спорной фигурой русской литературы XX века. Другая группа учеников на основе главы учебника предлагает *интерактивный тест* по биографии Горького. И здесь же интерактивная реакция в диалоге, проявление культуры со-участия — одобрительная реплика, неформальная оценка учителя: «Какие у нас талантливые ученики!» Диалог культурных собеседников после урока продолжается в мессенджере.

Тег «Изучая Чехова» представляет собой *видеоролик*-загадку, своеобразный *видеоклип* к песне «Любите меня, мне это надо!» рок-группы «Белая Гвардия», посвященной длившейся пять лет переписке А. П. Чехова и О. Л. Книппер. Клип включает в себя, помимо самой песни, кинохронику начала века, фото писателя и актрисы, фрагменты писем искусно наложены на видеоряд. По-настоящему *творческая интерпретация* фактов биографии Чехова и современной песни. Клип сопровождает актуальное задание — источник обратной связи: какие чеховские произведения зашифрованы в ролике? Мы убеждаемся, что «предпосылкой трансмедиа является феномен миграции жанров и конвергенции медиаформатов, еще более усиливающийся ситуацией современной культуры» [11, с. 16].

На медиаплатформе могут быть представлены *видеорепортажи с урока*, демонстрирующие выполнение учениками творческих зада-

ний, например, своеобразный кастинг пятиклассниц, исполняющих перед зеркалом монолог Оксаны из повести Н. В. Гоголя «Ночь пред Рождеством». *Выразительное чтение стихотворений*. Или демонстрируемые *сказки,* сочиненные пятиклассниками и *оформленные в виде книги*. Или сочинение «Дневник современной Катерины» (после изучения пьесы А. Н. Островского «Гроза»). Визуальный ряд дополняется *традиционными иллюстрациями* к литературным произведениям, *графическим опытами* из тетрадей по литературе.

Как видим, медиаканал, расширяя временные границы урока, становится пространством творчества, создает условия для вовлеченности учеников в диалог — в познавательную и интерпретационную читательскую деятельность — и, что не менее важно, для самовыражения, самопрезентации, социализации, демонстрации результатов творческой деятельности, что психологически значимо для них.

И все же большая часть школьного контента медиаканала ориентирована на *внеурочную деятельность*. Она направлена по большому счету на продвижение книги и чтения, формирование круга чтения, вовлечение во внеклассное чтение. В основе его организации лежит календарно-тематический принцип планирования. Поводом для рекомендации литературного произведения становится какой-либо праздник, или значимое событие, или памятная дата. Всего с момента появления телеграм-канала было представлено более 150 произведений для внеклассного чтения, более 130 поэтов и писателей. Это произведения русской и зарубежной литературы. Например, в начале декабря при участии студентов был оформлен адвент-календарь с указанием книг по рождественской тематике, классических и современных, с краткими интригующими аннотациями. Ученики дополнили календарь своими *аннотациями и отзывами* о прочитанных книгах (А. Жвалевский и Е. Пастернак «Правдивая история Деда Мороза», Донна Ванлир «Рождественские тайны», Кейт Милфорд «Дом из зелёного стекла»). Публикация страниц *читательских дневников* побуждает авторов к их содержательности и творческому оформлению.

Одна из рубрик канала — «Чтение вслух»: представлено *художественное чтение* прозы, лирики. Так, рассказ Н. Тэффи от лица рассказчицы читает Богданика Т.— выпускница, ныне студентка филологического факультета (направление «Телевидение») РУДН им. Патриса Лумумбы, вместе со старшеклассниками. Это может быть и *литературно-музыкальная композиция* по случаю юбилея А. С. Пушкина, когда мальчики через *ролевую игру* «примеривают на себя» роли лицеистов пушкинского выпуска.

Платформа становится медиапространством реализации ли-

тературных и исторических *проектов*. Один из них — «Дочитаем до Победы» (2024 г.) — был объявлен в феврале и завершился в мае. Ученики разных классов готовили *аудиозаписи* фрагментов известных прозаических произведений и лирики: Анатолий Приставкин «Золотая рыбка», Любовь Космодемьянская «Повесть о Зое и Шуре», Борис Васильев «А зори здесь тихие», Муса Джалиль «Чулочки», Ю. Друнина «Два вечера», В. Высоцкий «Он не вернулся из боя», Р. Рождественский «Баллада о красках» и др. В перечне военной литературы не только произведения прошлого столетия, но также и художественные тексты XXI века: А. Усачев «Что такое день Победы?» (2010), Т. Кудрявцева «Детский дом. Лёка» (2008), С. Арсеньев «Ленка-пенка» (2014). Такой отбор педагогически оправдан и имеет конкретную цель — показать особую значимость военной темы через годы. И чтение детей эмоционально, наполнено сопереживанием лирическому герою и пониманием трагичности былых военных лет. Так, например, ученица 9 класса, читая «Балладу о расстрелянном солдате» Николая Панченко, смогла передать боль и отчаяние солдата, понимающего, что с каждым выстрелом его душа погибает. *Художественное чтение вслух* на аудиторию сопряжено с эмоциональным переживанием и проживанием произведения. Некоторые фрагменты звучат в семейном исполнении.

Участвуя в проекте «Ожившие письма Победы» (2025 г.), старшеклассники в разной художественной форме представляли солдатские письма военных лет. В их сознании были строки поэта Семена Гудзенко, прочитанные Владиславом Л.: «Пусть живые запомнят, и пусть поколения знают эту взятую с боем суровую правду солдат». Они искали выразительные средства, чтобы передать эту правду: фото, военная кинохроника, музыка, кадры из кинофильмов. Письма оживали не только в *мелодекламации*, но и *мультипликации, кинофрагментах*, создание которых требовало написания *сценария, исполнения, видеозаписи, звукового сопровождения, монтажа*. Зрители видели одноклассника в солдатской шинели, когда боец пишет письмо матери, и это вызывало особое чувство со-причастности прошлому.

Школьники стали инициаторами проекта «Литература на каникулах: путешествия плюс литературные впечатления»: во время летних каникул ученики высылали и публиковали *отзывы-фоторепортажи* о литературных местах, в которых они побывали на каникулах. Текст сопровождается фотографией автора рядом с литературной достопримечательностью. Публикации — своеобразные *травелоги* с фото о впечатлениях от Ясной Поляны, музея Высоцкого в Екатеринбурге, Льва Давыдычева в Перми, В. К. Арсеньева во Владивостоке, А. Н. Толстого в Самаре, посещения кафе «Бродячая собака» и от спектакля «Жёлтое

танго», посвящённого Александру Вертинскому.

Среди творческих проектных «продуктов» медиаканала — *аудиогиды экскурсий* в аутентичном музее писателя. Такой музей со сменяющимися ежегодно экспозициями, воспроизводящими мир писателя, создан в кабинете литературы. В разные годы пространство музея было посвящено М. Булгакову, А. Ахматовой, Е. Шварцу, братьям Стругацким, А. Грину, Н. Гумилеву. Экскурсоводами в музее являются ученики разных возрастов, разных классов. Экскурсия создается под руководством педагога и превращается в художественное интерактивное действо с элементами иммерсивности. Работа над ее текстом требует написания сценария с опорой на биографические сведения и творчество писателя, с использованием активных, вовлекающих слушателей приемов, а запись — особой художественной выразительности, что и претворяется в аудиогиде. Например, *квест-экскурсии* по творчеству братьев Стругацких сопутствовали конкурс на самую оригинальную *иллюстрацию* к их произведениям, *семейное чтение вслух*, *отзывы посетителей* о самом интересном экспонате выставки.

Трудно представить современный медиаресурс для школьников без игры. Литературные игры развивают познавательную активность, эрудицию, стимулируют творчество читателей. Литературно-краеведческий *квест* приглашает, отталкиваясь от первой буквы фамилии, через познавательные игровые ходы узнать, в честь какого писателя названа улица в городе Челябинске. Ребусы, викторины, буриме, игры со словами и рифмами притягательны для школьников разных возрастов. Творчество проявляется в том, что они сами разрабатывают *игры*, пользуясь интернет-аналогами, для школьного канала. Десятиклассница придумала игру «Кто ты в «Грозе» А. Н. Островского?», предложив ответить на несколько вопросов и узнать, кто из героев близок по характеру игроку. Другая ученица предложила квиз «Какой вы тип человека по Ахматовой?» Известно, что Анна Андреевна Ахматова при первом знакомстве с человеком задавала ему три вопроса, из ответов на которые составляла свое представление о нем. За месяц до наступления Нового 2026 года лицеистам был предложен адвент «Придумаем *новогоднюю сказку* вместе». К данному началу истории предстояло каждый день дописывать одно предложение в продолжение складывающегося сюжета (варианты получал администратор и выбирал по своему усмотрению один из них). Развязка истории, которую все ждали с нетерпением, появилась 31 декабря. Таким образом, совместное литературное творчество объединяет лицеистов в сообщество.

Анализ литературного контента специфического медийного школь-

ного канала позволяет сделать выводы о характере трансмедийной коммуникации, поддерживающей в разных формах творчество читателей-школьников.

Адекватными этому типу коммуникации являются, с одной стороны, «тексты новой природы», креолизованные тексты, конвергентно сочетающие в себе различные способы интерпретации информации (видеоролики, аудиоинсценировки, аудиогиды, видеоклипы, мультипликация, квесты и т.п.). С другой стороны, органичны для медийного пространства традиционные виды и жанры читательского творчества (художественное чтение вслух, мелодекламация, литературно-музыкальные композиции, аннотации, отзывы, фото, иллюстрации, читательские дневники, репортажи, фоторепортажи, сочиненные стихи, истории, сказки, травелоги, литературные игры и др.).

Широкий и разнообразный спектр видов и жанров творческого самовыражения на медиаплатформе привлекателен для школьников.

Расширяя культурное поле, культурный кругозор учащихся, мессенджер ориентирован на живую, оперативную, интерактивную реакцию пользователей («здесь и сейчас»).

В литературном канале рождается установка читателя на самопрезентацию, с одной стороны, и рефлексивную диалоговую реакцию, оценку, с другой. Формируется культура вовлеченности, со-участия.

Действительно, благодаря медиа, происходит «внешнее расширение человека» (Маклюэн М.).

Школьный литературный медиаканал становится виртуальной (но не единственной) площадкой для организации продуктивной внеурочной деятельности школьников, с присущими ей свободой выбора и творческого поведения.

Исследование подтвердило верность еще одного прозрения Маршалла Маклюэна: «Образование — это самозащита общества против вреда, который приносят медиа» [3, с. 4].

Финансирование. *Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева», регистрационный номер заявки № Ш-01–2026/11 от 27.05.2026: «Диалог традиций и инноваций в современном литературном образовании».*

Список литературы

1. *Астафьева Е. Н.* Понимание соотношения традиций и инноваций в образовании в отечественной науке XXI века // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 5. С. 15–22. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-

sootnosheniya-traditsiy-i-innovatsiy-v-obrazovanii-v-otechestvennoy-nauke-xxi-veka (дата обращения 23.06.2026).

2. *Дженкинс Г.* Конвергентная культура: столкновение старых и новых медиа. М.: РИПОЛ классик, 2019. 384 с.

3. *Маклюэн М.* Афоризмы // Вещь: Литературный журнал. Пермь: Изд. «Сенатор», 2012. С. 4–6.

4. *Маклюэн М.* Понимание Медиа: внешние расширения человека / пер. с англ. В. Г. Николаева. М.: Гиперборея; Кучково поле, 2007. 464 с.

5. *Масленкова Н. А.* «Читатель + Зритель =?»: к вопросу о новых практиках восприятия текста // Международный журнал исследований культуры. 2012. № 3. С. 74–79. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/chitatel-zritel-k-voprosu-o-novyh-praktikah-vospriyatiya-teksta/viewer (дата обращения: 17.06.2026).

6. *Мингалева Л. А.* Формирование навыков интерактивного чтения на уроках литературы в 5 классе: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2026. 26 с.

7. *Новикова А. А.* Трансмедийность // Большая Российская энциклопедия. URL: https://bigenc.ru/c/transmedia-8779d9 (дата обращения 20.06.2026).

8. *Романичева Е. С.* Творческие задания по литературе: от истории к современности, от консервации форм к их развитию и трансформации (общий обзор) // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 198–214.

9. *Сальникова Е. В.* Эпоха трансмедийности. URL: http://artculturestudies.sias.ru/upload/iblock/3d8/khk_2018_04_102_127_salnikova.pdf (дата обращения 12.06.2026).

10. Современный толковый словарь русского языка Ефремовой URL: https://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova/ (дата обращения 23.06.2026).

11. *Соколова Н. Л.* «Трансмедиа и „интерпретативные сообщества"» // Международный журнал исследований культуры. 2011. № 3 (4). С. 16–20.

12. *Терентьева Н. П.* Трансмедийные проекты студентов-филологов по продвижению книги и чтения: возможности и риски // Вестник культуры и искусств. 2022. № 2 (70). С. 26–32.

13. *Чертов В. Ф., Маныкина А. А., Соколова А. А.* Об углубленном изучении литературы в контексте современного медиапространства // Наука и школа. 2021. № 3. С. 70–80.

Дата поступления статьи в редакцию: 30.06.2026
Дата принятия статьи к публикации:14.09.2026
Submission of the article: 30.06.2026
Acceptance for publication: 14.09.2026

УДК 372.882

Развитие и поддержка читательской активности школьников через обращение к образу Дон Кихота

Тилина Ольга Юрьевна
Учитель русского языка и литературы, МБОУ «Березовская школа», д. Березовка, Нижегородская область, Российская Федерация
E-mail: o.tilina@mail.ru
ORCID: 0009–0006–7741–9020

Аннотация. *Актуальность статьи связана с эмпирическими исследованиями в области читательских практик, которые указывают на снижение частоты чтения/слушания книг среди молодежи [2, 11]. Одной из причин этого является проблемное использование интернета школьниками, которое «угрожает не только мотивации чтения, но и связанным с ней важным поведенческим и образовательным показателям» [3, с. 547].*

В исследовании дается краткий обзор современных направлений изучения читательской деятельности школьников. Автор предлагает способ развития и поддержки читательской активности учащихся через обращение к «вечному образу» Дон Кихота в течение всего изучения курса литературы в школе.

В 5–6 классах можно заранее подводить учащихся к чтению романа, раскрывая тему рыцарства через знакомые им жизненные ситуации и примеры из культуры. Межпредметные связи с историей, театром, кино и современными текстами, письменные творческие работы, обсуждения активизируют читательский интерес на основе принципа узнаваемости героя-рыцаря.

В исследовании отмечена перспективность медийного чтения и читательского блогинга.

Ключевые слова: *«Вечный образ», читательские практики, Дон Кихот, классическая зарубежная литература, диалог культур, интерпретационная деятельность.*

Для цитирования: *Тилина О. Ю. Развитие и поддержка читательской активности школьников через обращение к образу Дон Кихота // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С. 233–243*

© Тилина О.Ю., 2026

Fostering and Supporting Students' Reading Engagement through the Figure of Don Quixote

Tilina Olga Yu.
Teacher of Russian language and literature, MOU "Berezovskaya School", Berezovka village, Russian Federation
E-mail: o.tilina@mail.ru
ORCID: 0009–0006–7741–9020

Abstract. *The relevance of this article stems from empirical research on reading practices, which indicates a decline in the frequency of reading and listening to books among young people [2, 11]. One reason for this is the problematic use of the internet by schoolchildren, which "threatens not only reading motivation but also the important behavioral and educational indicators associated with it" [3, 547].*

The study provides a brief overview of current trends in the study of schoolchildren's reading activity. The author proposes a method for developing and supporting students' reading activity by invoking the "eternal image" of Don Quixote throughout the literature course at school.

In grades 5–6, students can be introduced to the novel in advance, exploring the theme of chivalry through familiar life situations and cultural examples. Interdisciplinary connections with history, theater, cinema, and contemporary texts, written creative work, and discussions stimulate reading interest based on the principle of recognizability of the knight-hero.

The study noted the potential of media reading and reader blogging.

Keywords: *"Eternal Image", reading practices, Don Quixote, classical foreign literature, dialogue of cultures, interpretive activity.*

For citation*: Tilina O. Yu. Fostering and Supporting Students' Reading Engagement through the Figure of Don Quixote // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 3 (75). P. 233–243*

Введение. Поддержка чтения — одно из важных направлений государственной политики в сфере духовно-нравственного воспитания, потому что чтение художественных текстов — это духовное и эстетическое освоение мировой культуры в диалоге с автором, временем, своим внутренним миром, это особая область познания, постоянный поиск смыслов и лучший способ воспитания человека.

В распоряжении Правительства 2017 года «Об утверждении Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации» одной из составляющих основной цели программы стало повышение статуса чтения и читательской активности [13]. Третий, заключительный этап программы, завершается в 2026 году.

2 июня 2026 года прошло заседание Совета по реализации госполитики в сфере поддержки русского языка и языков народов России. На нем обсуждалось много вопросов, связанных с развитием интереса к чтению: подготовка к изданию книжной серии «Библиотека литературных шедевров народов России» с переводами на русский язык лучших произведений наших национальных литератур — в плане 20 томов; включение в раздел учебников «Зарубежная литература» рассказов о выдающейся отечественной школе художественного перевода; всероссийский интернет-конкурс «Читаем всей семьёй», восстановление в России дня детской книги, возрождение Российского Пушкинского общества и чтецких программ.

В Федеральной рабочей программе по литературе для основного общего образования указано, что цели изучения литературы заключаются «в формировании у обучающихся потребности в качественном чтении, культуры читательского восприятия, понимания литературных текстов и создания собственных устных и письменных высказываний, в развитии чувства причастности к отечественной культуре и уважения к другим культурам, аксиологической сферы личности на основе высоких духовно-нравственных идеалов, воплощенных в отечественной и зарубежной литературе» [10, с. 5].

Следовательно, одна из важнейших задач учителя литературы заключается в поддержке читательской активности и создании интереса к сложным классическим текстам мировой литературы через развитие воображения, образной памяти и эстетического восприятия.

Проблема активизации интереса к чтению может решаться по-разному; в рамках настоящего исследования рассматривается обращение к «вечным образам» на примере Дон Кихота, героя романа М. де Сервантеса.

Постановка проблемы, цель, обзор литературы. Чтение — это диалог культур, приобщение, в первую очередь, к ценностям классической литературы, расширение культурного поля учащихся и способ формирования духовных потребностей человека. Размышляя о проблеме чтения, методисты Е. И. Целикова и Е. Р. Ядровская полагают, что «Единственно плодотворная педагогическая идея, плодотворная именно в многонациональной России,— идея единения, синтеза культур» [18, с. 170], а значит, важна опора на такие формы работы, которые стимулируют творческую деятельность школьников.

Как этого добиться? Нужен культурный код, который будет ключом к пониманию культурной картины мира. Таким ключом могут стать «вечные образы». «Вечные образы», по определению С. П. Белокуровой,— это «художественные образы, которые, возник-

нув в конкретных исторических условиях, приобретают настолько очевидную внеисторическую значимость, что впоследствии, превращаясь в своеобразные символы, так называемые "сверхтипы", вновь и вновь возникают в творчестве писателей последующих эпох … В Вечных образах запечатлены главные качества и свойства человеческой личности (готовность к самопожертвованию, стремление обрести истину, тяга к идеалу, поиски смысла жизни и др.) и широта типизации в Вечных образах так велики, что меняющаяся историческая обстановка позволяет развивать заложенный в них универсальный смысл, усиливая те или иные оттенки» [1].

Цель исследования — показать возможности обращения к «вечному образу» Дон Кихота как средству поддержки читательской активности школьников.

Проблема читательской мотивации по-прежнему остается актуальной: поэтому существует множество направлений изучения чтения: современные читательские практики, читательская компетентность (Е. С. Романичева, С. И. Бояркина), социальные исследования (Е. А. Колосова, ВЦИОМ, Аналитический центр НАФИ), формирование читательской компетенции на основе литературы XXI века (Н. Е. Кутейникова), технология мастерских жизнетворчества (Е. О. Галицких), семейное чтение (Л. В. Лагунова, М. А. Аристова, Ж. Н. Критарова, А. М. Каторова, Е. В. Гетманская, И. Н. Добротина), мотивация чтения (М. С. Власов, О. А. Сычев, К. И. Белоусов, Е. Р. Ядровская, С. В. Тихонова, М. М. Самохина), книжный блогинг (К. А. Семенюк, Е. А. Колосова), целевое регулирование содержания чтения (Т. Г. Галактионова, С. В. Бонч-Бруевич).

Апробированы и доказали свою эффективность школьные читательские блоги (Н. П. Терентьева и Е. В. Боталова), «педагогические сюжеты» в произведениях (Е. О. Галицких), проект «Волонтеры чтения» (Т. Г. Галактионова), чтение произведений современной литературы (Е. А. Асонова, Е. О. Галицких, Н. Е. Кутейникова, Е. С. Романичева, Н. М. Свирина, М. А. Черняк), литературная игра (Н. М. Свирина), стратегии читательской деятельности (Н. Н. Сметанникова), читательская практика «Мозаика» (С. В. Тихонова).

Все исследователи сходятся в одном: читатель-школьник сильно изменился и поэтому требуются новые подходы, способы и технологии приобщения к чтению.

Методология и методы исследования. В своем исследовании мы использовали следующие методы исследования: анализ научных работ по проблемам мотивации и активизации читателя-школьника, а также анализ нормативных документов, посвященных поддержке

детского и юношеского чтения.

Теоретической основой и методическим инструментарием создания модели служат системы литературного развития В. Г. Маранцмана и интерпретационной деятельности Е. Р. Ядровской, а также методические принципы ценностного самоопределения учащихся Н. П. Терентьевой.

Предлагаемый способ строится на идее постепенного включения образа Дон Кихота в читательский и культурный опыт учащихся. Такой способ позволяет не ограничиваться изучением фрагментов романа Сервантеса в седьмом классе, а выстроить длительную линию знакомства с этим «вечным образом» через литературу, кино, театр и современную культуру.

Результаты исследования. В современной рабочей программе по литературе [10] на изучение романа Сервантеса отведено всего два часа в 7 классе в конце учебного года. Каковы же способы создания установки на работу с романом? Главными принципами, положенными в основу возникновения мотивации к чтению, должны стать культурные впечатления и узнаваемость образов. Разговор о рыцарях и рыцарстве можно начинать в начальной школе, например, через рассказ «Рыцари» В. Драгунского. Жизненные и культурные впечатления: игрушки-рыцари, «Рыцарский зал», книги-энциклопедии о рыцарях, фильмы — помогают сформировать первые представления о рыцарстве, рыцарском отношении и рыцарской чести. Продолжить работу необходимо в 5–6 классах, читая на уроках изучения литературы второй половины XX века или уроках внеклассного чтения произведения В. Крапивина.

Клятвой отряда «Каравелла», созданного писателем в 1961 году, стали слова: «Я вступлю в бой с любой несправедливостью, подлостью и жестокостью, где бы их ни встретил. Я не стану ждать, когда на защиту правды встанет кто-то раньше меня» [7]. В этой клятве смысл всех произведений Владислава Крапивина. В его книгах особый мир — мир чести, благородства, смелости до отчаянности, мир настоящих рыцарских поступков — без страха, упрёка и размышлений.

В произведениях В. Крапивина донкихотство — стремление помогать людям, даже когда цель кажется недостижимой. Читая роман «Журавленок и молнии», где главные герои — ровесники пятиклассников, ребята вместе с Юрой начинают лучше понимать, что такое прощение, дружба, верность, правда, справедливость, бескорыстная помощь и настоящая смелость.

Нельзя отвести беду машиной, нет таких механических громоотводов. Человек принимает удар молнии на себя, спасая других. Книги Владислава Крапивина учат ответственности, любви и верности.

«Если молния ударит в клинок, я, наверное, не услышу грома»,— подумал он. И стоял. Не ударит? Не попадет?

Может быть, нет.

На этот раз, наверное, нет…

Но впереди еще столько гроз» [6, с. 695].

Научиться отличать подлинное благородство от показного и надуманного, важные человеческие поступки от картинного геройства поможет фильм «Каникулы Петрова и Васечкина. Обыкновенные и невероятные». Намерения школьников защищать слабых, как это делал Дон Кихот, важны, но поступкам ребят не хватает зрелости и рассудка. Приключения Петрова и Васечкина становятся уроками взросления. Во время обсуждения фильма можно предложить юным зрителям вопрос: «Что важнее: книжный идеал рыцарства или умение оставаться добрым и честным в обычной жизни?»

Завершающей частью работы с рыцарскими образами может стать творческое задание нарисовать рыцарский герб. Это позволит пятиклассникам выбрать для девиза самые значимые для них ценности и символически выразить их в деталях герба.

Образы мудрых рыцарей можно увидеть в балладе В. А. Жуковского «Кубок», изучаемой в шестом классе. Они отважны, но благоразумны, смелы, но не безрассудны. Рыцари готовы умереть в бою, но не хотят умирать из-за пустой прихоти царя.

Интересным для шестиклассников может стать диспут «Дубровский — герой-рыцарь или разбойник?» после изучения романа А. С. Пушкина.

В седьмом классе в первом полугодии школьники читают повесть Н. В. Гоголя «Тарас Бульба». Кто настоящий рыцарь: Андрий, Остап или Тарас? Школьники во время уроков отвечают на сложные проблемные вопросы: «Как соотносятся воинская честь и жестокость в образе «рыцаря»-казака? Образ казачьего «рыцарства» в повести Н. В. Гоголя является национальным идеалом или нравственным общечеловеческим?»

«Проблемный вопрос должен обнаруживать второй план фактов, неочевидный для учеников смысловой подтекст» [9, с. 49]. Предложенные варианты имеют дискуссионный характер, дают установку на мыслительный поиск.

Таким образом, когда семиклассники приступают к изучению романа Сервантеса, опорой становятся культурные и жизненные источники, которые помогут учащимся понять, например, почему Дон Кихот освобождает каторжников или вступает в бой с ветряными мельницами.

Современным методическим средством обучения является литературная цитата [21]. Обсуждая советы хитроумного Дон Кихота Санчо Пансе, вступающему в должность губернатора, следует предложить ученикам выбрать понравившийся, прочитать его вслух и объяснить причину выбора. Приведём примеры мудрых советов рыцаря:

«Ни в коем случае не руководствуйся законом личного произвола: этот закон весьма распространен среди невежд, которые выдают себя за умников» [15, с. 333].

«Пусть слезы бедняка вызовут в тебе при одинаково сильном чувстве справедливости больше сострадания, чем жалобы богача» [15, с. 333].

«В тех случаях, когда может и должно иметь место снисхождение, не суди виновного по всей строгости закона, ибо слава судьи сурового ничем не лучше славы судьи милостивого» [15, с. 333].

«Если когда-нибудь жезл правосудия согнется у тебя в руке, то пусть это произойдет не под тяжестью даров, но под давлением сострадания» [15, с. 333].

В восьмом классе можно снова актуализировать образ Дон Кихота, читая повесть «Белые ночи» Ф. М. Достоевского и рассказ Н. С. Лескова «Старый гений». В этих произведениях учащиеся встречаются с настоящими рыцарями-защитниками — Иваном Ивановичем и Мечтателем.

Обращение в восьмом классе к стихотворению-монологу Натальи Ванханен «Дон Кихот» позволяет показать, что «вечный образ» странствующего рыцаря продолжает жить в XXI веке:

Что ж ты вьёшься, обжигая грудь,
через земли красные Ла Манчи
мой прекрасный, безнадежный путь? [4, с. 351]

Почему путь «прекрасный» и «безнадежный» одновременно? Безусловно, это вопрос-размышление о выборе и смысле жизни, ответ на который станет для школьников диалогом с разными авторами.

Обращение к современной литературе — пьесе Марины и Сергея Дяченко «Последний Дон Кихот» — приближает героя-рыцаря к читателю-школьнику и дает понять, что Дон Кихоты не исчезнут: «И я поняла…что бы там ни было, но Дон Кихот… должен быть. Нет смысла жить, если нет в мире Дон Кихота…» [5].

Не менее важен для постижения образа Дон Кихота и историко-культурный контекст. За прошедшие четыре века произведение получило множество интерпретаций в разных видах искусства.

Учащиеся восьмого класса после посещения театра могут написать отзыв или рецензию.

О большом интересе к этому роману говорят и постановки послед-

них лет, и долгая жизнь на сцене спектаклей прямо или опосредованно связанных с именем Дон Кихота: постановка МХТ им. А. П. Чехова, Театра Наций, Молодежного театра на Фонтанке, балет Л. Минкуса, опера Ж. Массне. ТЮЗ в Нижнем Новгороде показывает спектакль «Дон Кихот» (инсценировка Максима Меламедова по сценарию Евгения Шварца), а музыкально-драматический театр «Глобус» представляет новые приключения рыцаря в XXI веке.

Если нет возможности посетить спектакль, то можно написать отзыв или рецензию, посмотрев художественный (режиссер Г. Козинцев, 1957) или мультипликационный (режиссер В. Курчевский, 1987) фильмы о Дон Кихоте. «Каждый из видов искусства обладает уникальным языком и способами воздействия на читателя, и путь освоения того или иного вида искусства весьма не прост, для этого необходимо пройти школу восприятия, анализа и интерпретации художественного произведения» [18]. «Вечные образы» дают возможность ученику пройти эту школу, расширяя и углубляя содержание контекста интерпретации. Благодаря этому выстраивается открытый ценностно-смысловой полилог художественных произведений с читателем-зрителем-слушателем.

В десятом классе рекомендуем, изучая творчество Ф. М. Достоевского, обратиться к фрагменту романа «Идиот», где Аглая Епанчина случайно кладет записку от князя в роман Сервантеса и даже усмехается, когда через какое-то время обращает внимание на название книги, потому что незадолго до этого узнает, что Мышкин отдал отцовские долги тем, кто больше всего пострадал. Дон Кихот живет по этому же принципу: он помогает страдающим — снова возвращаемся к эпизоду с каторжниками. На уроках, посвященных творчеству И. С. Тургенева, следует обратиться к статье «Гамлет и Дон Кихот». Сопоставление этих «вечных образов» было очень популярно среди русской интеллигенции.

Уроки литературы всегда тесно связаны с историей. В первую очередь, с историей России. О популярности романа «Дон Кихот» говорит такой факт: в русской истории есть два императора, которых называли Дон Кихотами — это Павел I и Николай I. В историю Павел I вошел как «русский Гамлет» или «русский Дон Кихот»: «Как доказательство его рыцарских, доходивших даже до крайности воззрений может служить то, что он совершенно серьёзно предложил Бонапарту дуэль в Гамбурге с целью положить этим поединком предел разорительным войнам, опустошавшим Европу» [19].

Николая Первого также называли Дон Кихотом, что показывает глубину и устойчивость этого образа в национальной культурной

памяти. Образ этого императора в истории крайне противоречив: с одной стороны, в общественном мнении и в либеральной критике он фигурирует как суровый правитель — «Николай Палкин», «жандарм Европы», преследователь декабристов и цензор Пушкина; с другой стороны, многие современники и ряд исследователей оценивали его как прекрасного государственного деятеля, бесстрашного офицера, искусного политика, чрезвычайно трудолюбивого человека.

А. Ф. Тютчева пишет в своих «Воспоминаниях»: «Глубоко искренний в своих убеждениях, часто героический и великий в своей преданности тому делу, в котором он видел миссию, возложенную на него провидением, можно сказать, что Николай I был Дон-Кихотом самодержавия…» [16, с. 44].

Прекрасным возвращением к образу Дон Кихота в 11 классе станет советское кино. Обзорные занятия по культуре 50-х и 60-х не могут обойтись без обращения к кинематографу, который легко и просто объясняет время «оттепели». Это и «Дом, в котором я живу» (реж. Л. Кулиджанов и Я. Сегель, 1957), в котором Гале Волынской на день рождения два молодых человека дарят роман Сервантеса, и «Берегись автомобиля» (реж. Э. Рязанов, 1966), в котором Юрий Деточкин угонял личные автомобили у людей, живущих на «нетрудовые доходы», и переводил вырученные от продажи машин деньги на счета детских домов. В этом же фильме появляется и другой «вечный образ» — Гамлет. Роль принца исполняет Деточкин в народном театре. И, конечно, «Дети Дон Кихота» (реж. Е. Карелов, 1966), в котором заведующий роддомом Петр Бондаренко всегда готов помочь людям, и все его приемные сыновья — настоящие Дон Кихоты, борцы за справедливость.

Заключение. Предложенный способ поддержки читательской активности соответствует «методическим принципам литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся» [17, с. 11], к которым «относятся принципы его читательской направленности, аксиоцентризма, диалогизма, коммуникативно-деятельностного контекста литературного образования, его личностно-смысловой направленности» [17, с. 11–12].

Выстраивание открытого полифонического читательского дискурса от начальной школы до 11 класса через события, образы героя и автора в диалоге с другими видами искусства помогает в освоении литературного языка и языка других видов искусства, учит выявлять авторскую позицию и соотносить ее с собственной оценкой произведения, расширяет и углубляет контекст интерпретации.

Перспективным остается развитие медийного направления при

работе с «вечными образами» с учетом особенностей и нарастания популярности книжного блогинга [14], а также использование «постановки творческих работ» по методике М. А. Рыбниковой [8, с. 16–25] и практики мультимедийного чтения [12].

Список литературы

1. *Белокурова С. П.* Словарь литературоведческих терминов. Санкт-Петербург: Паритет, 2006. 314 с.

2. *Бояркина С. И., Титов В. И.* Практики чтения в условиях трансформации коммуникационных процессов // Петербургская социология сегодня. 2023. № 21. С. 89–107.

3. *Власов М. С., Сычев О. А., Белоусов К. И., Торопчина О. В. и др.* Мотивация чтения, читательская грамотность и проблемное использование Интернета у подростков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2025. Т. 22. № 3. С. 534–551.

4. Дон Кихот в России. «Он въезжает из другого века…» [составление и вступительная статья Л. М. Бурмистровой]. М.: Центр книги Рудомино, 2013. 416 с.

5. *Дяченко М. Ю., Дяченко С. С.* Солнечный круг. Москва: ЭКСМО, 2019. 349 с.

6. *Крапивин В. П.* Журавленок и молнии. Собрание сочинений: В 9 т. Екатеринбург: Независимое издательское предприятие «91», 1992. Т. 4 и 5. 604 с.

7. Капитан «Каравеллы». [Электронный ресурс]. URL: https://ast.ru/news/kapitan-karavelly/ (дата обращения: 24.06.2026).

8. Литературное образование сегодня: новые практики, новые тексты: монография / Е. А. Асонова, Е. С. Романичева [и др.]. Москва: Московский городской педагогический университет, 2024. 200 с.

9. *Маранцман В. Г., Чирковская Т. В.* Проблемное изучение литературного произведения в школе. Москва: Просвещение, 1977. 206 с. (Пособие для учителей).

10. Примерная рабочая программа по учебному предмету «Литература». [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/ (дата обращения: 23.06.2026).

11. *Романичева Е. С., Пранцова Г. В.* Современные читательские практики: обзор основных исследований как попытка классификации // Литература в школе. 2022. № 1. С. 92–104.

12. *Романичева Е. С.* Мультимедийное чтение: от «стихийной» практики к школьному анализу художественного произведения // Литература в школе. 2022. № 4. С. 86–97.

13. Российская Федерация. Правительство. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 03 июня 2017 года № 1155-р «Об утверждении Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации». [Электронный ресурс] URL: http://static.government.ru/media/files/Qx1KuzCtzwmqEuy7OA5XldAz9LMukDyQ.pdf (дата обращения: 23.06.2026).

14. *Семенюк К. А., Колосова Е. А.* Книжный блогинг как механизм приобщения подростков и молодёжи к чтению книг // Комплексные исследования детства. 2024. Т. 6, № 2. С. 127–137.

15. *Сервантес Сааведра М. де.* Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский. Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1955. Т. 2. 607 с.

16. *Тютчева А. Ф.* Воспоминания: при дворе двух императоров, пер. с фр., вступ. ст. и примеч. С. В. Бахрушина. М.: Захаров, 2002. 608 с.

17. *Терентьева Н. П.* Литературное образование как способ ценностного самоопределения учащихся: автореф…дис. д-ра пед. наук: 13.00.02. СПб. 2014. 51 с.

18. *Целикова Е. И., Ядровская Е. Р.* Литературное творчество современного читателя-школьника как воспитательная и методическая проблема (по материалам конкурсных работ Всероссийского социально значимого проекта «Школа диалога

народов России: литература и жизнь») // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2018. № 188. С. 165–174.

19. *Черепанов А. Павел I.* [Электронный ресурс]. URL: https://portal-kultura.ru/articles/history/9704-pavel-i/ (дата обращения: 24.06.2026).

20. *Ядровская Е. Р.* Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством и путь творческого развития личности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 115. С. 157–167.

21. *Ядровская Е. Р., Дунев А. И.* Феномен русскоязычной цитаты: к проблеме методического исследования // Русистика. 2024. Т. 22. № 2. С. 190–207.

Дата поступления статьи в редакцию: 29.06.2026
Дата принятия статьи к публикации: 14.09.2026
Submission of the article: 29.06.2026
Acceptance for publication: 14.09.2026

УДК: 811.161.1’34:81’243

Интерференция тонового и динамического ударения при обучении русскому как иностранному носителей китайского языка

Сергеева Екатерина Сергеевна
Кандидат филологических наук, преподаватель кафедры естественнонаучных и гуманитарных дисциплин Института русского языка и культуры МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: sergeevaes@my.msu.ru
ORCID: 0009–0003–0204–6029

Аннотация. *В Российской академии образования 4–5 июня 2026 г. прошла конференция, посвященная 90-летию со дня рождения академика РАО Людмилы Алексеевны Вербицкой — талантливого ученого, фонетиста, знаковой личности в становлении методики преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ). В последнее время в связи с геополитической ситуацией и обращением интересов России на восток, в соответствии с Договором о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве России и Китая в Россию приезжает много студентов из Поднебесной. На правительственном уровне вводятся все новые программы в области перекрестного образования, но столь разные системы наших двух языков: флективный, фонемный русский и изолирующий, слоговой китайский — ставят сложные задачи перед преподавателями РКИ.*

В статье рассматриваются проблемы лингвистической интерференции, особенности мелодического оформления русской фразы носителями китайского языка на занятиях РКИ, а также ошибки и нарушения на уровне просодии, возникающие под влиянием наложения систем тонового и динамического ударения в китайском и русском языках. Просодические ошибки являются одними из наиболее сложных для устранения, так как их природа обусловлена базовыми принципами акцентно-мелодической организации речи носителей китайского языка и коренится в дословесном периоде развития. Система упражнений, позволяющая преодолеть межъязыковую интерференцию, основана на структурно-фонетическом принципе подачи материала и осознанном подходе к изучению русского языка. Важным инструментом воздействия на этом уровне является изучение русской культуры и обращение к текстам художественной литературы, поэзии, фольклору, которые, вдохновляя, позволяют освоить и закрепить навыки правильного интонирования и литературного произношения.

© Сергеева Е.С., 2026

Ключевые слова: *лингвистическая интерференция, РКИ, китайский язык, интонация, ударение.*

Для цитирования: *Сергеева Е. С. Интерференция тонового и динамического ударения при обучении русскому как иностранному носителей китайского языка // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С.244–258*

Interference between tonal and dynamic stress in the teaching of Russian as a foreign language to native Chinese speakers

Sergeeva Ekaterina S.
PhD in Philology, Lecturer in the Department of Natural Sciences and Humanities at the Institute of Russian Language and Culture, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation
E-mail: sergeevaes@my.msu.ru
ORCID: 0009–0003–0204–6029

Abstract. *On June 4–5, 2026, the Russian Academy of Education hosted a conference dedicated to the 90th anniversary of the birth of RAO Academician Lyudmila Alekseyevna Verbitskaya — a talented researcher, phonetician, and a pivotal figure in the development of methods for teaching Russian as a foreign language. Recently, due to the geopolitical situation and Russia's shifting focus toward the East, in accordance with the Treaty on Good-Neighborliness, Friendship, and Cooperation between Russia and China, many students from China have been coming to Russia. At the government level, new programs in the field of cross-cultural education are constantly being introduced; however, the stark differences between the linguistic systems of our two languages — inflected, phonemic Russian and isolating, syllabic Chinese — pose a challenge for teachers of Russian as a foreign language.*

This article examines issues of linguistic interference, the peculiarities of how native Chinese speakers construct Russian phrases in terms of prosody during Russian as a Foreign Language (RFL) classes, as well as errors and irregularities at the prosodic level arising from the overlap of the tonal and dynamic stress systems in Chinese and Russian. Prosodic errors are among the most difficult to correct, as their nature is determined by the basic principles of the accent-melodic organization of speech in native Chinese speakers and is rooted in the pre-verbal stage of development. The system of exercises designed to overcome cross-linguistic interference is based on a structural-phonetic approach to present material and a conscious strategy for learning Russian. An important tool for influence at this level is the study of Russian culture and engagement with literary texts, poetry, and folklore, which, by inspiring students, help them master and reinforce the skills of correct intonation and literary pronunciation.

Keywords: *language interference, Russian as a foreign language, Chinese, intonation, stress.*

For citation: *Sergeeva E. S. Interference between tonal and dynamic stress in the teaching of Russian as a foreign language to native Chinese speakers // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 3 (75). P. 244–258*

Взаимное влияние языков и наложение фонетических систем было предметом интереса многих выдающихся фонетистов: И. А. Бодуэна де Куртенэ, Л. В. Щербы, Е. Д. Поливанова, С. Г. Бархударова, Н. С. Трубецкого, Л. Р. Зиндера и др.— их исследования структуры языка и его закономерностей легли в основу методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Ученицей Л. Р. Зиндера и одной из знаковых фигур в этой области была талантливый ученый, фонетист Людмила Алексеевна Вербицкая. Круг ее научных интересов был поистине широк. Людмила Алексеевна внесла большой вклад в становление методики РКИ: вместе с Л. П. Клобуковой, Г. А. Битехтиной и другими коллегами из ведущих российских вузов она принимала активное участие в создании единой системы тестирования иностранцев в переломные 90-е годы, что имело принципиальное значение для продвижения русского языка в мире.

В начале своей научной деятельности Л. А. Вербицкая активно занималась вопросами экспериментальной фонетики под руководством Л. Р. Зиндера, возглавлявшего кафедру фонетики и методики преподавания иностранных языков Санкт-Петербургского (Ленинградского тогда) университета. Изучением звучащей речи и ее инструментальным анализом в alma-mater Л. А. Вербицкой, в Санкт-Петербургском университете, начали заниматься еще в 1909 году. Сначала Л. В. Щерба организовал кабинет, а потом и лабораторию экспериментальной фонетики. Однако теория русской фонетики идет рука об руку с практикой, и в 1936 г. кафедра фонетики была реорганизована в кафедру фонетики и методики преподавания иностранных языков. Именно там были предприняты первые в отечественной лингвистике прикладные исследования звучащей речи (акустические, физиологические, перцептивные), рассказывает профессор Н. Д. Светозарова, работавшая, как и Людмила Алексеевна, в 70-е годы под научным руководством Л. Р. Зиндера [12].

Вопросы фонетического сходства, различия, дифференциации, интерференции неизбежно встают в процессе обучения иностранным языкам, поэтому фонетические исследования в этой области изначально носили прикладной, практический характер и играли важную роль в формировании методики преподавания иностранных языков, а потом и методики преподавания РКИ. Первоначально идея языко-

вой интерференции была выдвинута Н. С. Трубецким: он сравнивал родной язык с «фонологическим ситом», через которое говорящий пропускает звуки изучаемого языка. При этом «звуки чужого языка получают неверную фонологическую интерпретацию, так как они пропускаются через «фонологическое сито» нашего родного языка» [13, с. 57]. Дальнейшая Теория «фонологического сита» применима не только к сегментному уровню (фонетический акцент), но и супрасегментному уровню (просодические нарушения).

Существует достаточно разветвленная система классификации типов интерференции в языке. Вайнрайх, например, разделял интерференцию в речи и в языке. Он сравнивал интерференцию в речи — с песком, уносимым течением, а интерференцию в языке — с песком, осевшим на дно озера [5, с. 36]. Это две стадии бытования вторичной языковой личности, когда многократно воспроизведенное в речи постепенно закрепляется в языке. По видам речевой деятельности выделяется продуктивная интерференция (при порождении речи) и рецептивная (при понимании). «В условиях интервенции обе стороны речевой деятельности (порождение высказывания и восприятие сообщения на неродном языке) не являются полностью автоматизированными…, то есть «плохое» качество речи на неродном языке не исключает хорошего понимания, а при плохом понимании звуков неродного языка произносительные ошибки необязательны» [8, с. 5]. Интерференция может быть межъязыковой и внутриязыковой [1]. К внутриязыковой относят, например, взаимодействие литературного родного языка, диалекта и просторечия [6, с. 181]. Обращаясь к проблемам билингвизма, Л. А. Вербицкая пишет: «Межъязыковая интерференция может по-разному проявляться при взаимодействии родственных языков и типологически далеких. Интерференция двух фонетических систем в определенной степени обусловлена близостью языков» [6, с. 177]. При изучении звуковой интерференции неродственных языков «достаточно анализа фонетической системы (включающей не только набор фонем, но и их дистрибуцию и реализацию в слогах и более крупных фонетических единицах), тогда как в случае с родственными языками необходимо учитывать все возможные замены» [6, с. 178]. По наблюдениям Л. А. Вербицкой, интерференция между родственными языками, а также внутриязыковая интерференция требуют более детального анализа и дифференциации нарушений, тогда как нарушения при изучении неродственных языков задаются системой и носят типовой характер для целой группы носителей.

Интерференция проявляется на разных лингвистических уровнях: фонетическом, лексическом, грамматическом. Причем интерференция

при наложении двух языковых систем может идти в обоих направлениях: структура родного языка накладывается на изучаемый язык, но и вновь приобретенные навыки и умения, доведенные до автоматизма, могут проявляться в речи при использовании родного языка. Особенно это касается мелодики речи, интонации, которые формируются больше под влиянием многократного повторения, нежели в результате логического осмысления. «Обычно под интерференцией понимают только неконтролируемые процессы, а сознательные заимствования к ней не относят» [2, с. 25].

Интонационное оформление высказывания — это наименее осознаваемый уровень системы языка; он онтологически первичен. Основы просодического механизма речи закладываются в ранний период развития ребенка (в дословесный период), в это же время формируются ее интонационные автоматизмы на базе целого комплекса значимых элементов просодии — мелодики, акцентуации, ритма, темпа, тембра и др. [7, с. 89]. Интонация зависит не только от коммуникативной цели, но и от эмоциональной окраски, настроения, от целого ряда экстралингвистических факторов. Однако интонационный рисунок имеет дифференциальные точки опоры (часть, центр, постцентровая часть, направление тона), по которым Е. А. Брызгунова выделила семь интонационных конструкций в русском языке. Таким образом, мелодика звучащей русской речи, реализуемая для оформления высказывания, складывается из изменений движения тона, но не стоит забывать и о парамелодических факторах: паузы, громкость, просодический тембр, степень повышения и понижения тона. «Наибольшие трудности при усвоении русского языка вызывают воспроизведение длительности главноударного слога, локализация синтагматического ударения, синтагматическое членение фразы» [10, с. 106].

Явления интерференции могут иметь разное влияние на восприятие речи. С методической точки зрения интерференция — явление негативное. Однако это объективный процесс, который неизбежно возникает при изучении иностранных языков. При овладении вторым языком в речи обучающегося наблюдаются речевые ошибки (на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях), квалифицируемые носителями изучаемого языка как нарушение языковых норм, если эти ошибки, например *стоИт и стОит*, являются коммуникативно значимыми.

Фонетические универсалии родной речи «мешают» восприятию чужой фонетики и реализуются в появлении иноязычного акцента в произношении. Интерференция может приводить к подмене схожих до степени смешения языковых явлений или к их неправильной ин-

терпретации, на лексическом уровне примером могут служить ложные друзья переводчика: *artist* — это художник, а не артист, *magazin* — это журнал, а не магазин, а на фонетическом уровне это проявляется в неправильном членении речевого потока, нарушении мелодического оформления фразы, отсутствии логического ударения и т.д. Для китайской аудитории, как отмечает НН. Рогозная, например, «характерно неумение выделять логический центр во фразе» [10, с. 117]. Такие ошибки могут быть компенсированы наличием контекста, знакомством с лексикой, а также развитым навыком прогнозирования в речи, так как о многом в звучащей речи мы догадываемся, восполняя возможные недостатки условий коммуникации.

Важно знакомить иностранных студентов с разными стилями русского литературного языка. Одна иностранная студентка спросила, почему ее русская подруга говорит «[к`ит] бумажки, [к`ит] книжки». При чем здесь животное «кит»? Для разговорной речи характерна компрессия: [к`ит] — какие-то. Студентка не смогла определить стилевую принадлежность фразы к разговорной речи, для которой характерно усечение, редукция и неполное произношение словоформ. Изучение культурной специфики, знакомство с разными функциональными стилями часто могут компенсировать недопонимание и помочь выстроить правильные ассоциативные связи, заполнив смысловые лакуны.

Восприятие речи на слух, аудирование — один из самых сложных видов речевой деятельности. Особенно трудно приходится обучающимся, если их язык относится к другому типу, к другой языковой семье. В паре русский — китайский: русский язык относится к фонемным языкам с динамическим ударением, а китайский к силлабическим с тоновым ударением.

Китайские студенты регулярно принимают участие в конференции Ломоносов-2026. Что больше всего их страшит? Не написание темы и подготовка презентации. Они не боятся плохо прочитать свой доклад и даже готовы выучить его наизусть. Больше всего они боятся, что они не поймут обращенный к ним вопрос. «Овладение механизмами звучащей речи — ключ к овладению всеми богатствами чужого языка» [8, с. 4].

Ритмико-мелодическая сторона речи, по законам которой мы членим поток речи на отдельные отрезки (слова, фонетические синтагмы, фразы), оформлена движениями тона, ударением и паузами. В русском языке ударение динамическое, силовое и характеризуется большей силой и длительностью. На уровне оформления синтагмы выделяют 7 типов интонационных конструкций, каждая ИК имеет

центр — слог на который падает основное синтагматическое ударение и где происходит движение (смена) тона. Совокупность словесных, синтагматических, фразовых ударений вкупе с изменением тона создают мелодику — просодическое оформление высказывания. Но в китайском языке тоны тоже являются элементом просодической системы — очень существенным дифференциальным признаком, только не интонационного центра синтагмы, а смысла слов. В китайском языке различают четыре основных тона и нейтральный (лёгкий) пятый тон.

1) Первый тон [ровный, высокий].
Обозначение: ¯ [mā].
Пример: *mā* — «мама» [妈]

2) Второй тон [восходящий] — похож на ИК-3.
Обозначение: ´ [má]
Пример: **má** — «конопля» [麻]

3) Третий тон [нисходяще-восходящий] — похож на ИК-4.
Обозначение: ˇ [mǎ]
Пример: **m**ǎ — «лошадь» [马]

4) Четвёртый тон [нисходящий, резкий].
Обозначение: ` [mà]
Пример: **mà** — «ругать» [骂]

Дополнительно: нейтральный [пятый] тон — короткий, лёгкий, без тонального контура. Обозначается отсутствием знака [ma]. Пример: **ma** в конце вопроса — вопросительная частица 吗.

Тон в китайском языке меняет смысл слова полностью: *mā* (мама), *má* (конопля), *m*ǎ (лошадь) *mà* (ругать) — это четыре совершенно разных слова, не связанных по значению. В китайском языке особая слоговая система, где ритмический рисунок речевого высказывания является фокусом взаимодействия явлений сегментного и супрасегментного характера. Носителям китайского языка сложно понять, как можно по системе Станиславского выполнить легендарное упражнение «сорок интонаций для слова "ДА"».

Слухопроизносительные навыки оформления высказывания «являются наиболее неосознаваемыми и отличаются большой степенью автоматизации» [9, с. 7]. Навыки китайских учащихся диктуют им использование изменения высоты и направления тона для оформления слогов в русском слове. Изменение этой модели происходит с большим трудом, особенно если коммуникативно значимые дифференциальные признаки выполняют разную функцию в языках.

Разницу в мелодическом оформлении фразы можно наблюдать на графиках, полученных с помощью программы Praat с открытым

исходным кодом, которая предназначена для фонетического анализа и синтеза речи.

На представленных ниже графиках сверху расположена осциллограмма, а ниже находятся еще два графика: частоты основного тона (Гц) (посередине) и интенсивности (Дб) (внизу).

График частоты основного тона (Pitch), который измеряется в Гц, показывает работу голосовых связок, повышение или понижение тона. Звук фиксируется только на участках, где есть гласные и звонкие согласные. На месте глухих согласных, в паузах и на слабозвучащих фрагментах речевой сигнал отсутствует, поэтому в Praat линия частоты основного тона отображается с разрывами.

Нижний график — интенсивности — показывает изменение силы (громкости) речевого сигнала. Интенсивность измеряется в децибелах (дБ) и позволяет судить о такой важной просодической характеристике, как выделение ударных слогов. В русском языке ударный слог обычно произносится громче, длительнее, с более чёткой артикуляцией. На графике интенсивности хорошо видны также места логических ударений, смысловых центров — им соответствуют наиболее высокие пики на графике.

На рисунке 1 и 2 представлен график, отражающий акустические характеристики фразы: «*Современная нейросеть может анализировать стиль речи человека*».

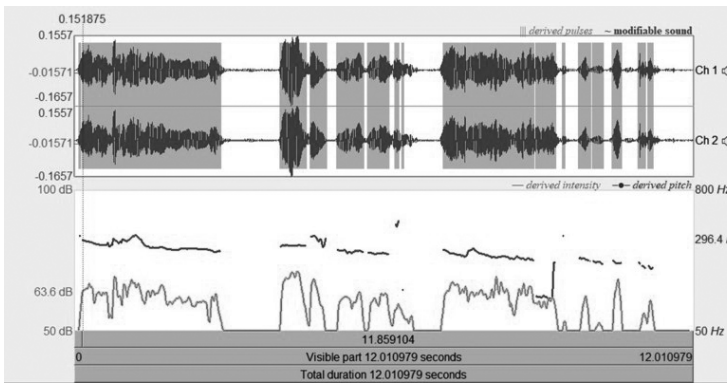


Рисунок 1. Интонограмма фразы «Современная нейросеть может анализировать стиль речи человека» (носитель кит. яз.)

На первом рисунке (речь носителя китайского языка) мы видим, что высота тона изменяется не плавно, и лишь на нескольких слогах есть всплески на фоне общего ровного тона, из-за чего интонация

лишена плавного движения от восходящего тона к нисходящему. Понижение тона наблюдается только к концу фразы. На нижнем графике количество пиков интенсивности практически соответствует количеству слогов в предложении. По сравнению с русской речью синтагматическое членение выглядит более дробным, это создаёт впечатление «рубленой речи». Синтагмы оказываются не оформленными интонационно, а фраза воспринимается как цепочка отдельных слов, каждое из которых получает собственное интонационное оформление. На графике не наблюдается одного или двух ярко выраженных логических центров. Интенсивность распределяется относительно равномерно: почти каждый слог сопровождается собственным локальным максимумом интенсивности. Кроме того, ударные слоги выделяются не только усилением интенсивности, но самостоятельным изменением высоты тона, что напоминает привычный для носителя китайского языка способ организации речи.

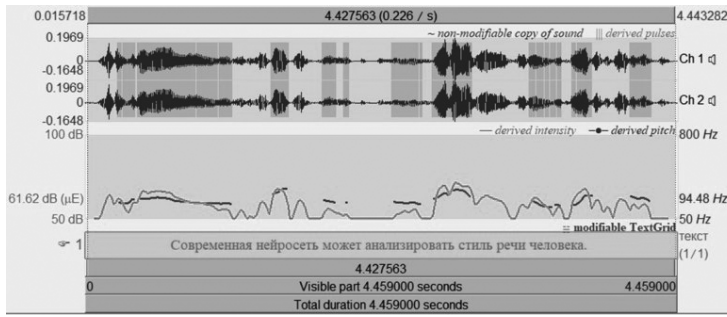


Рисунок 2. Интонограмма фразы «Современная нейросеть может анализировать стиль речи человека» (носитель русск. яз.)

На втором рисунке (речь носителя русского языка) мы видим, что интонационный контур имеет более плавные очертания. Повышения тона локализованы только на ключевых словах, а к концу предложения наблюдается понижение тона, выражающее законченность. Фраза произносится почти непрерывно, и в ней выделяются лишь основные синтагматические центры.

Аналогичную картину мы наблюдаем на нижеприведенной паре графиков, где представлен акустический анализ фразы: *«После обследования врач сообщил диагноз болезни и рекомендовал лечение».*

На рисунке 3 (речь носителя китайского языка) мы видим рост интенсивности на словах: *обследования, врач, сообщил, диагноз, болезни, рекомендовал, лечение* — то есть фразовое ударение присут-

ствует практически на каждом слове и сопровождается локальным повышением тона.

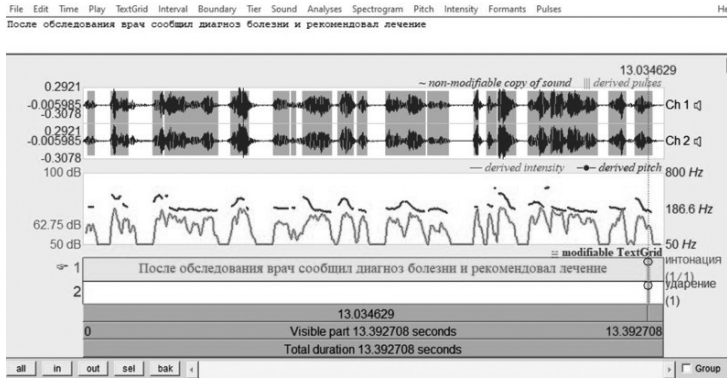


Рисунок 3. Интонограмма фразы «После обследования врач сообщил диагноз болезни и рекомендовал лечение» (носитель кит. яз.)

На четвертом рисунке представлен графический анализ речи носителя русского языка при произнесении фразы: «После обследования (ИК-3) врач сообщил диагноз болезни (ИК-3) и рекомендовал лечение (ИК-1)». Наиболее сильные акценты приходятся на смысловые центры («обследования», «болезни», «лечение»). Остальные ударные слоги выражены слабее и подчинены общей интонационной структуре.

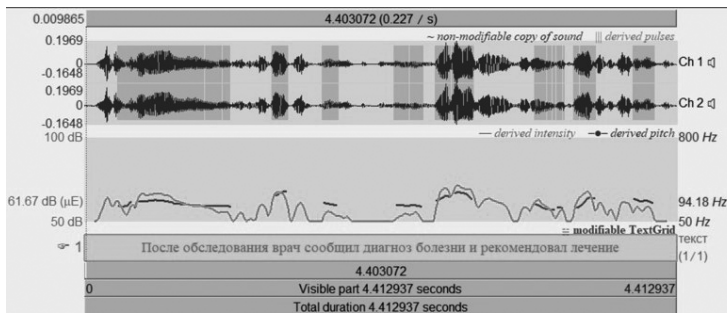


Рисунок 4. Интонограмма фразы «После обследования врач сообщил диагноз болезни и рекомендовал лечение» (носитель русск. яз.)

Сопоставление интонационных контуров показывает, что речь китайского информанта характеризуется более частыми локальными

изменениями основного тона, более дробным синтагматическим членением и повышением тона на ударных слогах во фразе, что не позволяет определить место логического ударения и затрудняет восприятие. Эти особенности могут быть обусловлены межъязыковой интерференцией и влиянием тоновой системы китайского языка, в которой изменения высоты основного тона выполняют словоразличительную функцию. В результате при произнесении русской фразы носитель китайского языка частично переносит привычные просодические механизмы на русский язык, что проявляется в специфической организации мелодики и ударения.

Фразовая просодия является одной из важных перцептивных характеристик звучащей речи. Перцептивная фонетика определяет, какие звуковые характеристики существенны для понимания, а какие являются незначимыми и не нарушают коммуникацию либо компенсируются на лексическом или синтаксическом уровне. Без понимания перцептивной деятельности носителей того или иного языка не понять устройства звуковой системы, невозможно успешное обучение этому языку. «Адекватное восприятие речи невозможно без правильной рецепции и продуцирования интонационных структур» [11, с. 114]. При этом конкретный набор перцептивных единиц является специфическим для каждого языка [3, с. 90].

Слоговая система китайского языка предполагает взаимодействие явлений сегментного и суперсегментного характера в рамках слога — именно это формирует ритмический рисунок китайской речи, где преобладает послоговое произношение, в то время как русская речь более плавная, что обусловлено коартикуляцией соседних звуков и организацией ритмики русского слова как волны сонорности (О. Есперсен, Р. И. Аванесов), пиком которой является слогообразующий гласный звук.

Перенос особенностей тоновой организации китайской речи на русский язык приводит к нарушениям интонационного контура, ритмической структуры и постановки логического ударения. Типичными проявлениями интерференции также являются послоговое произношение, недостаточная редукция безударных гласных, равномерное выделение слогов, затруднения при оформлении интонационных конструкций. В речи китайских студентов нередко наблюдается нарушение синтагматического членения и коммуникативного центра высказывания, что снижает естественность русской речи и осложняет процесс общения, оказывая «скрытый отрицательный коммуникативный эффект на носителя языка» [7, с. 185].

Для того, чтобы преодолеть или предотвратить ошибки в просо-

дическом оформлении слова и фразы китайскими учащимися, нужно знакомить студентов-иностранцев с акцентной структурой русского слова. В пособии по фонетике Вербицкой Л. А., Братуся Б. В. (1983) мы можем найти упражнения для иностранцев-филологов, изучающих русский язык, на чтение одно-, двух-, трех- и четырехсложных ритмических моделей слова. Структурно-фонетический принцип подачи материала и использование сопоставления с другими языками «позволяет учащимся сознательно преодолевать интерферирующее влияние родной речи» [4, с. 3]. Пособие предназначено для студентов, закончивших подготовительное отделение. Работа над постановкой ударения начинается с односложных слов: сначала открытые слоги: *да, на*, потом закрытые: *нам, там*. Поскольку пособие написано для продвинутого уровня, то в рамках одного упражнения вводятся слоги открытые, закрытые, со стечением согласных в начале слова: *звать, цвет*, а затем и на конце: *парк, центр* [4, с. 78]. Ряд гласных дается от среднего и заднего ряда: *два, звук, кот, льет* к гласным переднего ряда: *цвет, мир*. Акцентно-ритмическая схема записывается графически: —́, —́ —, —́ —́, —́ — —, — —́ — и т.д. В двусложных и многосложных словах следует обращать внимание на редукцию и правильное произношение безударных гласных. Такие ритмические схемы можно прохлопывать со студентами, можно просить студентов подобрать слова под услышанную схему или прохлопать схему произнесенного преподавателем слова.

Изучение мелодики русской фразы начинается с тренировки интонационного оформления простых предложений и словосочетаний сначала с использованием нисходящего тона со значением завершения: *Утро (ИК-1). День (ИК-1). Ночь (ИК-1)*. Постепенно задача усложняется созданием интонационной волны из восходящего и нисходящего тона: *Раннее (ИК-3) / утро (ИК-1). Братья (ИК-3) / и сестры (ИК-1)* [4, с. 85]. В предложение вводятся обстоятельственные обороты, оформленные ИК-3, перечисления, где выбор интонации диктуется стилем речи (ИК3, ИК4) и т.д.

Синтагматическое членение также вводится постепенно, на противопоставлении односинтагменных и двусинтагменных предложений: *Московский университет (ИК-1); Московский (ИК-3) / университет (ИК-1)* [4, с. 78]. В двусинтагменном варианте фразы следует обратить внимание студентов на вариативность паузы и появление интонационного центра с восходящим тоном, в связи с чем длительность и интенсивность ударного гласного первой синтагмы увеличивается. Простые нераспространенные предложения могут читаться как одна синтагма, а могут — как две. Сначала они читаются как одна синтагма,

без паузы между словами, с интонацией завершенности, а затем как две синтагмы, с повышением тона на подлежащем и понижением тона на сказуемом: *Собеседник согласился (ИК-1); Собеседник (ИК-3) / — согласился (ИК-1).*

Перемещение интонационного центра в зависимости от целей коммуникации очень хорошо прослеживается на примере вопросов без вопросительного слова, оформленных ИК-3: *Ваш (ИК-3) брат учится в университете?*; *Ваш брат (ИК-3) учится в университете?; Ваш брат учится (ИК-3) в университете?; Ваш брат учится в университете (ИК-3)?*

Вариативность русской интонации можно продемонстрировать при чтении многосинтагменных предложений, где интонацию незавершенности можно оформить с помощью ИК-3, ИК-4 или ИК-6: *Он принес книгу (ИК-3, ИК-4, ИК-6) / и ушел (ИК-1). Книга (ИК-3, ИК-4), которую вы просили (ИК-3, ИК-4, ИК-6) / еще не поступила в магазин (ИК-1)* [4, с. 100]. Возможность оформить синтагму различными интонационными конструкциями показывает, насколько разные функции выполняет изменение тона в китайском языке и в русском. Если в китайском языке тоны находятся, можно сказать, в состоянии дополнительной дистрибуции, различая смысл слов, то в русском языке повышение и понижение тона соответствуют значению незавершенности и завершенности в повествовательном предложении, но степень повышения и понижения можно варьировать. В вопросительных предложениях без вопросительного слова роль интонации возрастает, так как в этом случае направление тона способно противопоставлять вопрос и утверждение, однако вопрос может быть выражен не только с помощью интонации, но также и лексически, с помощью частиц, контекста, порядка слов, актуального членения.

Людмила Алексеевна придавала большое значение изучению русского языка на материалах художественной литературы, поэзии. Все ее пособия по фонетике и орфоэпии содержат отрывки из русской литературы, без которой невозможно полноценно овладеть русским языком, его фонетикой и грамматикой. Это часть русской культуры, русского мышления. Для освоения напевности и плавности русской речи можно слушать народные песни, на материале которых хорошо слышна долгота ударных слогов, которые пропеваются под музыку, а также использовать чтение отрывков из произведений русских писателей с интонационной разметкой, поэзии. Например, в вышеупомянутом учебном пособии для филологов дается стихотворение С. Есенина «Береза» с интонационной разметкой и, конечно, с рекомендацией обратить внимание на правильное произнесение [р-р`]

и [л-л`] — традиционно проблемные звуки не только для носителей китайского [4, с. 78].

Береза

Белая берёза (ИК-3)/
Под моим окном (ИК-3)/
Принакрылась снегом (ИК-3),
Точно серебром (ИК-1).

В 2016 году, когда в Болгарской Академии наук Людмиле Алексеевне Вербицкой вручали почетное звание «Доктор Onoris Causa», она сказала: «Язык является не просто системой знаков, а инструментом для организации общества и отдельного человека. Он выражает душевность народа и является зеркалом современного его состояния». Язык формирует личность, является носителем культурного кода. На рубеже 90-х годов мы уже пережили падение интереса к русскому языку; сейчас распространение русского языка и культуры в мире снова наталкивается на ряд сложностей, и эти проблемы нам придется пережить в отсутствие таких радетелей просвещения, какими были Л. А. Вербицкая и В. Г. Костомаров. Однако, проводя конференции, посвященные их наследию, еще раз вспоминая тех гигантов, на чьих плечах мы стоим,— мы убеждаемся, что и эти трудности великая русская культура преодолеет.

Список литературы

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Беликов И. В., Крысин Л. П.* Социолингвистика: учебник для бакалавриата и магистратуры / 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2016. 337 с.
3. *Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Гордина М. В.* Основы общей фонетики. Учеб. пособие. СПб.: Изд-во С.- Петербургского ун-та, 1991. 152 с.
4. *Братусь Б. В., Вербицкая Л. А.* Пособие по фонетике для иностранных студентов-филологов. М.: Русский язык, 1983. 126 с.
5. *Вайнрайх У.* Языковые контакты: Состояние и пробл. исслед. / [Предисл. А. Мартине]. Киев: Вища школа. Изд-во при Киев. ун-те, 1979. 263 с.
6. *Вербицкая Л. А.* [1936–2019]. Избранные статьи: [сборник] / Составители, ответственные редакторы Н. В. Богданова-Бегларян, Н. Д. Светозарова. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2022. 408 с.
7. *Вишневская Г. М.* Интерференция и акцент [на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка]: дисс. … д-ра филол. наук / Г. М. Вишневская. СПб., 1993. 373 с.
8. Интерференция звуковых систем / Под ред. Л. В. Бондарко и Л. А. Вербицкой. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1987. 278 с.
9. *Логашева Е. С.* Акцентно-ритмические особенности русской словоформы в речи китайских учащихся / автореферат дис. … кандидата филологических наук. С.-Петерб. гос. ун-т. Санкт-Петербург, 2006. 19 с.
10. *Рогозная Н. Н.* Билингвизм. Интерязык. Интерференция: монография. Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2012. 240 с.

11. *Рогозная Н. Н.* Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев.— Иркутск: ОГУП «Иркутская областная типография № 1», 2001. 332 с.

12. *Светозарова Н. Д.* Из истории отечественной фонетики: теория и практика в акустических и перцептивных исследованиях кафедры фонетики Ленинградского университета [1950–70-е гг.]. Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2020, 17 [4]: 761–780. https://doi.org/10.21638/spbu09.2020.416 (дата обращения: 28.06.2026).

13. *Трубецкой Н. С.* Основы фонологии / Пер. с нем. А. А. Холодовича; Под ред. С. Д. Кацнельсона. М.: Аспект Пресс, 2000. 352 с.

Дата поступления статьи в редакцию: 01.07.2026
Дата принятия статьи к публикации:.14.092026
Submission of the article: 01.07.2026
Acceptance for publication: 14.09.2026

УДК 811.161.1:378.4:355

Лингводидактические аспекты изучения глаголов движения на занятиях по русскому языку как иностранному в военно-инженерном вузе

Холод Светлана Ивановна
Кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка, ФГКВОУ ВО «Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова» МО РФ, г. Тюмень, Российская Федерация
E-mail: holod10@mail.ru
ORCID ID: 0009–0001–6420–565X

Аннотация. *В статье обосновывается актуальность совершенствования методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в военных вузах в условиях современной геополитической ситуации. Особое внимание уделяется изучению глаголов движения — одной из наиболее сложных лексико-грамматических тем для иностранных военнослужащих, что обусловлено семантической многоплановостью данных единиц, отсутствием аналогичных категорий в большинстве родных языков обучающихся и их высокой частотностью в военном дискурсе. Автором анализируются лингводидактические аспекты обучения глаголам движения в военно-инженерном вузе, выявляются типичные ошибки и трудности, возникающие у иностранных курсантов при освоении данной темы, а также предлагается трёхуровневая система упражнений военно-профессиональной направленности (от распознавания и дифференциации до употребления в связной речи и моделирования профессиональных ситуаций). Отмечается, что без сформированного навыка употребления глаголов движения невозможно полноценное овладение военной терминологией, понимание уставных документов, выполнение команд и эффективное управление подразделением. В статье подчёркивается, что профессионально ориентированное обучение глаголам движения должно начинаться уже на начальном этапе изучения РКИ, а разработанная система упражнений способствует формированию коммуникативно-профессиональной компетенции иностранных курсантов и их успешной адаптации к условиям службы в русскоязычной среде. Делается вывод о целесообразности создания специализированного ведомственного учебного пособия по глаголам движения для военных вузов.*

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, лингводидактика, методика РКИ, военный вуз, глаголы движения,*

© Холод С.И., 2026

профессионально ориентированное обучение, коммуникативная компетенция, система упражнений.

Для цитирования: *Холод С. И. Лингводидактические аспекты изучения глаголов движения на занятиях по русскому языку как иностранному в военно-инженерном вузе // Известия Российской академии образования. 2026. № 3 (75). С.260–273*

Linguodidactic aspects of studying verbs of motion in Russian as a foreign language classes at a military engineering university

Kholod Svetlana I.
PhD in Philology, Professor, Russian Language Department, Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal of the Engineering Troops A. I. Proshlyakov, Tyumen, Russia
E-mail: holod10@mail.ru
ORCID ID: 0009–0001–6420–565X

Abstract. *The article substantiates the relevance of improving the methodology of teaching Russian as a foreign language (RFL) in military higher education institutions under the current geopolitical circumstances. Particular attention is paid to the study of verbs of motion — one of the most challenging lexical and grammatical topics for international military personnel — due to their semantic complexity, the absence of analogous categories in most learners' native languages, and their high frequency in military discourse. The author analyzes the linguodidactic aspects of teaching verbs of motion in a military engineering university, identifies typical errors and difficulties encountered by foreign cadets when mastering this topic, and proposes a three-tier system of professionally oriented exercises (ranging from recognition and differentiation to usage in coherent speech and simulation of professional situations). It is emphasized that without a well-developed skill in using verbs of motion, it is impossible to fully master military terminology, comprehend regulatory documents, execute commands, or effectively manage a unit. The article highlights that professionally oriented instruction of verbs of motion should commence at the initial stage of RFL learning, and the proposed exercise system contributes to the formation of communicative-professional competence in foreign cadets and their successful adaptation to service conditions in a Russian-speaking environment. The conclusion is drawn regarding the expediency of developing a specialized departmental textbook on verbs of motion for military educational institutions.*

Keywords: *Russian as a foreign language, linguodidactics, Russian as a Foreign Language (RFL) methodology, military university, verbs of motion, professionally oriented training, communicative competence, system of exercises.*

For citation: *Kholod S. I. Linguodidactic aspects of studying verbs of motion in Russian as a foreign language classes at a military engineering university // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 3 (75). P. 259–272*

Введение. В условиях трансформации системы международных отношений, нарастания геополитической напряжённости и расширения военно-технического сотрудничества России с зарубежными государствами значительно возрастает роль русского языка как инструмента межгосударственного диалога в оборонной сфере. Военные вузы Министерства обороны РФ выполняют не только кадровую, но и имиджевую, а также интеграционную функцию, принимая на обучение иностранных военнослужащих (далее — ИВС) из стран ближнего и дальнего зарубежья. В связи с этим преподавание русского языка как иностранного (далее — РКИ) в данных образовательных учреждениях переходит из разряда вспомогательных дисциплин в разряд стратегически значимых, поскольку именно языковая подготовка определяет эффективность последующей профессиональной подготовки, межкультурной адаптации и уровень доверия между военными специалистами разных государств.

Длительное время методика преподавания РКИ в военных вузах базировалась на классических, преимущественно грамматико-переводных и репродуктивных подходах, что объяснялось закрытостью системы, строгой регламентацией учебного процесса и ориентацией на унифицированные программы. Однако стремительное усложнение характера современных вооружённых конфликтов, внедрение высокотехнологичных средств ведения боя, а также необходимость оперативного обмена информацией в многонациональных контингентах войск обусловливают подготовку специалиста, который способен не просто понимать тексты уставов, но и активно участвовать в ситуативных диалогах, вести переговоры, обрабатывать большие массивы входящей информации на русском языке и принимать решения в условиях ограниченного времени. Существующая методика не в полной мере обеспечивает формирование таких навыков, что делает её модернизацию насущной потребностью современного военного образования.

Ключевым вектором обновления методики РКИ в военном вузе выступает её профессиональная направленность, которая предполагает не просто освоение общелитературного русского языка, а овладение функционально-стилистическими, терминологическими и коммуникативными средствами, релевантными для повседневной служебной деятельности, тактической обстановки и межведомствен-

ного взаимодействия. Иностранный курсант должен быть готов использовать русский язык как рабочий инструмент в условиях, максимально приближенных к боевым или оперативно-служебным (проведение инструктажей, докладов командованию, работа с технической документацией, взаимодействие с местным населением в зонах конфликтов). Соответственно, возрастает значимость ситуативно-контекстного, коммуникативно-деятельностного и этноориентированного подходов, которые интегрируют лингвистическую подготовку с военно-профессиональной составляющей.

Современный иностранный военный специалист, обучающийся в российском вузе, должен демонстрировать не только предметные (тактические, технические) знания, но и высокий уровень коммуникативно-профессиональной компетенции, включающей:

умение воспринимать на слух и понимать русскоязычную речь в условиях помех и высокой эмоциональной нагрузки;

способность продуцировать связные монологические и диалогические высказывания по профессиональной тематике;

владение военной терминологией и клишированными оборотами служебного общения;

навыки работы с текстами военно-технической и правовой направленности.

Реализация данных задач невозможна без принципиальной перестройки методического аппарата, внедрения активных и интерактивных форм обучения (ролевые игры, тактические летучки, симуляции, анализ аутентичных медиаматериалов военной тематики), а также без учёта когнитивных особенностей и национально-культурных фонов обучаемых.

Актуальность разработки новой методики РКИ для военных вузов обусловлена также необходимостью гармонизации российской системы военного образования с международными практиками. Концепция «Общеевропейских компетенций владения иностранным языком» (CEFR) [19] декларирует приоритет деятельностного подхода и ориентацию на реальные коммуникативные задачи, что полностью созвучно потребностям военной педагогики. Адаптация указанных стандартов к специфике военного образования — с сохранением национальных образовательных традиций, но с заимствованием эффективных мировых технологий — позволяет вывести подготовку ИВС на качественно новый уровень, обеспечивающий их конкурентоспособность и успешность в будущей практической деятельности.

Особенности обучения ИВС русскому языку лишь недавно стали предметом пристального внимания исследователей. Вопросы

обучения военной профессиональной речи и использование тестовых форм контроля рассматривает в диссертации Л. П. Биченок [3]. Различным лингводидактическим аспектам обучения профессиональной коммуникации иностранных студентов посвящены диссертации И. Б. Авдеевой [1], Т. В. Васильевой [5], Л. Г. Гусевой [8], Г. М. Левиной [15], А. Э. Массаловой [16], монографии И. А. Пугачёва [20], В. В. Решетниковой [21] и множество других работ. В целом ряде статей рассматриваются вопросы изучения военной лексики и терминологии, обучения профессиональной речи инофонов на занятиях по русскому языку (например, [6, 7, 10, 13, 22]).

С. Э. Зверев отмечает, что «эффективность процесса формирования военно-профессиональной речи курсантов военных вузов во многом зависит от овладения обучающимися военной лексикой и терминологией. Умение говорить «военным языком» определяет сокращение сроков адаптации к условиям военной службы курсантов первых курсов, облегчает изучение дисциплин военного цикла и способствует успешности военной речевой коммуникации, в особенности в общении с командирами и начальниками и преподавательским составом ввузов» [9, с. 176].

Как уже отмечалось нами ранее, «профессионально ориентированное преподавание русского языка как иностранного в военном вузе целесообразно начинать уже на начальном этапе обучения, так как это усиливает практическую направленность дисциплины и способствует скорейшему формированию коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих в профессиональной сфере деятельности» [28, с. 570].

Одной из наиболее трудных для ИВС лексико-грамматических тем в курсе РКИ являются глаголы движения (*идти — ходить, ехать — ездить, бежать — бегать, лететь — летать, нести — носить* и др.), которые, будучи замкнутой и немногочисленной группой, тем не менее занимают в системе русской лексики очень важное место. «Представляя собой один из наиболее древних пластов лексики, но обозначая при этом жизненно важные для человека процессы (действия) — различные способы перемещения в пространстве,— глаголы движения входят в активный запас лексики каждого носителя русского языка и являются одними из наиболее употребительных слов» [27, с. 61]. В большинстве языков мира аналогичные явления отсутствуют, и влияние родного языка при изучении русских глаголов движения порождает большое количество ошибок в речи инофонов, что негативно влияет на эффективность межличностной и профессиональной коммуникации. Кроме того, глаголы движения имеют

ряд семантических и грамматических особенностей, выделяющих их из остальной массы глаголов и вызывающих большие трудности у иностранцев при изучении ими русского языка.

Как отмечает Л. С. Корчик, «трудности эти можно объяснить следующими причинами:

1) богатством лексических значений глаголов движения;

2) необходимостью разграничивать обозначение движения с помощью транспорта и без него;

3) наличием бесприставочных и приставочных глаголов движения;

4) существованием среди приставочных глаголов несовершенного вида глаголов, обозначающих однонаправленное и ненаправленное, однократное и повторяющееся движение;

5) среди приставочных глаголов — употреблением парных и несоотносительных по виду глаголов, глаголов с различными многочисленными приставками, часто довольно близкими по значению» [12, с. 85].

Вопросам обучения инофонов глаголам движения посвящены статьи Куриленко В. Б., Щербаковой О. М., Бирюковой Ю. Н. [14], Ниматулаевой М. Д., Сопуновой С. Г. [18], Харитоновой О. В., Пановой Л. В. [26], Сычёвой Л. В. [25], в которых авторы также отмечают трудности усвоения данной лексико-грамматической темы иностранными студентами, указывают причины этого явления и предлагают ряд упражнений для формирования навыков использования в речи лексем *идти, ходить, ехать, ездить* и их префиксальных производных.

На данный момент разработано несколько учебных пособий, посвящённых глаголам движения [2, 4, 11, 17, 23, 30].

Несмотря на обилие научной, учебной и методической литературы, едва ли можно считать методику подачи данной темы полностью разработанной и безукоризненной; необходимо дальнейшее её совершенствование с учётом этапа обучения, этнокультурных особенностей конкретной аудитории и будущей специальности студентов.

Особую значимость изучение глаголов движения приобретает в военно-профессиональной сфере. Дело в том, что для военно-инженерного училища характерны высокая регламентация перемещений, эксплуатация динамических объектов (вождение автомобильной и специализированной инженерной техники) и работа в сложных пространственных условиях (полевые выходы, тренировки на полигоне, инженерная разведка, установка и обезвреживание мин). В частности, работа с взрывоопасными предметами требует мгновенной реакции на команды с глаголами движения *(«Отойди!», «Зайди за укрытие!»,*

«Обойди слева»). Соответственно глаголы движения постоянно используются в профессиональной речи офицеров: в приказах, докладах, навигации, описании перемещений техники и личного состава. Так, только в тексте «Строевого устава ВС РФ» [24] глаголы движения, по нашим подсчётам, используются более 120 раз, причём как в прямых (например: *Командир роты, подав команду, прикладывает руку к головному убору,* ***подходит*** *строевым шагом к начальнику, за два-три шага до него останавливается и докладывает*), так и в переносных значениях (например: *При выполнении приемов с групповым оружием по команде «К БОЮ»* ***перевести*** *его в боевое положение, а затем принять положение для стрельбы*).

Ошибки в их понимании и употреблении курсантами могут привести к непониманию собеседника (командира или подчинённого), к невыполнению или неправильному выполнению команд, потере ориентации на местности и неточностям в управлении подразделением. Следовательно, формирование языковой компетенции в этой области — элемент профессиональной безопасности. Кроме того, без владения этой темой невозможно освоение приставочных глаголов, необходимых для понимания военных текстов — следовательно, затруднительно получение качественного образования. Всё вышесказанное ставит изучение данной темы в разряд профессионально значимых и актуализирует необходимость разработки лингводидактических основ её преподавания в условиях военно-инженерного вуза.

Цель настоящей работы — на основе анализа лингвистической и методической литературы, а также практического опыта преподавания РКИ в военном вузе определить лингводидактические аспекты изучения глаголов движения в контексте профессионально ориентированного обучения и предложить эффективную систему упражнений военно-профессиональной направленности.

Глаголы движения как объект изучения в военно-инженерном вузе. Лингводидактика как научная отрасль интегрирует данные лингвистики, психологии, педагогики и методики, исследуя вопросы изучения языка для разработки методов и технологий его описания и преподавания носителям других языков. В контексте преподавания РКИ лингводидактический подход предполагает не только учёт системных характеристик языка, но и ориентацию на конкретные условия обучения, цели и задачи образовательного процесса, а также на национально-культурную и профессиональную специфику контингента обучающихся. Изучение глаголов движения должно осуществляться поэтапно в связке с военной лексикой и терминологией.

Лингводидактический аспект изучения глаголов движения пред-

полагает учёт следующих факторов:

1. Семантическая сложность. Глаголы движения требуют разграничения способа передвижения (пешком / на транспорте), направленности / ненаправленности движения, кратности / некратности действия. Эти категории, как правило, отсутствуют в родных языках курсантов, что создаёт дополнительные трудности.

2. Словообразовательный потенциал. Приставочные глаголы движения образуют разветвлённые словообразовательные гнёзда, при этом приставки вносят разнообразные пространственные и временные оттенки значения.

3. Грамматические особенности. Глаголы движения характеризуются специфическими моделями спряжения, образования форм прошедшего и будущего времени, а также императива.

4. Сочетаемость с военной лексикой. Глаголы движения активно сочетаются с военно-профессиональными терминами и реалиями (идти по плацу, выйти на рубеж, зайти на КПП, перейти на строевой шаг, проходить торжественным маршем).

Необходимо подчеркнуть, что в ТВВИКУ профессионально ориентированное обучение ИВС начинается уже на элементарном уровне. И первое знакомство курсантов с глаголами движения также происходит на начальном этапе изучения русского языка. В соответствии с Госстандартом по РКИ вначале вводятся глаголы: *идти, ходить, ехать, ездить.* Курсанты тренируются в дифференциации их значений, морфологических форм, изучают особенности их словоизменения; после чего для усиления коммуникативной направленности и повышения эффективности обучения новая лексика включается в речевые модели, по которым ИВС могут строить собственные высказывания, например,

ИДТИ	КАК?	медленно, быстро
	КУДА?	вперёд, назад, налево, направо, прямо
		В банк, в магазин, в кафе, в общежитие, в медсанчасть, в аптеку, в поликлинику, в казарму, в столовую
		НА стадион, на почту, на КПП

Далее вниманию обучающихся предлагаются диалоги, которые они читают в парах и разыгрывают по ролям, затем продуцируют аналогичные собственные, например,

1) — Антон, привет! Ты куда идёшь?

— Привет! На стадион. А ты?

— В общежитие.

2) — Добрый день! Куда вы идёте?

— *В кафе. А вы?*
— *А мы идём в банк.*

В составе лексики классного обихода на первых занятиях также вводятся лексемы *войти, выйти* (в конструкциях: *Разрешите войти? Разрешите выйти?*).

Согласно разработанной нами рабочей программе дисциплины «Русский язык как иностранный» в теме № 2 «Основная военная лексика» изучаются команды строевого устава, в которых используются глаголы движения (например: *Выйти из строя! Разойдись!*) и другие лексемы со значением перемещения: *марш, шагом, бегом, разомкнуться, сомкнуться* (например: *На месте, шагом — марш! Вперёд два шага, шагом — марш! Выйти из строя на два шага! Бегом ко мне! Отделение, разойдись! Отделение, вправо на два шага разомкнись! Отделение, влево на один шаг сомкнись!*).

Затем изучаются префиксальные глаголы движения: *поехать, пойти, выйти, прийти, приехать*. Параллельно активизируется употребление существительных в Род. п. со значением исходного пункта движения (*выйти из аудитории, из класса; приехать из Лаоса, Монголии*) и в Вин. п. со значением конечного пункта, направления движения (*пойти в банк, выйти в коридор, прийти на занятие, приехать в Россию*).

На базовом уровне изучаются бесприставочные глаголы *бегать, бежать, вести, водить, везти, возить, летать, лететь, нести, носить, плавать, плыть*, а также дериваты с префиксами в-, в-, до-, за-, от-, пере-, при-, про-, у- (*войти, входить, въезжать, въехать, выйти, выходить, доезжать, доехать, дойти, доходить, заехать, заходить, отойти, отходить, отъезжать, отъехать, перевести, переводить, переезжать, переехать, перейти, переходить, приезжать, принести, приносить, приходить, пройти, проходить, убежать, уезжать, уехать, уйти, уходить*). На этом этапе очень помогает использование таблиц, картинок и схем, которые наглядно демонстрируют семантические и валентностные различия слов. Глаголы движения рассматриваются в типичных военных ситуациях, например движение подразделений: «*Колонна техники едет по маршруту*».

В рамках первого-второго сертификационных уровней изучаются приставочные глаголы движения: *ввозить, ввезти, внести, вносить, вынести, выносить, обойти, обходить, подъезжать, подъехать, подойти, подходить, привезти, привозить, привести, приводить, прилетать, прилететь, приплыть, проводить, пройти, проходить, сходить, увезти, увозить* и др. На этом этапе изучаются команды с приставочными глаголами: «*Подойти!*», «*Отойти!*», «*Обойти!*»,

«Выехать!», «Заехать!» и др. Предложения и тексты могут описывать навигацию и ориентацию на местности, например: *«Обойти здание, повернуть налево, пройти мимо школы, подойти к банку…»*. На занятиях используется коммуникативный метод с элементами ситуативного моделирования — идет отработка материала через реальные военные ситуации, такие как получение приказа, доклад командиру, ориентирование на карте — особенно при изучении темы «Топография». Например, при работе с картой курсант получает задание: *«От точки А **отойти** на 200 м, **перейти** овраг, **подойти** к мосту. Доложить, используя глаголы движения»*.

Необходимо подчеркнуть, что глаголы движения осваиваются обучающимися как в прямых значениях (*Курсанты **пошли** в столовую*), так и в переносных, характерных для военной сферы: *Получив помощь, взвод **пошёл** в атаку. В состав инженерных войск **входят** части и подразделения различного назначения. Войска противника, окружаемые нашей армией, **переходят** к обороне. Наша армия **вела** тяжёлые оборонительные бои.*

Поскольку на этих уровнях большое внимание уделяется неспрягаемым формам, глаголы движения часто используются в предложениях с причастными и деепричастными оборотами: *Начальник **приехал** на объект, охраняемый нашим подразделением. В соответствии с планом, разработанным нашим командиром, мы должны **прийти** на объект в 20 часов. По стрельбищу **шли** солдаты, стреляя из автоматов. Поговорив с курсантами, майор **пошёл** в казарму.*

При отборе языкового материала для профессионально ориентированного обучения необходимо учитывать не только частотность употребления глаголов в уставах и военно-научных текстах, но и возможность моделирования реальных учебно-боевых ситуаций (марш-бросок, смена позиций, патрулирование, эвакуация). Преподавателю необходимо постоянно составлять специальные задания для формирования и совершенствования коммуникативных навыков курсантов в профессиональной сфере.

Система упражнений военно-профессиональной направленности. Эффективность освоения глаголов движения в военном вузе во многом определяется продуманной системой упражнений, которая должна строиться с учётом поэтапного формирования навыков — от распознавания и дифференциации до употребления в связной профессионально ориентированной речи. Предлагается следующая трёхуровневая система упражнений.

Уровень А (распознавание и дифференциация) предполагает развитие способности различать глаголы движения по семантическим

признакам. На этом этапе целесообразно использовать наглядные материалы (схемы, картинки, карты), а также задания на сопоставление: «*Определи, идёт или ходит солдат на схеме*», «*Сопоставь картинку и глагол (бежит — бегает)*», «*Найди глагол, обозначающий движение пешком / на транспорте*». Важно, чтобы задания были связаны с военной тематикой: на схемах изображаются перемещения военнослужащих по территории части, движение техники, маршруты патрулирования.

Уровень B (употребление в типовых фразах) направлен на отработку грамматических моделей и сочетаемости глаголов движения с военной лексикой. На этом этапе используются подстановочные, трансформационные и вопросно-ответные упражнения. Примеры заданий: «*Вставь нужный глагол: "Каждое утро мы ___ на построение" (идём / ходим)*», «*Замени конструкцию с глаголом быть на конструкцию с глаголом движения: "Вчера курсанты были на полигоне" → "Вчера курсанты ___ на полигон"*», «*Поставь глагол в нужную форму: "Взвод (выйти) ___ на рубеж в 6.00"*». Особое внимание уделяется дифференциации глаголов *идти — ходить, ехать — ездить* в контексте регулярных и нерегулярных военных действий.

Уровень C (связная речь и моделирование) предполагает использование глаголов движения в связных высказываниях и профессионально ориентированных коммуникативных ситуациях. Задания этого уровня включают описание маршрута патрулирования с использованием приставочных глаголов движения, составление рассказа о перемещении взвода по опорным точкам на карте, моделирование диалогов между командиром и подчинённым при постановке задачи, а также описание боевой ситуации с использованием глаголов движения в прямых и переносных значениях. Задания данного типа обладают высоким мотивационным потенциалом и позволяют моделировать обстановку профессиональной деятельности.

Особое место в системе упражнений занимает работа с профессионально ориентированными текстами, содержащими глаголы движения. Текстоцентрический подход при изучении РКИ позволяет обеспечить наиболее эффективное и качественное усвоение профессиональной лексики и терминологии. На занятиях целесообразно использовать как адаптированные тексты из уставов и наставлений, так и аутентичные военно-научные тексты, включающие глаголы движения в различных значениях и грамматических формах.

Заключение. Актуальность совершенствования методики РКИ в военном вузе детерминируется комплексом внешних (геополитических, стратегических) и внутренних (педагогических, психологических,

дидактических) факторов. Внедрение научно обоснованной, гибкой и профессионально ориентированной методики РКИ выступает необходимым условием подготовки специалиста новой формации, способного успешно решать оперативно-тактические задачи в условиях поликультурной и многоязычной среды.

Важность изучения глаголов движения в военном вузе определяется следующими ключевыми факторами: высокой частотностью и функциональной значимостью данных единиц в военном дискурсе; сложностью их лексико-грамматической системы, требующей специальной методической проработки; профессионально-коммуникативной необходимостью точного пространственного описания; ограниченностью временных ресурсов, требующей интенсификации обучения; соответствием конечным целям подготовки специалиста.

Усвоение иностранными курсантами семантико-грамматических и функционально-стилистических особенностей русских глаголов движения сопряжено с объективными лингводидактическими трудностями, что актуализирует необходимость целенаправленного отбора и конструирования преподавателем специальных тренировочных заданий. Подобные упражнения призваны выполнять превентивную функцию по отношению к лексическим и грамматическим ошибкам, а также обеспечивать поэтапное формирование и последующее совершенствование коммуникативных умений в военно-профессиональной сфере.

Изучение глаголов движения в военно-инженерном вузе должно строиться на принципах профессиональной направленности, контекстной обусловленности и коммуникативной интенсивности. Лингводидактический подход к преподаванию данной темы предполагает учёт семантической сложности глаголов движения, их словообразовательных и грамматических особенностей, а также специфики военно-профессиональной коммуникации. Введение военно-уставных реалий, картографической наглядности и имитационных заданий позволяет превратить сложную грамматическую тему в эффективный инструмент формирования профессиональной языковой личности офицера-инофона.

Разработка и внедрение научно обоснованной методики обучения глаголам движения в военном вузе выступает необходимым условием успешной языковой и профессиональной адаптации иностранных курсантов и повышения эффективности их последующей служебной деятельности в русскоязычной среде.

Результаты проведённого анализа позволяют сделать вывод о целесообразности разработки ведомственного учебного пособия «Глаголы

движения в военной сфере», которое содержало бы профессионально ориентированные тексты, систему упражнений коммуникативно-деятельностного характера и задания для самостоятельной работы курсантов.

Список литературы

1. *Авдеева И. Б.* Лингводидактическая концепция обучения профессиональной коммуникации иностранных учащихся инженерного профиля: автореферат дис. … доктора педагогических наук. Москва, 2006. 48 с.

2. *Архипова Л. В.* Изучаем глаголы движения. Учебно-методическое пособие. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2006. 72 с.

3. *Биченок Л. П.* Обучение военной профессиональной речи и тестовые формы контроля: автореф. дис. … канд. пед. наук. Москва, 2000. 23 с.

4. *Богомолов А. Н., Петанова А. Ю.* Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте! 7-е изд. Санкт-Петербург: Златоуст, 2015. 104 с.

5. *Васильева Т. В.* Лингводидактическая концепция обучения русскому языку студентов-иностранцев первого курса со слабой языковой и предметной подготовкой в вузах инженерного профиля: автореф. дис. … канд. пед. наук. Москва, 2000. 20 с.

6. *Великов М. С., Сафронова Е. Ю.* Система обучения военной лексике в курсе РКИ для иностранных курсантов в вузах министерства обороны // Научно-педагогическое обозрение. 2025. Вып. 4 (62). С. 92–103.

7. *Говорухина Ю. А., Монгина Ф. М.* Профессиональная лексика в учебном пособии по русскому языку как иностранному: из опыта обучения иностранных военнослужащих // Русистика. 2019. № 1. С. 29–41.

8. *Гусева Л. Г.* Дидактическое обеспечение профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных военнослужащих на этапе довузовской подготовки: автореферат дис. … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2004. 22 с.

9. *Зверев С. Э.* Обучение владению военной лексикой и терминологией курсантов военных вузов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 102. С. 176–179.

10. *Исаева Л. Р., Шестакова Е. В.* Введение военно-профессиональной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 2. С. 173–177.

11. *Караванов А. А.* Русские глаголы движения: система, правила, упражнения: учебное пособие. М.: Дрофа, 2010. 206 с.

12. *Корчик Л. С.* Глаголы движения в русском языке и особенности их преподавания в китайской аудитории // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2012. № 1. С. 84–91.

13. *Костерина Э. В.* Специфика обучения русскому языку иностранных военнослужащих на основных курсах вуза инженерно-технического профиля // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2016. № 1. С. 59–67.

14. *Куриленко В. Б., Щербакова О. М., Бирюкова Ю. Н.* Глаголы движения: стратегии обучения на начальном этапе // Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке». 2018. Т. 20. № 4. С. 14–20.

15. *Левина Г. М.* Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу как одной из составляющих профессионального образования в российских технических вузах: автореферат дис. … доктора педагогических наук. Москва, 2004. 46 с.

16. *Массалова А. Э.* Профессионально-ориентированное обучение русскому языку иностранных военнослужащих инженерного профиля: автореферат дис. … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2019. 23 с.

17. *Муравьева Л. С.* Глаголы движения в русском языке. М.: Рус. яз., 2001. 238с.
18. *Ниматулаева М. Д., Сопунова С. Г.* Методические аспекты преподавания глаголов движения иностранным студентам // Наука. Искусство. Культура. 2017. Вып. 2 (14). С. 141–147.
19. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент по языковой политике, Страсбург. М.: МГЛУ, 2005. 247 с.
20. *Пугачев И. А.* Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография. Москва: РУДН, 2016. 483 с.
21. *Решетникова В. В.* Профессионально ориентированное обучение РКИ в техническом вузе. Монография. 2-е изд. Москва: Ай Пи Эр Медиа, 2024. 106 с.
22. *Седыченко Т. Ю.* Специфика обучения профессиональной речи иностранных курсантов (слушателей) в военном вузе // Гуманитарные проблемы военного дела. 2020. № 4. (25). С. 162–168.
23. *Скворцова Г. Л.* Глаголы движения — без ошибок: Пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный. М.: Рус. яз. Курсы, 2003. 136с.
24. Строевой устав Вооружённых Сил Российской Федерации. Москва: Военное издательство, 2006. 78 с.
25. *Сычёва Л. В.* Русские глаголы движения и особенности их преподавания иностранным учащимся // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 2 (25). С. 16–20.
26. *Харитонова О. В., Панова Л. В.* Глаголы движения в русском языке и особенности их преподавания на довузовском этапе обучения // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. № 2. Т. 6. [Электронный ресурс]. URL: https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN218.pdf (доступ свободный, дата обращения: 20.06.2026).
27. *Холод С. И.* Предельность / непредельность глаголов движения в современном русском языке: диссертация … кандидата филологических наук. Тюмень, 2004. 202 с.
28. *Холод С. И.* Специфика лингводидактического описания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения в военно-инженерном вузе // Русский язык и литература в контексте глобализации: VI Международная научно-практическая конференция, посвященная 50-летию МАПРЯЛ. Москва, филологический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова, 16–17 ноября 2018 г. Сборник статей. М.: Издательство «Научный консультант», 2019. С. 566–570.
29. *Шарова А. А.* Функционирование глаголов движения в различных стилях речи: лингводидактический аспект: автореферат дис. … кандидата педагогических наук. Москва, 2023. 21 с.
30. *Юдина Л. П.* Идти или ходить? Глаголы движения в речи: пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный. Изд. 3-е, перераб. и доп. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 198 с.

Дата поступления статьи в редакцию: 01.07.2026
Дата принятия статьи к публикации:14.09.2026
Submission of the article: 01.07.2026
Acceptance for publication: 14.09.2026

К 100-летию со дня рождения В. В. Краевского

Елкина Ирина Михайловна
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, начальник отдела редакционно-издательской работы, ФГБУ«Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: elkina.im@raop.ru
ORCID: 0000–0001–7887–5593



В 2026 г. российское педагогическое сообщество отмечает 100-летие со дня рождения Володара Викторовича Краевского. Володар Викторович родился 23 июня 1926 года в Самаре. Его отец был партийным работником, однако в 1938 году подвергся репрессиям и впоследствии был реабилитирован лишь в 1956 году.

В 1950 году В. В. Краевский окончил Куйбышевский педагогический институт. Его трудовая биография началась еще во время учебы: будучи студентом института он начал преподавать английский язык в средней школе, а вскоре после окончания института его пригласили на должность инспектора школ Куйбышевской железной дороги.

В 1954 году он переехал в Москву, где поступил в аспирантуру Академии педагогических наук СССР, примерно в это же время

© Елкина И.М., 2026

он начал работать редактором в издательстве «Просвещение». Его научная деятельность началась с 1966 года, когда он продолжил работу уже научным сотрудником, а позднее заведующим лабораторией общих проблем дидактики в НИИ общей педагогики АПН СССР (позже — Институт теории и истории педагогики РАО, ИТИП РАО).

Жизнь Володара Викторовича была неразрывно связана с Академией. За свои научные достижения он был избран членом-корреспондентом Академии педагогических наук СССР в 1982 году, а в 1993 году стал действительным членом Российской академии образования. С 1993 по 2004 годы занимал пост академика-секретаря Отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования (РАО).

Под руководством В. В. Краевского была организована комплексная исследовательская программа отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, направленная на координацию фундаментальных исследований в сфере теоретической педагогики.

Научно-организационная деятельность В. В. Краевского многие годы была направлена на объединение усилий исследователей для решения актуальных вопросов методологии педагогики, дидактики, задач дополнительного педагогического образования, формирования содержания общего среднего образования и совершенствования учебно-воспитательного процесса. Им были предложены уровни и принципы построения содержания школьного образования: от уровня общего теоретического представления до учебного предмета, конкретного материала, структуры самого процесса обучения и конечной структуры личности ученика.

Ученый активно участвовал в разработке методологических оснований системы повышения квалификации педагогов-исследователей, определяя функции преподавателя-исследователя по отношению к науке педагогике — как практической опоры, области научного поиска и объекта изучения в учебном процессе.

Система научных взглядов Володара Викторовича нашла воплощение в научной школе В. В. Краевского — В. М. Полонского «Методология педагогики», которая была институционализирована в ФГБНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования в 2012 году. В 2016 г. по инициативе преемника ИТИП РАО — Института стратегии развития образования РАО (ИСРО РАО), его директора С. В. Ивановой и коллектива сотрудников широко отмечалось 90-летие ученого. В память о В. В. Краевском была организована Международная научная конференция, на которой выступили друзья и коллеги Володара Викторовича, сотруд-

ники Института теории и истории педагогики, которые хорошо его знали и ценили как друга и как человека: В. М. Полонский, И. М. Осмоловская, Е. В. Бережнова, Л. М. Перминова, М. В. Кларин, Ю. Б. Алиев, М. В. Богуславский, а также известные ученые-педагоги, члены Академии, среди которых были и коллеги, и ученики Краевского, например, В. В. Сериков, А. А. Орлов, А. Н. Джуринский и др. По итогам Конференции был выпущен Сборник научных трудов «Методология педагогики в контексте современного научного знания»*. Со вступительным словом к Сборнику выступили президент РАО, академик РАО Л. А. Вербицкая и профессор Е. В. Бережнова, в Сборнике опубликованы статьи о научном творчестве Краевского и воспоминания о нем практически всех, кто его знал и занимался дидактикой [1].

100-летие В. В. Краевского ознаменовалось проведением совместного заседания бюро его родного отделения теоретической педагогики и философии образования под руководством академика РАО М. Л. Левицкого и Научного совета по методологии педагогики под руководством академика РАО В. В. Серикова. Организаторами было решено провести теплую встречу с воспоминаниями коллег, соратников, учеников и последователей Володара Викторовича, а научные материалы издать в специальном Сборнике трудов, который скоро будет опубликован.

В. В. Краевский является автором более 340 научных трудов, опубликованных как в России, так и за рубежом. Среди его основных научных достижений выделяется разработанная им оригинальная концепция методологии педагогики, рассматривающая ее как систему знаний об основаниях и структуре самой педагогической теории, принципах подхода к изучению образовательных процессов, способах получения и проверки знаний, отражающих реальную педагогическую действительность. Он обосновал системное понимание взаимосвязи педагогической науки и образовательной практики, выделив центральные элементы этой связи — педагогические закономерности и принципы. Особое внимание уделял вопросам методологической рефлексии в научной и учебной деятельности, а также определению специфики места педагогики среди других гуманитарных дисциплин.

Володар Викторович Краевский не просто внес вклад в развитие педагогической теории и практики, а фактически обосновал статус педагогики как самобытной науки, раскрыл своеобразие ее методо-

* URL: https://kraevskyvv.narod.ru/books/Kraevskiy_2016.pdf

логии и механизмов влияния педагогического знания на практику образования, и его имя навсегда останется в истории российской педагогики.

Заслуги ученого отмечены высокими государственными наградами: в 1996 году он награжден медалью ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени, а в 2002 году удостоен почетного звания Заслуженного деятеля науки Российской Федерации.

Список литературы

1. Методология педагогики в контексте современного научного знания: Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения российского ученого-педагога, академика В. В. Краевского, Москва, 22 сентября 2016 года / Под редакцией А. А. Мамченко. Москва: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2016. 390 с.