

Гуманитарная парадигма



2025

№ 4

Электронный научный журнал — сетевое издание

Гуманитарная парадигма

№ 4 (35) 2025 года

Все публикуемые в журнале статьи рецензируются членами редакционного совета, а также привлечёнными редакцией экспертами. Мнение авторов может не совпадать с мнением редакции.

Журнал ориентирован на широкий круг читателей: учёных, преподавателей, специалистов-практиков, студентов, магистрантов, участников научно-исследовательской, культурной, музейной, просветительской работы.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации: ЭЛ № ФС 77-70608 от 03.08.2017 (СМИ — «сетевое издание»). Журнал издаётся с июня 2017 года.

Учредители: Л. Н. Икитян, ООО «Межрегиональный институт развития территорий».

Издатель: ООО «Межрегиональный институт развития территорий», Ялта, пгт. Кореиз, Республика Крым.

Периодичность: не реже 4-х раз в год.

Выпуски журнала размещаются на сайте <http://humparadigma.ru>

E-mail редакции: red@humparadigma.ru

При оформлении обложки использовано изображение, созданное Freepik (freepik.com). URL: https://ru.freepik.com/premium-photo/rear-view-man-walking-corridor_121327164.htm#from_element=cross_selling__photo

Редакционный совет

Икитян Людмила Нодариевна — главный редактор, кандидат филологических наук, Межрегиональный институт развития территорий

Члены редакционного совета:

Боева Галина Николаевна — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна (Санкт-Петербург)

Борисова Людмила Михайловна — профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, факультет русского языка и литературы, Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского (Симферополь)

Ишин Андрей Вячеславович — доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры истории России, Таврическая академия, Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского (Симферополь)

Красильников Роман Леонидович — доктор филологических наук, доцент, преподаватель автономной некоммерческой организации «Общеобразовательная школа Центра педагогического мастерства» (Москва)

Портнова Татьяна Васильевна — доктор искусствоведения, профессор кафедры искусствоведения Российского государственного университета имени А. Н. Косыгина, профессор кафедры ландшафтной архитектуры Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева (Москва)

Хакимова Елена Мухамедовна — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры «Журналистика и массовые коммуникации», Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет) (Челябинск)

Зябрева Галина Александровна — заслуженный работник образования Республики Крым, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы, факультет русского языка и литературы, Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского (Симферополь)

Синько Галина Иосифовна — кандидат философских наук, доцент кафедры региональной экономики и управления, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург, г. Пушкин)

Хоменко Елена Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Русская филология и русский язык как иностранный», Институт общественных наук и международных отношений, Севастопольский государственный университет (Севастополь)

Шалина Марина Александровна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания, Евпаторийский институт социальных наук (Евпатория), Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского (Симферополь)

Содержание

Русский язык как иностранный

Хоменко Е. В., Ковтун И. Н.

Лингвострановедческий потенциал произведений живописи на занятиях РКИ 6

Мирошниченко А. В.

Модернизация преподавания русского языка иностранцам: анализ тенденций 15

Костяникова А. И.

Художественный текст в методике обучения РКИ: коммуникативно-прагматический и нравственно-эстетический аспекты 22

Язык в теории и практике

Зубенко Н. В.

Функциональная теория текста как ключ к пониманию авторского замысла (на материале рассказа А. П. Чехова «Жизнь прекрасна!») 29

Вопросы обучения и воспитания

Ратовская С. В., Сорока О. С.

Подвижные игры народов России как средство патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста 42

Смирнова А. В.

Айтрекинг в обучении детей с тяжёлыми двигательными нарушениями 56

Сапунова Э. А.

Влияние театрализованной деятельности на развитие коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста 67

Экспериментаниум

Лилия Моря

Родина моя ясноглазая!

75

Авторам

78

Content

Russian as a Foreign language

- Khomenko E. V., Kovtun I. N.**
The Linguistic and Cultural potential of using paintings in Russian as a foreign language classes 6
- Miroshnichenko A. V.**
Analysis of trends of modernization of teaching Russian to foreigners 15
- Kostyanikova A. I.**
Literary text in the method of teaching Russian as a foreign language: communicative-pragmatic and moral-aesthetic aspects 22

Language in Theory and Practice

- Zubenko N. V.**
The functional theory of the text as a key to understanding the author's intent (based on the material of A. P. Chekhov's short story "Life is beautiful!") 29

Issues of Education and Upbringing

- Ratovskaya S. V., Soroka O. S.**
Traditional national games of the Peoples of Russia as a means of Patriotic education for senior preschool children 42
- Smirnova A. V.**
Application of Eye tracking technology in the Educational process of children with severe motor impairments 56
- Sapunova E. A.**
The impact of Theatrical activities on the Development of communicative skills in older preschool children 67

Experimentanium

- Liliya Morya**
My clear-eyed Homeland! 75

- For Authors** 78



Русский язык как иностранный



УДК 372.881.1

Хоменко Елена Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Русская филология и русский язык как иностранный»,
Институт общественных наук и международных отношений,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»;
Российская Федерация, Севастополь, e-mail: evkhomenko@mail.sevsu.ru

Ковтун Ирина Николаевна

Старший преподаватель
кафедры «Русская филология и русский язык как иностранный»,
Институт общественных наук и международных отношений,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»;
Российская Федерация, Севастополь, e-mail: ren-g2v@mail.ru

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

В статье обоснована важность учёта взаимосвязи языка и культуры при обучении РКИ. Уточнена сущность понятий «лингвострановедческая компетенция», «лингвострановедческий текст», «лингвострановедческий комментарий». Выявлены и охарактеризованы этапы работы по формированию лингвострановедческой компетенции у иностранных обучающихся посредством произведений живописи. Представлен фрагмент занятия по РКИ с опорой на картину «Святочное гадание» Н. Пимоненко.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, произведения живописи, лингвострановедческая компетенция, лингвострановедческий текст, лингвострановедческий комментарий.

Elena V. Khomenko

PhD in Pedagogical science, Associated Professor of Department
of Russian Philology and Russian as a Foreign Language,
Institute of Social Sciences and International Relations,
Sevastopol State University;
Russian Federation, Sevastopol

Irina N. Kovtun

Senior lecturer of the Department
of Russian Philology and Russian as a Foreign Language,
Institute of Social Sciences and International Relations,
Sevastopol State University;
Russian Federation, Sevastopol

THE LINGUISTIC AND CULTURAL POTENTIAL OF USING PAINTINGS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract. *The article substantiates the importance of taking into account the relationship between language and culture in teaching Russian as a foreign language. It clarifies the essence of the concepts of “linguocultural competence”, “linguocultural text”, and “linguocultural commentary”. The article identifies and describes the stages of developing linguocultural competence in foreign students through the use of paintings. It presents a fragment of a Russian as a foreign language lesson based on the painting “Christmas Fortune-Telling” by N. Pimonenko.*

Key words: *Russian as a foreign language, works of art, linguistic and cultural competence, linguistic and cultural text, linguistic and cultural commentary.*

Для цитирования:

Хоменко, Е. В., Ковтун, И. Н. Лингвострановедческий потенциал произведений живописи на занятиях РКИ // Гуманитарная парадигма. 2025. № 4 (35). С. 6–14.

Язык является не только важнейшим средством человеческого общения, но и «вернейшей и полнейшей летописью всей духовной, многовековой жизни народа» [6, с. 67]. Поэтому для успешного усвоения любого иностранного языка (в том числе и русского) недостаточно знать лишь

фонетику, лексику и грамматику. Важно иметь представление о национально-культурной специфике страны изучаемого языка. Мысль о необходимости учёта взаимосвязи языка и культуры при обучении РКИ была высказана впервые ещё в 70-х годах XX века Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым [2]. В методической литературе *знание* истории, обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, нравственно-ценностных ориентаций, норм речевого и неречевого поведения её носителей, а также *способность* извлекать из языковых единиц страноведческую (экстралингвистическую) информацию и свободно ею пользоваться в процессе общения называется лингвострановедческой компетенцией [1, с. 128].

Мы разделяем позицию тех исследователей (К. А. Вознесенский [5], Е. Х. Жаркова [5], И. Ю. Свинцова [5], И. М. Фатеева [7], О. В. Харитоновна [7], Л. А. Ходякова [8]), которые считают, что одним из ценных источников получения информации о национально-культурных особенностях русского народа является творчество отечественных художников. Произведения живописи, воздействуя на чувства иностранных студентов яркими образами, позволяют тем самым сосредоточить их внимание на том или ином изображаемом объекте и надолго сохранить в своей памяти сведения, связанные с ним. Однако не каждая картина может быть использована для работы в лингвострановедческом аспекте, а только та, которая содержит культурно-значимую информацию.

Работа по формированию лингвострановедческой компетенции у иностранных обучающихся посредством произведений живописи включает следующие этапы: 1) преддемонстрационный; 2) демонстрационный; 3) постдемонстрационный. Кратко охарактеризуем содержание работы на каждом из этапов.

1. Преддемонстрационный этап. Цель этапа — подготовить обучающихся к эмоционально-эстетическому восприятию картины. Это можно сделать, дав представление об авторе, о времени и истории создания картины. Ведущий метод обучения на данном этапе — слово преподавателя.

2. Демонстрационный этап. Его цель — дать представление о том, кто изображён на картине или что изображено на картине; когда и где происходит действие; какое событие представлено на картине и т. д. Ведущие методы и приёмы обучения на данном этапе — рассматривание картины; беседа по содержанию картины; словарная работа с лексикой 3-х видов (эквивалентной, неполноэквивалентной (фоновой), безэквивалентной), а

также с топонимами. Словарная работа осуществляется с помощью лингвострановедческого комментария, который представляет собой список слов, выражений с национально-культурным компонентом значения, требующих пояснения и толкования этого значения [1, с. 128–129]. Отметим, что преподаватель знакомит обучающихся с новыми словами и выражениями и активизирует уже изученные в ходе беседы по содержанию картины.

3. *Постдемонстрационный.* Цель этапа — дать представление о реалиях, традициях, обычаях, культуре, истории, образе жизни русских людей. Ведущие методы и приёмы обучения на данном этапе — чтение лингвострановедческого текста по картине, беседа по его содержанию и пересказ лингвострановедческого текста. Уточним, что под *лингвострановедческим текстом* при работе с живописью понимаем текст, в котором описывается содержание той или иной картины, а также даются дополнительные сведения о реалиях, традициях, обычаях, культуре, истории, образе жизни народа или страны, представленных в данном произведении искусства. На занятиях РКИ могут быть использованы как аутентичные лингвострановедческие тексты (то есть оригинальные, написанные носителями языка преимущественно для носителей), так и дидактические (то есть учебные, адаптированные специально для занятий с иностранными студентами). Однако использование аутентичных лингвострановедческих текстов на занятиях с иностранными студентами предполагает высокий уровень знания им языка и владения им, поэтому данный вид текста не всегда целесообразно использовать на занятиях с обучающимися подготовительного и начального отделений.

Представляем фрагмент занятия по РКИ с опорой на картину Николая Пимонёнка «Святочное гадание» с целью формирования у иностранных обучающихся лингвострановедческой компетенции.

Планируемые результаты: обучающиеся получают представление о таком старинном русском обычае, как святочное гадание.

1. Преддемонстрационный этап.

Слово преподавателя.

Сейчас вы увидите одну из картин художника конца XIX и начала XX веков Николая Пимоненко.

Он родился в небольшом городке под Киевом.

С детства любил рисовать и рисовал очень хорошо. Талантливого мальчика заметили и сначала приняли в художественную школу, а потом и в Академию художеств.

Больше всего Николай Пимоненко любил рисовать жизнь обычных сельских людей [4]. Одна из народных традиций представлена на картине художника «Святочное гадание»

(на экран выводится картина).

2. Демонстрационный этап.

2.1. Словарная работа с помощью лингвострановедческого комментария (у каждого студента в распечатанном виде).

1. Святки — это праздничные зимние дни от Рождества до Крещения.

2. Рождество — один из главных церковных праздников, который отмечают 7 января в честь рождения Иисуса Христа, Спасителя людей.

3. Крещение — великий церковный праздник в честь крещения Иисуса Христа, олицетворяющий очищение души и тела от грехов, его отмечают 19 января.

4. Гадание — это способ узнать будущее.

5. Суженый-ряженный — жених; тот, с кем суждено вступить в брак. Слово «суженый» образовано от глагола «судить» — присуждать, предназначить. «Ряженный» здесь значит «устроенный по обряду, по порядку вещей».



*Н. Пимоненко «Святочное гадание» (1888)
Государственный Русский музей*

6. Вышивка — это узор или какое-либо изображение, сделанные с помощью нитей разных цветов.

7. Изба — деревянный жилой дом в сельской местности.

8. Издавна — очень давно.

9. Магия, чудеса — что-то необычное, удивительное.

10. Колечко — небольшое кольцо.

11. Сапожок — небольшой сапог.

12. Туфелька — небольшая туфля.

13. Воск — пластичное вещество жёлтого или белого цвета.

14. Распространённый — всем известный.

2.2. Рассматривание картины, беседа по содержанию картины:

1. Кого вы видите на картине?

Двух девушек.

2. Как одеты девушки? Можно ли по их одежде определить, где они живут?

На девушках яркие длинные юбки, поверх которых надеты фартуки, белые рубахи с широкими рукавами и вышивками. По одежде можно определить, что они живут в сельской местности.

3. Картина называется «Святочное гадание». Как вы думаете, что делают девушки.

Гадают.

4. В какое время гадают девушки?

Вечером.

5. Что держит в руках одна из девушек?

Горящую свечу и ещё какой-то предмет.

6. Что вы видите на скамейке рядом с девушкой?

Посуду.

7. На что смотрят обе девушки?

Они рассматривают что-то на стене.

8. Обратите внимание на лица девушек. Какие эмоции, чувства они испытывают?

Любозытство, надежду, волнение, сосредоточенность, радость.

3. Постдемонстрационный этап.

3.1. Чтение дидактического лингвострановедческого текста.

Святочное гадание

На Руси издавна зима считалась самым сказочным и волшебным временем года, потому что наступали праздничные дни — Святки — дни чудес и магии. Они длились от Рождества (7 января) до Крещения (19 января). В эти

дни все веселились, пели песни во славу Христа, поздравляли друг друга, желали счастья, здоровья и хорошего урожая.

А ещё на Святках было принято гадать. Молодые незамужние девушки в нарядных одеждах вечером собирались в избе и мечтали узнать о своём будущем: каким будет их суженый-ряженный и когда они выйдут замуж. Для гадания использовали разные предметы: зеркало, карты, свечи, колечко, сапожок, туфельку.

Самым распространённым было гадание на воске. Девушки зажигали свечу. Воск горящей свечи падал в холодную воду и тут же застывал, образуя разные фигурки. А затем девушки рассматривали тень этих фигурок на стене и пытались разгадать, что их ждёт. Если они видели колечко — жди свадьбу, домик — переезд, цветок — радость и новые знакомства.

Не всегда гадания сбывались, но они дарили девушкам весёлое настроение и надежду на счастливое будущее! Старинный русский обычай гадать на Святки постепенно возрождается в России и сейчас.

3.2. Беседа по содержанию дидактического лингвострановедческого текста.

1. Какое время года на Руси издавна считалось самым сказочным и волшебным? Почему?
2. Что такое Святки?
3. Когда и как на Руси праздновали Святки?
4. Что ещё было принято делать на Святках? Опишите это.
5. Какие предметы использовали молодые девушки для гадания?
6. Какое гадание было самым распространённым?
7. Как проходило гадание на воске?
8. Какие эмоции дарило святочное гадание молодым девушкам?
9. Сохранился ли до настоящего времени в России старинный обычай гадать на Святки?

3.3. Пересказ дидактического лингвострановедческого текста.

Составьте план текста и, опираясь на него, перескажите текст.

После работы с дидактическим лингвострановедческим текстом иностранным студентам можно предложить прочитать аутентичный лингвострановедческий текст — отрывок из баллады известного русского поэта Василия Андреевича Жуковского «Светлана» — и ответить на вопрос: «О каком старинном русском обычае рассказывается в отрывке?»

Раз в крещенский вечерок
Девушки гадали:
За ворота башмачок,

Сняв с ноги, бросали;
Снег пололи; под окном
Слушали; кормили
Счётным курицу зерном;
Ярый воск топили;
В чашу с чистою водой
Клали перстень золотой,
Серьги изумрудны;
Расстилали белый плат
И над чашей пели в лад
Песенки подблюдны [3].

Лингвострановедческий комментарий:

1. «Раз в крещенский вечерок» — это вечер перед Крещением (важным церковным праздником), когда молодые девушки собирались вместе и гадали на суженого. На Руси считалось, что гадание именно в этот вечер было самым правдивым.

2. «За ворота башмачок, сняв с ноги, бросали» — способ гадания, при котором девушка выходила во двор, снимала с левой ноги башмачок и бросала его за ворота на улицу. Куда показывал носок башмачка, там и жил суженый-ряженный.

3. «Снег пололи» — способ гадания, при котором в снег закапывали кольцо; той, кто его найдёт, пророчили счастливое замужество.

4. «Под окном слушали» — способ гадания, при котором молодые девушки подходили к окнам чужих домов и прислушивались к разговорам. Если слышали весёлые голоса, смех, песни, то их ждало скорое и счастливое замужество. Плач, ссоры, брань означали несчастливый брак.

5. «Кормили счётным курицу зерном» — способ гадания, при котором курице давали поклевать зерно, а потом зёрна пересчитывали. Если оставалось счётное (парное) количество зёрен, то это означало, что девушка станет *парой*, то есть выйдет замуж.

6. «В чашу с чистою водой клали перстень золотой, серьги изумрудны. Расстилали белый плат и над чашей пели в лад песенки подблюдны» — способ гадания, при котором девушки складывали свои украшения (перстень, серьги) в чашу с водой, накрывали её платком и пели песни для гадания. После каждой песни чашу встряхивали, украшения перемешивались, и девушки наугад вынимали украшения. Если девушка вынимала своё украшение, то слова песни должны были сбыться, если не своё — нет.

В заключение отметим, что произведения живописи, принадлежащие перу отечественных художников, обладают мощным лингвострановедческим потенциалом, поскольку отражают реалии жизни и быта русского народа посредством ярких и запоминающихся образов. Картина является своеобразной зрительно-смысловой опорой, позволяющей иностранным студентам эмоционально воспринять и прочно сохранить в памяти культурно-значимые сведения, необходимые для полноценной межкультурной коммуникации.

Литература

1. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. М. : ИКАР, 2009. 448 с. URL: <http://learnteachweb.ru/articles/azimov.pdf>
2. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 1990. 246 с.
3. Жуковский, В. А. Светлана [Электронный ресурс]. URL: <https://ilibrary.ru/text/1085/p.1/index.html>
4. Николай Пимоненко: жизнь и творчество художника [Электронный ресурс]. URL: <https://allpainters.ru/pimonenko-nikolaj.html>
5. Свинцова, И. Ю., Вознесенский, К. А., Жаркова, Е. Х. Произведения русского изобразительного искусства как средство формирования культуроведческой и языковой компетенции у иностранных учащихся // Современное педагогическое образование. 2018. № 6. С. 205–208.
6. Ушинский, К. Д. Родное слово // Хрестоматия по методике русского языка. Методы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1996. С. 67–68.
7. Фатеева, И. М., Харитонов, О. В. Живопись русских художников как инструмент формирования страноведческой компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/79PDMN225.pdf>
8. Ходякова, Л. А. Живопись на уроках русского языка: Теория и методические разработки уроков : учебное пособие. М. : Флинта: Наука, 2000. 352 с.

~

УДК 378.147

Мирошниченко Анна Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент,
преподаватель кафедры русского языка,
Черноморское высшее военно-морское училище имени П. С. Нахимова;
Российская Федерация, Севастополь, e-mail: veranya2@bk.ru

**МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
ИНОСТРАНЦАМ: АНАЛИЗ ТЕНДЕНЦИЙ**

В статье проанализированы процессы, наблюдающиеся в последние годы в преподавании русского языка как иностранного, новые теоретические и практические тенденции в языковой подготовке иностранцев, базирующиеся на изменениях в области миграционной политики, учёте особенностей слушателей, внедрении технологических средств для организации процесса обучения русскому языку как неродному.

Ключевые слова: лингводидактика, русский язык как иностранный (РКИ), модернизация, тенденции, этно- и профессионально ориентированное изучение РКИ.

Anna V. Miroshnichenko

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,
Senior lecturer of the Russian Language Department
Nakhimov Black Sea Higher Naval School,
Russian Federation, Sevastopol

**ANALYSIS OF TRENDS OF MODERNIZATION OF TEACHING RUSSIAN
TO FOREIGNERS**

Abstract. *In the article analyzed the processes observed in recent years in the teaching of Russian as a foreign language, as well as new theoretical and practical trends in the language training of foreigners, based on changes in migration policy, taking into account the characteristics of students, and the introduction of technological tools for organizing the process of teaching Russian as a non-native language.*

Key words: *linguodidactics, Russian as a foreign language (RFL), modernization, trends, ethnic and professionally oriented study of RFL.*

Для цитирования:

Мирошниченко, А. В. Модернизация преподавания русского языка иностранцам: анализ тенденций // Гуманитарная парадигма. 2025. № 4 (35). С. 15–21.

Филология — наука глубоко личная и глубоко национальная, нужная для отдельной личности и нужная для развития национальных культур.

Д. С. Лихачёв

С целью развития экспортного потенциала русского языка в частности и российской системы образования в целом в рамках Федерального проекта «Экспорт образования» разработан комплекс мер по повышению привлекательности образовательных программ для иностранных граждан, утверждён перечень мероприятий по сертификации и аккредитации профессионального образования и русского языка как иностранного (РКИ). Это ставит университеты (международные службы, преподавателей, службы изучения качества) перед вызовом не только создания или изменения подходов к обучению и адаптации иностранцев, но и качественных изменений программ подготовки и технологий обучения. В свою очередь, иностранные студенты, выбирая российское образование и стремясь стать востребованными на быстро меняющемся рынке труда, должны в максимально сжатые сроки изучить русский язык и подготовиться к изучению русскоязычных образовательных программ различных направлений и профилей. За один год преподавателю необходимо сформировать грамматическую и коммуникативную компетенции, дать обширную разговорную, профессиональную и научную лексику, закрепить её в навыках устного и письменного общения.

Целью данной статьи является анализ того, как современная политико-экономическая обстановка, обусловленная более тесным сотрудничеством России со странами Азии, Африки, Ближнего Востока и Латинской Америки, определяет тенденции развития теоретических основ лингводидактики и их реализации в этно- и профессионально ориентированном изучении РКИ в наиболее востребованных областях — военной, медицинской, туристической и филологической.

Научный и практический поиск в области обучения русскому языку иностранных студентов можно рассматривать в различных направлениях, подтверждённых результатами работы как отдельных исследователей, так и авторских коллективов. Одним из ключевых направлений является определение места предмета «Русский язык как неродной» в современной лингводидактике [4; 10; 13] и практическая реализация задач преподавания русского языка иностранцам [1; 6; 8; 12].

Теория и практика обучения иностранцев русскому языку имеет свою историю, «русский язык как иностранный» как раздел лингводидактики стал разрабатываться в 50-х годах прошлого века. Именно преподаватели РКИ эмпирически выработали подход «от смысла к форме», в котором реализуется, во-первых, поступательность введения лексико-грамматического материала в практику изучения языка; во-вторых, уровневое обучение иностранцев, когда грамматический материал организуется с учётом уровня владения языком и лишь сопровождает усвоение иностранными обучающимися речевых образцов.

Однако распределение материала, используемое при обучении русскому как родному языку, для работы с иностранцами совершенно неприемлемо. Движение «от смысла к форме», от интенции к ее речевой реализации, предполагает появление разделов, которых нет и не может быть в традиционных грамматиках для русских. Например: выражение наличия, отрицания, неопределённости, принадлежности, достоверности, эмоционального или физиологического состояния человека, состояния природы и т. д., в которых находят отражение концептуально обусловленные языковые категории — «функционально-семантические категории, с помощью которых человек упорядочивает знания о мире и о себе, об отношениях к миру и к другим людям» [10].

По мнению И. В. Одинцовой, в основе «лингвистического аспекта РКИ — фундаментальное описание русского языка в коммуникативных целях» [10]. Реализация коммуникативной составляющей и языкового наполнения основных учебно-методических материалов сопровождается проблемой отбора лексики, так как современная лингводидактика РКИ находится в поиске оптимальных лексических минимумов, а практикующему преподавателю в используемой методической литературе недостаточно слов, актуальных на современном этапе. Обновление лексических минимумов для работы с иностранцами с учётом новых «пополнений» современной языковой

базы представляется актуальной задачей и находится в процессе постоянного обновления. На начальном этапе были «Лексические минимумы современного русского языка» под ред. В. В. Морковкина — 1985 и 2003 годов; Проект Совета Европы «Лингводидактическое описание уровней владения русским языком» под ред. Степановой (один из разделов – лексический минимум) — 1996 года; продолжение работы ознаменовалось открытием Национального корпуса русского языка в 2004 году; работами Т. М. Балыхиной, Н. Р. Добрушиной, А. И. Левинзона — 2006 года; разработаны Лексические минимумы для тестов по РКИ — 2011–2017 годы; реализация современных идей в работах О. А. Культепиной в 2018 году; А. Лапошиной, М. Лебедевой — в 2019-м. На сегодняшний день использование различных ресурсов сети Интернет, находящихся в открытом доступе (Kelly, I-RU, Russian Web Corpus, RuFoLa и др.), позволяет разнообразить лексический материал для обучения, они служат катализатором развития корпусного подхода в отборе лексики для коммуникации в современных реалиях [7].

Таким образом, одной из тенденций обновления курса «Русский язык как иностранный» выступает конкретизация его составляющих и в изменении акцентов научно-исследовательского и практического поиска с учётом функционально-коммуникативного подхода, в последние годы доминирующего в формировании лингводидактической модели русского языка как неродного. На этом фоне на современном этапе неизбежно обогащение практики преподавания РКИ, несмотря на уже обладание ею собственной методологией и следование своим принципам исследования в науке о языке и своими подходами к языковому материалу.

Практической задачей преподавания РКИ является осуществление полноценной межкультурной коммуникации, в основе которой заложено формирование вторичной языковой личности, заключающееся, по мнению Е. В. Потёмкиной, в «способности постигать иную ментальность, иную стратегию и тактику жизни, в расширении собственного языкового сознания, включении в него новых связей и отношений, присущих изучаемому иностранному языку, в использовании новых знаковых систем» [11]. Приоритетным в работе преподавателя РКИ является задание «сделать иностранных учащихся немножко русскими» [Там же]. Это направление с точки зрения профессионально-деятельностного подхода было сформировано в 60-е годы прошлого века, особенно интенсивно оно развивалось для стран

социалистического лагеря и дружественных государств Азии и Африки. И до сих пор с помощью воспитанников тех лет Россия поддерживает международные контакты и продолжает формировать круг своих друзей. Результатами этой работы является активная деятельность Россотрудничества и сети Русских домов по всему миру, поддержка соотечественников за пределами России, «мягкая сила» как инструмент продвижения интересов России в зарубежье: культура, спорт, фестивали, воскресные школы, детские и молодёжные организации, программы обменов, информационная поддержка, обеспечение литературой и т. д. Но основная задача — популяризация русского языка в мире и привлечение иностранных граждан получать образование в России.

В результате интенсификации такого подхода важное место в последние годы занимает проблема расширения поля деятельности и возможностей в практике обучения русскому языку иностранцев, которая уже перестала ограничиваться академической областью. Мигранты, дети мигрантов, поступающие в русские школы, дети-билингвы, проживающие вне русской языковой среды, — категории, требующие внимания и вовлечения в сферу методической работы. Невероятно актуален вопрос тестирования уровня знания русского языка мигрантами, желающими получить патент на работу/обучение в нашей стране или разрешение на временное проживание и вид на жительство. Для реализации этого на федеральном уровне проведён ряд реформ, но практическая сторона этого процесса ещё далека от завершения. Также получило широкое распространение изучение русского языка иностранцами, желающими получить базовые или углублённые знания в области русского языка для туризма, бизнес-взаимодействия или личных нужд, связанных с созданием семьи. Рынок учебной литературы отреагировал на требование времени: появляются учебники (например, «Русская лексика для жизни: теория и практика» [3]), созданные с учётом современных реалий в оформлении, качественно иного подбора лексического материала, цифровых дополнений, что в комплексе решает задачи продвижения русского языка как продукта, так и части системы российского образования. А в ранее востребованных учебниках и методических материалов для национальных учебных заведений бывших республик Советского Союза необходимы достаточно серьёзные изменения подобного рода.

Ещё одним фактом современной практики преподавания РКИ стало появление новых терминов, связанных с изменениями в технологиях

педагогической работы: цифровизация, ИИ, эдьютейнмент (языковые и ролевые игры, художественные фильмы, музыкальный материал, обучение через развлечение [5]), смарт-технологии [9] и другие новшества. В качестве вспомогательного инструмента в учебную практику внедряется использование учебных платформы/ медиаплатформы (например, в системе военного образования Черноморского высшего военно-морского училища имени П. С. Нахимова применяется собственная разработка – учебные платформы SunRav и Beditor). С точки зрения подачи и актуальности информации предпринимается разработка новых методических комплексов, учебников и пособий (электронных пособий и тренажёров [6]); а также совершенствуются содержание программ и учебных дисциплин и систем контроля и оценивания знаний.

В ходе анализа процессов в практике преподавания русского языка иностранцам отчётливо прослеживаются тенденции модернизации теоретических и практических подходов РКИ, которые реализуются в различных направлениях учебной деятельности. Наиболее значительны тенденции обновления в обучении иностранцев в области миграционной политики и поддержки значения русского языка в мире. Актуализируется функционально-коммуникативный, профессионально ориентированный подходы в исследованиях и практической деятельности. Формируется «целостная научно-методическая концепция профессиональной подготовки иностранцев на русском языке» [12]. Это приводит к смене акцентов в преподавании РКИ: больше профессионально ориентированного языка и/или научной речи. Особую популярность приобретает РКИ для специальных целей, таких как военная, медицинская, туристическая и филологическая отрасли.

Особой значимостью наделен сегодня этнический, лингвокультурный и лингвокультурологический аспекты преподавания русского языка. В планах подготовки иностранного обучающегося в равной мере присутствует ряд дисциплин, отражающих особенности русской ментальности, преломлённой в языке – «Лингвострановедение», «Лингвокраеведение (регионоведение)», «Русское коммуникативное поведение», а также элективные курсы вспомогательного характера (например, в Севастопольском госуниверситете популярна у иностранных студентов дисциплина по выбору «Русская грамматика в интернет-мемах»).

Литература

1. Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному : сборник статей / Отв. ред. Л. С. Крючкова. М. : ИИУ МГОУ, 2017. 229 с.
2. Бердичевский, А. Л. К теории современного учебника РКИ // Русский язык за рубежом. 2012. № 5. С. 20–26.
3. Войсковская, В., Гуськова, Е. Русская лексика для жизни: теория и практика : учебное пособие. СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2022. 124 с.
4. Зиновьева, Е. И., Хруненко, А. В. Лингвистические основы описания русского языка как иностранного. СПб.: Нестор-История, 2015. 191 с.
5. Кармалова, Е. Ю., Ханкеева, А. А. Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нём целевой аудитории // Вестник ЧелГУ. 2016. № 7 (389). С. 64–71.
6. Колесова, Д. В., Щукина, К. Я. Здравствуйте, коллеги! : учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов и аспирантов гуманитарных специальностей. СПб. : Златоуст, 2021. 112 с.
7. Лапошина, А., Лебедева, М. Корпусный подход к решению проблемы отбора лексики в обучении РКИ // Russian Language in the Multilingual World: University of Helsinki. 2019. С. 358–368.
8. Методика преподавания русского языка как иностранного: языковые аспекты : хрестоматия: учеб.-мет. пособие / Сост. А.И.Басова, Н. Н. Скворцова, Е. Л. Хальпукова ; под ред. Н. Н. Скворцовой. Минск : БГУ, 2024. 383 с.
9. Николенко, Е. Ю. Смарт-технологии в формировании информационно-коммуникационной квалификации преподавателя РКИ // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному : сборник статей / Отв. ред. Л.С. Крючкова. М. : Изд-во Московского государственного областного университета, 2016. С. 177–183.
10. Одинцова, И. В. К вопросу об объекте и предмете в науке: РКИ как предмет лингвистического исследования // Мир русского слова. 2014. № 4. С. 96–105.
11. Потёмкина, Е. В. К вопросу о методах формирования вторичной языковой личности // Вестник Ленинградского государственного ун-та им. А. С. Пушкина. Серия: Филология. 2013. № 2, Т 1. С. 215–224.
12. Пугачёв, И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного. М. : РУДН, 2011. 288 с.
13. Чумак Л. Н. Лингводидактика. Модели описания русского языка как иностранного // Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие для студентов высших учебных заведений по филол. специальностям. Минск : БГУ, 2009. С. 13–46.

~

УДК 372.881.161.1

Костяникова Алёна Игоревна

Преподаватель кафедры русского языка,
Черноморское высшее военно-морское училище имени П. С. Нахимова;
Российская Федерация, Севастополь, e-mail: yadviga_tel@mail.ru

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ:
КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ И НРАВСТВЕННО-
ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

В данной статье рассматривается роль художественного текста в методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ) через призму коммуникативно-прагматического и нравственно-эстетического аспектов. Статья подчёркивает, что художественные тексты не только служат источником языковых знаний, но и способствуют культурному и эмоциональному развитию обучающихся.

В статье проанализированы методические подходы к использованию художественного текста в образовательном процессе, выделено его значение для формирования связи обучающихся с русской культурой. Подчёркивается, что эффективное использование художественного текста в обучении РКИ обогащает языковую практику и способствует всестороннему развитию обучающихся.

Ключевые слова: обучение языку, русский как иностранный (РКИ), художественный текст, коммуникативно-прагматический аспект, нравственно-эстетический аспект.

Alyona I. Kostyanikova

Teacher of the department "Russian language",
Nakhimov Black Sea Higher Naval School;
Russian Federation, Sevastopol

**LITERARY TEXT IN THE METHOD OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE: COMMUNICATIVE-PRAGMATIC AND MORAL-AESTHETIC
ASPECTS**

Abstract. *This article examines the role of literary text in teaching Russian as a foreign language through the prism of communicative-pragmatic and moral-aesthetic aspects. The article emphasizes that literary texts not only serve as a source of linguistic knowledge, but also contribute to the development of students' cultural and emotional competence. The article analyzes methodological approaches to integrating literary text into the educational process and highlights its significance for fostering students' connection with Russian culture. It is emphasized that the effective use of literary text in teaching Russian as a foreign language enriches language practice and contributes to the comprehensive development of students.*

Key words: *Russian as a foreign language, literary text, communicative-pragmatic aspect, moral-aesthetic aspect.*

Для цитирования:

Костяникова, А. И. Художественный текст в методике обучения РКИ: коммуникативно-прагматический и нравственно-эстетический аспекты // Гуманитарная парадигма. 2025. № 4 (35). С. 22–28.

Художественный текст играет важную роль в обучении русскому языку как иностранному (РКИ). Он служит средством освоения лексики и грамматики и способствует формированию социокультурной компетенции обучающихся. Н. В. Кулибина в своём пособии для преподавателей русского языка как иностранного «Зачем, что и как читать на уроке» рассматривает художественный текст как «коммуникативную единицу, средство общения на данном языке, в котором язык реализует не только коммуникативную, но и эстетическую функцию» [4, с. 31]. По мнению этого автора, не стоит использовать художественные произведения в качестве материала для языковых упражнений, так как это «разрушает целостность и последовательность восприятия» [4, с. 114], в то время как «в сознании читателя-иностранца», утверждает уже другой исследователь, «должны происходить те же процессы, что и в сознании читателя-носителя русского языка» [1, с. 635]. Но в данной работе мы рассматриваем художественный текст, в первую очередь, как средство обучения языку и способ знакомства иностранца с образцами русской культуры, и уже во вторую, – как объект смыслового восприятия и интерпретации авторского замысла.

Рассмотрим два основных аспекта использования художественного текста в методике РКИ: коммуникативно-прагматический и нравственно-эстетический.

Как же реализуется коммуникативно-прагматический аспект? Если говорить о том, что основная задача обучения русскому как иностранному — это развитие коммуникативных навыков и формирование у обучающегося способности эффективно реализовывать задачи коммуникации в соответствии с ситуацией общения, то тут прагматический потенциал художественного текста, на первый взгляд, проигрывает специально созданным ситуативным текстам и диалогам. Но этот комментарий справедлив лишь по отношению к обучению русскому иностранцев на ранних этапах.

Объясним: студенту-иностранцу, безусловно, намного сложнее «пробираться» сквозь дебри (пусть и интересные) социокультурных, исторических контекстов, многозначности слов, инверсий, тропов и фигур речи к пониманию, например, основных синтаксических конструкций русского языка. Но при этом художественные тексты позволяют существенно обогащать словарный запас обучающихся, формируя грамматические навыки в более сложных для иностранцев темах. Контекстуальная обусловленность лексических единиц и грамматических конструкций способствуют их произвольному запоминанию [1, с. 633].

Художественные тексты (фрагменты из произведений классической и современной русской литературы, народные и авторские сказки, поэзия (в том числе песенный материал и басни) предоставляют обучающимся возможность активно практиковать навыки во всех видах речевой деятельности. Чтение и анализ художественных текстов при условии качественной организации предтекстовой, притекстовой и послетекстовой работы формируют речевые модели, помогают обучающимся лучше понимать нюансы и оттенки значений и т. д. Но прагматика здесь всё же уступает эстетическому и воспитательному аспекту, так как художественные тексты не всегда позволяют обучающемуся адаптироваться к реальной языковой среде.

Прагматический аспект обучения иностранцев русскому языку направлен на формирование у них коммуникативной компетенции — умения использовать язык в практических ситуациях, учитывая контекстуальные и социокультурные факторы. Понимание намерений авторов и персонажей художественных текстов развивает способность правильно интерпретировать высказывания и адекватно реагировать на них в ситуации общения с

носителями языка. Однако, по нашему мнению, реализация такого подхода требует значительных «энергозатрат» и от преподавателя на этапе подготовки к занятию (при отборе литературных произведений, адаптации художественных текстов, продумывании социокультурных комментариев), и от обучающихся при непосредственной работе с текстом.

На примере курсантов основного курса специального факультета Черноморского высшего военно-морского училища имени П. С. Нахимова можно отметить, что от самих обучающихся нередко следующие комментарии: современный русский язык разговорно-бытового стиля (используется название «уличный язык»), а также официально-делового и научного стилей («учебный язык») не похож на тот, который они встречают в литературных произведениях. Тогда для чего иностранцам работа с художественным текстом, если это усложняет усвоение ими основных речевых моделей и адекватного использования языка в реальных учебных и бытовых речевых ситуациях?

На начальном этапе изучения русского языка у курсантов первых курсов понимание оригинального текста, как мы уже отмечали ранее, обычно сопряжено с целым рядом непреодолимых трудностей, но прежде всего лексического плана (на продвинутом этапе количество трудностей существенно сокращается). Следовательно, текст необходимо адаптировать до уровня понимания (если речь идёт о прозе) или дополнить текст комментариями.

При этом иностранные обучающиеся должны овладеть не только языковым материалом и коммуникативными навыками, но и эмоционально-образным содержанием [7, с. 580]. Именно в этом направлении происходит формирование ценностных ориентиров, развитие познавательной, моральной и эстетической культуры иностранных курсантов — через реализацию в обучении русскому языку нравственно-эстетического аспекта художественного текста. Об эффективности этого процесса свидетельствует познавательный интерес обучающихся к произведению / творчеству автора и самостоятельная работа с полными текстами произведений.

На занятиях русского как иностранного нравственное воспитание осуществляется в процессе понимания и усвоения обучающимися морально-ценностных ориентаций, являющихся общечеловеческими в поликультурном аспекте, а также характерных для российского общества. Важнейшая воспитательная задача преподавателя РКИ — помочь иностранцу понять

ценности, социально-психологические нормы, присущие российскому обществу, усвоить важные для нашей страны элементы культуры, а также сформировать у иностранца положительное отношение к русскому народу [8, с. 215].

Рассмотрим реализацию этого аспекта работы с художественным текстом при обучении РКИ на примере темы «Причастие» на 1 сертификационном уровне (общее владение, В1).

Сравним два упражнения:

Упражнение 1. Вместо точек вставьте нужные окончания причастий. Определите разряд причастий.

1. *Это фотография строящ...ся торгового центра.*
2. *Все внимательно слушали Анну, читающ... стихи.*
3. *Ответивш... на все вопросы преподавателя курсант получил «отлично».*
4. *Ты хорошо понял изученн... сегодня тему?*
5. *Моя тетрадь осталась в закрыт... аудитории.*
6. *Растущ... организму нужно много витаминов.*

Упражнение 2. Прочитайте фрагменты стихотворений. Вместо точек вставьте нужные окончания причастий. Определите разряд причастий.

1) *Сижусь за решёткой в темнице сырой,
Вскормлённ... в неволе орёл молодой. (А. Пушкин)*

2) *Не встретит ответа
Средь шума мирского
Из пламя и света*

Рождённ... слово. (М. Лермонтов)

3) *Девушка пела в церковном хоре
О всех усталых в чужом краю,
О всех кораблях, ушедш... в море,
О всех, забывш... радость свою. (А. Блок)*

4) *Мы все
на Земле
солдаты одной,
жизнь создающ... рати. (В. Маяковский)*

5) *К мерцающ... звёздам
ведя корабли, —
о погибш...
помните! (Р. Рождественский)*

Очевидно, что материал, подобранный для этих упражнений, требует от обучающихся неравномерных усилий при их выполнении. В первом случае: найти слово, с которым согласуется причастие, определить его род, число, падеж и поставить в эту же форму причастие. Во втором: среди ряда редко используемых или вовсе незнакомых для курсантов слов найти то самое, вникнуть в образность, интерпретировать фрагмент, восстановить контекст и т. д.

Но ведь после прочтения даже таких коротких поэтических фрагментов иностранец может (а в идеале — должен) испытать, к примеру, следующее: порадоваться, что уже знаком с именем великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина, в день рождения которого отмечают Международный День русского языка; заинтересоваться тем, кто такой Роберт Рождественский, Александр Блок; захотеть понять, каких «мы» Маяковский образно называет «солдатами одной рати», параллельно уточняя в словаре или онлайн-переводчике значение слова «созидать»... (Безусловно, смоделированная таким образом ситуация потенциально реализуема только при условии вовлечённости преподавателя, искренне заинтересованного в проработке на занятиях РКИ всех аспектов работы с художественным текстом.) Выражаем мнение, что художественный текст является необходимым инструментом в методике обучения иностранцев русскому языку, способствующим как коммуникативному, так и нравственно-эстетическому их развитию.

Подытожим: коммуникативно-прагматический аспект акцентирует внимание на развитии речевых навыков, контекстуализации языка и формировании прагматической компетенции, что позволяет обучающимся лучше понимать и использовать язык в реальных ситуациях. Нравственно-эстетический аспект предполагает эмоциональное вовлечение, эстетическое восприятие, что способствует личностному и культурному развитию обучающихся.

Опыт анализа методических подходов к использованию художественного текста на занятиях РКИ позволяет сделать выводы, что далеко не все современные методисты сходятся во мнении о целесообразности объединения грамматических упражнений с текстовой деятельностью — чтением оригинальных текстов небольшого объема (в том числе поэтических) или адаптированных фрагментов литературных произведений русских писателей. Однако, по нашему мнению, интеграция художественных произведений в образовательный процесс при должной организации работы с

текстом и системой лексико-грамматических заданий, не может навредить реализации главной цели обучения иностранному языку — способности учащегося к общению на изучаемом языке. Включение художественных текстов в изучение грамматических тем способствует культурному и эмоциональному развитию обучающихся, а также служит источником мотивации к обретению обучающимися новых языковых знаний.

Литература

1. Армоник, Л. Б. Художественное произведение на уроке РКИ: объект смыслового восприятия и средство обучения языку // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития : сборник статей II Международной научно-практической конференции (Пинск, 26 марта 2021 г.) Вып. 2. Пинск: Полесский государственный университет, 2021. С. 631–636.
2. Гриднева, Н. А. Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку на уровне А1 // Самарский научный вестник. 2017. № 4. С. 210–213.
3. Кулибина, Н. В. Адаптировать нельзя понять. Принципы адаптации художественных текстов в соответствии с «общевропейскими компетенциями владения иностранным языком» // Русский язык за рубежом. 2013. № 5. С. 22–30.
4. Кулибина, Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб. : Златоуст, 2001. 264 с.
5. Минакова, Н. А., Стрельчук, Е. Н., Талыбина, Е. В. Обучение русской грамматике студентов-филологов на материале художественного текста (уровень В2) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2017. № 5. С. 35–42.
6. Новикова, М. Л. Обучающий потенциал художественного текста в иноязычной аудитории (интеграция лингвистического и литературоведческого подходов) // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2013. № 1. С. 17–23.
7. Петрова, Н. Е., Савицкая, И. В. Художественный текст в аспекте методики преподавания русского языка как иностранного // Текст: филологический, социокультурный, региональный и методический аспекты : сборник материалов VII Международной научной конференции (к 80-летию профессора Г. Н. Тараносовой), Тольятти, 17–19 апреля 2023 года / Под ред. И. А. Измestьевой. Ч. 1. Тольятти : ТГУ, 2023. С. 578–584.
8. Сандул, А. М. Акцентуализация аспектов нравственности на занятиях русского языка как иностранного // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 4. С. 214–218.

~



Язык в теории и практике



УДК 81'42+ 811.161.1

Зубенко Наталья Викторовна

Преподаватель

кафедры «Русская филология и русский язык как иностранный»,
Институт общественных наук и международных отношений,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»;

Аспирант кафедры русского и общего языкознания,

Факультет русского языка и литературы,

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»;

Российская Федерация, Севастополь; Симферополь,

e-mail: zubenko.natalia.1985@mail.ru

**ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ТЕОРИЯ ТЕКСТА
КАК КЛЮЧ К ПОНИМАНИЮ АВТОРСКОГО ЗАМЫСЛА
(НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА А. П. ЧЕХОВА «ЖИЗНЬ
ПРЕКРАСНА!»)**

Исследование посвящено вопросу функциональной теории текста, рассматривающей речетворческое произведение как знаковое орудие регуляции, порождение и существование которого обусловлено, с одной стороны, интенцией автора, заключенной в функциональной структуре текста, и возможностью адресата выявлять авторский замысел, с другой. Цель статьи — выявление основных положений функциональной теории текста, а также доказательство ее эвристического потенциала в процессе понимания текста на примере произведения А. П. Чехова «Жизнь прекрасна!»

Ключевые слова: функциональный теория текста, авторская интенция, регулятивная функция, интерпретация, А. П. Чехов «Жизнь прекрасна!»

Natalya V. Zubenko

Lecturer, Department of Russian Philology and the
Russian Language as a Foreign Language,
Institute of Social Sciences and International Relations,
Sevastopol State University;
Russian Federation, Sevastopol;
PhD student, Department of Russian and General Linguistics,
Department of the Russian Language and literature,
V. I. Vernadsky Crimean Federal University;
Russian Federation, Simferopol

**THE FUNCTIONAL THEORY OF THE TEXT AS A KEY TO UNDERSTANDING
THE AUTHOR'S INTENT (BASED ON THE MATERIAL OF A. P. CHEKHOV'S
SHORT STORY "LIFE IS BEAUTIFUL!")**

Abstract. *The study is devoted to the issue of the functional theory of the text, which considers a speech-making work as a symbolic instrument of regulation, the generation and existence of which is conditioned, on the one hand, by the author's intention contained in the functional structure of the text, and the addressee's ability to identify the author's intention, on the other. The purpose of the article is to identify the main provisions of the functional theory of the text, as well as to prove its heuristic potential in the process of understanding the text using the example of the text of Anton Chekhov's work of fiction "Life is beautiful!"*

Key words: *functional theory of the text, author's intention, regulatory function, interpretation, Anton Chekhov "Life is beautiful!"*

Для цитирования:

Зубенко, Н. В. Функциональная теория текста как ключ к пониманию авторского замысла (на материале рассказа А. П. Чехова «Жизнь прекрасна!») // Гуманитарная парадигма. 2025. № 4 (35). С. 29–41.

Человек существует в мире реалий, созданных как природой, так и самим человеком. Появление последних обусловлено функцией, которую будет выполнять та или иная реалья. Именно функция определяет сущность создаваемой человеком реалии [19]. Это положение значимо и для языка, появление и эволюция которого связаны с ведущей его функцией — быть

средством социального взаимодействия человека с человеком. Следовательно, язык как знаковая система предполагает структуру, обусловленную возможностью реализации этой функции.

Наиболее полно система языка воплощается в такой языковой единице как текст. В современной науке текст становится объектом исследования не только филологических, но и гуманитарных наук в целом, так как вне текста нет и не может быть объекта «для исследования и мышления» [2, с. 297]. Более того, текст, будучи одной из непосредственных форм реализации языка, выступает не только языковым материалом, позволяющим делать выводы о системных, категориальных и элементарных свойствах языка [13, с. 506], но и средством познания и отражения действительности.

Несмотря на распространённость понятия «текст», в научной литературе нет единого его определения. Причиной этого, на наш взгляд, служит разность подходов к пониманию природы и сущноститекста, специфики структуры отдельно взятого текста. Учёными по-разному (как правило, в системе положений науки, взгляды которой они разделяют) определяются и фундаментальные характеристики текста.

Так, для одних текст — это непременно письменная реализация [1; 5; 13], для других — ряд языковых единиц, объединённых лексическими, грамматическими, логическими связями разных типов [3; 5; 10; 16], для третьих определяющим фактором становятся заложенные в структуре текста смыслы (концепции) [4; 9; 12].

Точкой пересечения лингвистических взглядов является подход к тексту как средству экстерииоризации мысли. Отражение субъективного в языковом материале становится возможным исключительно посредством структуры, элементы которой функционально объединены общей концепцией (замыслом). Текст в этом случае мыслится как семиотический знак, которому присущи категории целостности, завершённости и связанности [16; 19; 22].

При функциональном подходе язык представляется орудием, или средством, с помощью которого осуществляется социальное взаимодействие человека. При таком подходе сущностной, определяющей природу языка, является регулятивная функция [7; 17; 20]. Конститутивным фактором порождения любого текста при таком подходе, как считают учёные, является целенаправленность [1; 5; 9; 19; 23], сопряжённая с необходимостью повлиять на поведение или состояние воспринимающего текст [4; 12; 14; 19; 20].

Так, например, С. Н. Курбакова считает, что при всём многообразии функциональных типов общей для всех текстов будет «координация направленности текста, которая состоит в управлении деятельностью партнёра по общению» [14, с. 112]. При этом общеизвестно, что тексты художественных произведений осуществляют регуляцию на ценностном уровне, все прочие тексты — на социальном. Более того, спецификой художественных текстов является образное содержание, вербально невыраженное и представляющее собой уровневую систему смыслов.

Текст, согласно концепции В. В. Красных, — это речевое произведение, которое представляет собой вербально не выраженный стимул, завершение которого обуславливает выраженную «реакцию» на этот стимул [12]. Под реакцией учёным подразумевается понимание текста как реакции на ситуацию и опосредованное её отражение. Процесс отражения действительности имеет следующий алгоритм: ситуация — отражение — что есть/что хочу — мотив — действие (речевой акт) — речевое произведение. Таким образом, мы видим, что речевое действие, порождающее речевое произведение (текст) возникает лишь в том случае, когда появляется необходимость корректировки уже существующей когнитивной картины мира от тех представлений, которые уже есть как данность, к тем, которые должны быть в сознании реципиента [12, с. 124].

При этом воздействие может протекать в разного рода процессах: воздействие на действие, на ход мыслей, на внутреннее, эмоциональное, психическое состояния и т. д. Более того, воздействие предполагает реакцию моментальную / отложенную, рациональную / эмоциональную, вербальную / невербальную, на социальном или духовно-нравственном уровне. Причём реакция собеседника/читателя на один и тот же текст может быть совершенно разной.

Исходя из положения авторской интенциональности текста, стоит понимать, что она одновременно и отправная точка, и тот конечный результат, к которому стремится автор посредством текста. Поэтому стоит учитывать, что фундаментом любого речевого акта является не только адресант, но и адресат, роль которого рядом учёных отмечается как ведущая [3; 12; 13; 23]. Это связано с тем, что в процессе кодирования замысла автором проводится отбор таких языковых средств, которые, с одной стороны, способны наиболее адекватно выразить его замысел, а с другой, способны быть наиболее адекватно интерпретированы адресатом в процессе восприятия

текста [8; 11; 12]. Игнорирование последнего фактора (кодовой системы адресата) неизбежно приведёт к отсутствию пересечений авторского и читательского кода, следствием которого будет непонимание.

На практике идентичность авторского и читательского кода невозможна, по причине разности картин мира адресата и адресанта, формирование которых зависит от уровня знаний, жизненного опыта, эмоционального и психического фона и прочих факторов.

Учёт адресата явно проявляется в отборе языковых средств и построения структуры текста, обусловленных возрастной аудиторией. Например, стихотворения о дружбе для детей младшего возраста будут отличаться как смыслом, структурой, так и набором языковых единиц от подобных произведений, адресованных читателям среднего и старшего возраста, и совсем иначе текст будет организован для взрослого читателя. Прочтение стихотворения, адресованного взрослой аудитории, ребёнком 7–8 лет приведёт к пониманию лишь отдельных слов, причём в их конвенциональном значении, при этом ребёнку будет не под силу вычленить в некоторых случаях даже содержательно-фактуальную информацию [5], лежащую на поверхности структуры текста.

Функциональный подход к тексту фокусирует внимание на элементах структуры текста и его единицах, которые функционально объединены в структуру общей концепцией. Более того, под действием текстовой комбинаторики элементы качественно меняют свою информационную нагрузку, которая утрачивается за пределами данной структуры [9, с. 39]. Единицы в структуре текста представляют собой иерархию. Одни, менее значимые, создают условия, при которых становится возможным качественное изменение других, более значимых. Более значимые единицы являются носителями образного смысла, который и представляет собой, с одной стороны, авторское представление предмета или явления действительности, и осуществляет непосредственно «перестройку» картины мира воспринимающего текст, с другой стороны. Учёные определяют более значимые единицы по-разному: «стержневой элемент» (А. Н. Рудяков), «сквозной элемент» (Н. А. Рудяков), «ключевые вехи» (Н. С. Болотнова), «смысловые блоки» (Л. Н. Мурзин), «смысловые узлы» (Т. М. Дридзе) и др.

Новое качество, посредством функциональной соотнесённости в структуре, сообщается единицам с конвенциональным значением, что позволяет создать более глубокое, ранее неизвестное представление о

предмете описания. Смысловое приращение, характеризуется не только новым значением узувальной языковой единицы, но и включает авторское отношение к предмету описания с позиции идеала [17, с. 18]. Экстериоризация мировосприятия посредством текста осуществляется только с одной целью — воздействовать на собеседника/читателя. При этом структура текста находится в прямой зависимости от сложности преобразования: чем сложнее преобразование (и чем больше разность картин создающего текст и воспринимающего его), тем сложнее структура текста; а переорганизация воспринимающим смыслов, преобразующих фрагмент картины мира из текста, напрямую зависит от «асемантической» структуры, порождающей эти смыслы [15, с. 36].

Бесспорным является тот факт, что эффективность выполнения текстом своей функции, регулятивной, является его организация. Хорошо организованные тексты способны реализовать качественный познавательный скачок предмета описания в тексте [17]. При этом не каждому под силу создавать продуктивную структуру, поэтому не все тексты художественных произведений, производящих регуляцию на нравственно-ценностном уровне, мы можем отнести к шедеврам литературы, регулятивная функция которых актуальна в любое время и для любого поколения.

Создание любых текстов, включая и художественные произведения, предполагает арсенал практически одинаковых языковых «деталей», из которых авторами конструируется текст. Но результат этого конструирования демонстрирует, что в одних текстах функциональная комбинаторика единиц, коррелируя с семантической и аксиологической значимостью этих единиц, способна породить глубинные смыслы, вербально не выраженные, в других же — представляет собой лишь сумму единиц, входящих в сплетение текста, характеризующейся незначительными приращением образного(ых) смысла(ов).

Текст в функциональном аспекте является знаковым орудием регуляции собеседника/читателя, создание которого обусловлено интенцией автора. Если нет цели, то отсутствует необходимость в порождении текста, если нет реакции, то регулятивная функция текста сводится к нулю. Поэтому учёт всех перечисленных факторов при создании и восприятии текста позволяет наиболее эффективно декодировать замысел автора, заключённый в структуре текста. А учёт единства формы и содержания рассматривается при

функциональном подходе как непреходящий фактор восприятия и анализа любого текста.

В основе единства формы и содержания лежит антиномия, представляющая собой столкновение обыденного представления о предмете описания и индивидуально-авторского. Новое, идеальное, видение, осмысленное автором, транслируется читателю, для расширения его представления о предмете описания за счёт авторского опыта. Вновь открывшееся представление и осуществляет регуляцию компонента картины мира читателя. Более того, текст представляет собой иерархичность предикативной структуры, то есть процесс понимания имеет уровневую систему: обнаруживая один смысл, становится возможным выявить последующий(ие). Каждое последующее прочтение позволяет выделять всё новые и новые смысловые пласты. При этом функциональный подход к интерпретации текста значительно сокращает круг бесконечного множества интерпретаций, но не сводит их к одной.

Определение сущностных характеристик предмета определяет его назначение [6, с. 173], соответственно, текст как «предмет экстерииоризации мысли» есть орудие, созданное человеком «для» [17]. Если мы говорим о текстах художественных произведений, то это «для» создаётся с целью изменить компонент картины мира читателя на нравственном, ценностном уровне. Эвристический потенциал функционального подхода подтверждает результат интерпретации текста рассказа А. П. Чехова «Жизнь прекрасна!» [25, с. 60–61].

Рассказ имеет подзаголовок «Покушающимся на самоубийство», что можно рассмотреть как фактор адресата: люди, у которых возникают мысли о сведении счетов с жизнью. Текст определяется автором как некий совет, прислушавшись к которому человек обретёт жизнь, состоящую из «сплошного ликования».

Счастливая, прекрасная жизнь в обывательском представлении — это выигрыш, получение знака отличия, признание государством и обществом, миловидная жена или же возможность быть благонадёжным. Обращают внимание следующие языковые единицы: *выигрыш* — «шальные деньги», полученные без особых физических и моральных усилий, без затрат времени, без жертвенности. Автором не указана денежная валюта, а лишь размер выигрыша — 200 000, что расширяет географию за рамки Российской империи. Языковая единица *Белый Орел* не взята автором в кавычки, что

указывает на статус награды — высший почёт и признание, а не на конкретную награду. Языковая единица *хорошенькая* фокусирует внимание на внешности, вызывающей восторг и благоговение у других, при этом без внимания остаётся духовная сторона отношений: любовь, уважение, забота и т. д. Языковые единицы: *прослыть* ('заслужить в общественном мнении репутацию кого-н, стать известным в качестве кого-н.' [24, с. 551] и *благоданмеренный* во втором значении 'в дореволюционной России преданный монархическому строю, придерживающийся официального образа мыслей' [21, с. 94] — также представляют идеалы, к которым стремятся многие. Всё это, по мнению автора, тленно и не является источником истинного счастья. Деньги рано или поздно закончатся, заслуги забудутся, жена состарится, утратив прежнюю красоту, а твои взгляды уже никого не будут интересовать, так как на смену прежним устоям придёт новое поколение со своими идеалами. Более того, все это со временем входит в привычку: становится обыденным, стирающим удовольствие, а значит, это не блага, а серость и отсутствие блаженства, которое наступает при достижении иллюзорного счастья — богатства, славы, почести и т. д.

А. П. Чехов уже во втором предложении вступает в противоречие с распространённым мнением. Авторское представление о счастливой и прекрасной жизни — это не преходящие блага, а каждая минута. Автор утверждает, для того чтобы «ощущать в себе счастье без перерыва», необходимо научиться следовать двум вещам: «а) уметь довольствоваться настоящим и б) радоваться сознанию, что “могло бы быть и хуже”».

Исходная часть текста строится на примере 11-ти ситуаций, когда человек может впасть в отчаяние, которое может привести к мыслям о самоубийстве. Последний абзац, начинающийся фразой «и так далее...» и заканчивающийся многоточием, свидетельствуют о том, что таким ситуациям исчисления нет. Читателю даётся возможность самому представить свою ситуацию, не нашедшую отражения в тексте, но с которой он столкнулся в реальной жизни. И уже, следуя предложенному «алгоритму», решить её исключительно в положительном ключе — умение это совсем не трудное, а реализуя его, человек увидит, что жизнь его «будет состоять из сплошного ликования».

Ситуации «отчаяния» представлены в тексте изолировано друг от друга и структурно расположены в 11 абзацах, что можно рассматривать как свидетельство отсутствия связей, закономерностей между этими событиями.

Это позволяет привести автору абсолютно разнородные по своей значимости примеры, начиная от занозы в пальце и заканчивая скамьей подсудимых и местами не столь отдалёнными.

Также спецификой этого отрывка является анафора абзацев: языковая единица «*радуйся, что...*» объединяет предложения, которые относятся к пункту «а» совета Чехова, а языковые единицы *когда* и *если*, которые в тексте выступают в качестве синонимичных, относят информацию к пункту «б». Эта соотнесённость определяет структуру предложений пунктов «а» и «б» соответственно.

Так, предложения, относящиеся к пункту «а», предлагают радоваться тому, чего нет, а предложения пункта «б» предполагают некую обратную, положительную, сторону происходящего в действительности. Предложения из пункта «а» заканчиваются многоточием, что позволяет читателю дополнить ряд примерами «худшей доли» из своего жизненного опыта. Исключение составляет лишь завершаемое точкой предложение «*Радуйся, что в данную минуту ты не сидишь на скамье подсудимых, не видишь перед собой кредитора и не беседуешь о гонораре с Турбой*». Лишение свободы, долговые обязательства, по мнению А. П. Чехова, действительно, сложная ситуация.

К пункту «б» в рассказе отнесены 9 абзацев, в которых языковые единицы представляют синонимический ряд единице «*радоваться сознанию, что...*»: *радуйся и благодари небо / не бледней, а торжествуя восклицай / радуйся / не выходи из себя, а не находи себе места от радости / быть счастливым от мысли / ликуй / прыгай от восторга / дрыгай ногами и восклицай / радуйся*.

Первое предложение рассказа включает языковые единицы *пренеприятная* и *прекрасная*, являющиеся, по мнению автора, двумя ипостасями характеристики жизни. Приставка *пре-* со значением крайней степени признака определяет диаметрально противоположные точки воплощения жизни. Но если в первом случае *пренеприятная* — качество неподвластное человеку, то во втором *прекрасная* — всецело находится в его руках, а точнее, в его восприятии жизни и саморегуляции отношения к ней. Причём сделать жизнь «*прекрасной очень нетрудно*», это автор знает по своему опыту. Вот то, осознанное автором противоречие, которое показывает жизнь с позиции идеала, — жизнь прекрасна. При этом языковая единица *жизнь прекрасна* выведена автором в название рассказа, а также присутствует

в исходной и основной его части: «жизнь прекрасна», «сделать её прекрасной очень нетрудно», «жизнь твоя будет состоять из сплошного ликования». Это стержневой элемент, который при функциональном соотнесении единиц в пределах текста выявляет новый признак предмета описания — жизни: прекрасная жизнь — это не проходящие ценности, входящие в привычку, а умение радоваться тому, что ты просто живёшь, радоваться каждому моменту, а неудачи, падения, разочарования лишь естественные, неотъемлемые события, которые будут сопровождать человека всю жизнь, избежать которые невозможно. Поэтому необходимо сфокусироваться только на положительном.

Завершающее рассказ предложение представляет собой обращение к людям в звательном падеже в форме единственного числа — *человече* — с просьбой усвоить преподнесённый урок, жизненный опыт автора, только с одной целью: помнить, что жизнь прекрасна! Так как она не может состоять только из прекрасных моментов и высоких целей, и неурядицы и даже трагедии — неотъемлемая её часть, то необходимо научиться управлять своим отношением к ней. Несмотря ни на что ощущать себя ежесекундно счастливым человеком, и тогда мысли о покушении на самоубийство растворяются в радости. И это завет А. П. Чехова не только современникам, но и потомкам.

Стержневым элементом, или смысловой вехой, в рассказе является языковая единица *жизнь прекрасна*: в названии рассказа, в исходной части (*жизнь пренеприятная штука*), в основной части (*прекрасная жизнь*), в котором происходит семантическое приращение: жизнь — это счастье, это ликование, выраженное в умении довольствоваться настоящим и радоваться сознанию, что «*могло бы быть и хуже*». Такая жизнь не войдёт в привычку и не потеряет свою благостность.

На основе функциональной теории текста, которая является ключом к пониманию авторского замысла, мы можем сделать следующие выводы по интерпретации текста рассказа А. П. Чехова:

1) выявление интенции автора позволило определить условия, породившие данный текст — воздействие на восприятие человеком жизни (*жизнь прекрасна*) и регуляция его поведения (несовершение самоубийства). При этом автором в тексте определён совершенно конкретный адресат воздействия — учёт этого фактора определил речевую стратегию и тактику подачи информации;

2) бинарная структура текста объяснена интенцией автора, так как именно такая структура, по мнению автора, в состоянии наиболее полно воплотить его замысел;

3) рассмотрение текста в единстве формы и содержания позволило выявить, что текст задуман как совет, или даже завет, в котором передаётся авторский опыт, открывающий предмет описания с иной, идеальной, стороны — жизнь прекрасна, вопреки всем неудачам. Такое восприятие жизни и есть цель человека;

4) в стержневом элементе в основной части текста происходит семантическое приращение, которое выражает авторское отношение к предмету описания: ценности, создаваемые человеком, тленны, а самое прекрасное, что есть у человека, — сама жизнь, и человек не вправе лишать себя этого блага;

5) восприятие, обусловленное согласием с мыслью автора, предполагает расширение представления читателя о смысле жизни. Это в конечном итоге меняет фокус внимания человека с материальных ценностей на нравственно-духовные;

6) изменение отношения к неприятности, неудаче, иногда и трагедии как к естественному жизненному процессу и делает жизнь человека прекрасной. И даже «*пренеприятную штуку*», можно сделать прекрасной, причём достаточно просто. А изменение отношения к жизни — та цель, на наш взгляд, которую преследовал автор. Следовательно, текстом выполнена регулятивная функция: изменение компонента аксиологической картины мира читателя.

Таким образом, функциональная теория текста, учитывающая единство формы и содержание, факторы, породившие текст, соотнесённость языковых единиц, позволяет не только сузить круг возможных интерпретаций, но и определяет более высокую степень адекватности понимания текста читателем.

Литература

1. Акишина, А. А. Структура целого текста: в 2 вып. Вып. 1. М., 1979. 89 с.
2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1986. 445 с.
3. Бернацкая, А. А. Текст // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник / Под ред. А. П. Сковородникова. Красноярск : Сибирский федеральный ун-т, 2014. С. 667–669.

4. Болотнова, Н. С. О связи регулятивности текста с прагматикой // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2008. № 2 (3). С. 24–30.
5. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : КомКнига, 2007. 144 с.
6. Гак, В. Г. Языковые преобразования. М. : Школа «Языки русской культуры», 1998. 768 с.
7. Дорофеев, Ю. В. О функциональных основаниях восприятия и понимания текста // Педагогический имидж. 2019. № 3 (13). С. 321–332.
8. Дорофеев, Ю. В. Трансформация семантики языковых единиц в тексте: функциональный подход // Учёные записки Казанского ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2020. № 5 (162). С. 48–61.
9. Дридзе, Т. М. Интерпретационные характеристики и классификация текстов (с учетом специфики интерпретационных сдвигов) // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). М. : Наука, 1976. С. 34–45.
10. Казарин, Ю. В. Архетипическая природа текста (архетекстуальная парадигма) // Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке: материалы докладов и сообщений Международной научной конференции. Москва; Екатеринбург : Кабинетный учёный, 2016. С. 108–119.
11. Кольшанский, Г. В. О языковом механизме порождения текста // Вопросы языкознания. 1983. № 3. С. 44–51.
12. Красных, В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. 374 с.
13. Кубрякова, Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в понимании мира. М. : Языки славянской культуры, 2004. 555 с.
14. Курбакова, С. Н. Дейктический потенциал языковых средств в речевой коммуникации. М. : ИТЦ, 2017. 227 с.
15. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров: Человек–текст–семиосфера–история. М. : Язык русской культуры, Кошелев, 1996. 447 с.
16. Мурзин, Л. Н., Штерн, А. С. Текст и его восприятие. Свердловск : Изд-во Уральского ун-та, 1991. 171 с.
17. Рудяков, А. Н. Об основах и следствиях функциональной теории текста // Крымский гуманитарный вестник : сборник научных статей. Симферополь : ИП Минакир И. Л., 2020. С. 5–10.

18. Рудяков, А. Н. Лингвистический функционализм как основа формирования читательской грамотности // Учёные записки Казанского ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2020. № 5 (162). С. 89–100.

19. Рудяков, А. Н. Функция и язык: к регулятивной парадигме в лингвистике. М. : Издательский дом ЯСК, 2023. 216 с.

20. Рудяков, Н. А. Поэтика, стилистика художественного произведения. Симферополь : Таврия, 1993. 146 с.

21. Словарь русского языка: в 4 т. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз.; гл. ред. А. П. Евгеньева. Изд. 3-е, стер. М. : Русский язык, 1985. Т. 1 : А-Й. 696 с.

22. Солганик, Г. Я. К определению понятия «текст» и «медиа́текст» // Вестник Московского ун-та. Сер. 10 : Журналистика. 2005. № 2. С. 7–15.

23. Тураева, З. Я. Лингвистика текста и категория модальности // Вопросы языкознания. 1994. № 3. С. 105–114.

24. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь современного русского языка: 100 000 слов и словосочетаний. М. : Аделант, 2013. 799 с.

25. Чехов, А. П. Собрание сочинений: в 12 т. / Под общ. ред. В. В. Ермилова. Т. 3 : Рассказы. 1885–1886. М. : Гослитиздат, 1961. 550 с.

~



Вопросы обучения и воспитания



УДК 372

Ратовская Светлана Викторовна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и образовательных технологий,
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»;
Российская Федерация, Херсон, e-mail: ratovskayasv@hgpurf.ru

Сорока Оксана Сергеевна

Студент,
направление подготовки «Психолого-педагогическое образование»,
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»;
Российская Федерация, Херсон, e-mail: ksu.soroka2023@yandex.ru

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ НАРОДОВ РОССИИ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье потенциал подвижных игр народов России рассматривается как эффективное средство патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Раскрывается их воспитательный потенциал в формировании уважения к многонациональному составу страны, традициям и культурному наследию, развитию чувства принадлежности к общей историко-культурной общности. Игры систематизированы на основе территориально-этнического принципа: игры народов Севера, игры народов Поволжья и русские народные игры. Показано, как каждая группа отражает специфику природных условий, хозяйственного уклада и культурных традиций соответствующих регионов и народов. Обосновывается, что включение народных подвижных игр в образовательный процесс дошкольной образовательной организации способствует гармоничному развитию ребёнка — физическому,

когнитивному, социальному и духовно-нравственному — и закладывает основы патриотического сознания, основанного на знании, уважении и сопричастности истории и культуре Отечества.

Ключевые слова: физическое воспитание, подвижные игры, народные традиции, патриотическое воспитание, дошкольное образование, территориально-этнический принцип, культурное наследие, этнопедагогика.

Svetlana V. Ratovskaya

PhD of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Docent,
Kherson State Pedagogical University;
Russian Federation, Kherson

Oksana S. Soroka

Student, training direction “Psychological and Pedagogical Education”,
Kherson State Pedagogical University;
Russian Federation, Kherson

TRADITIONAL NATIONAL GAMES OF THE PEOPLES OF RUSSIA AS A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION FOR SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. *The article examines the potential of traditional national games of the peoples of Russia as an effective means of patriotic education for senior preschool children. Based on a territorial-ethnic principle, the games are systematized into three groups: games of the Northern peoples, games of the Volga region peoples, and Russian folk games. It is demonstrated how each group reflects the specific natural conditions, economic activities, and cultural traditions of the respective regions and ethnic groups. The educational potential of these games in fostering respect for the multiethnic composition of the country, its traditions and cultural heritage, as well as in developing a sense of belonging to a shared historical and cultural community, is revealed. The article substantiates that incorporating traditional national games into the educational process of preschool institutions contributes to the holistic development of the child — physical, cognitive, social, and moral-spiritual — and lays the foundation for patriotic consciousness rooted in knowledge, respect, and a sense of connection to the history and culture of the Motherland.*

Key words: *physical education, traditional games, folk traditions, patriotic education, preschool education, territorial-ethnic principle, cultural heritage, ethnopedagogy.*

Для цитирования:

Ратовская, С. В., Сорока, О. С. Подвижные игры народов России как средство патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста // Гуманитарная парадигма. 2025. № 4 (35). С. 42–55.

Патриотический дух, культурный потенциал и духовно-нравственные ценности народа России на протяжении всей истории являлись мощным созидательным фактором социально-экономического и культурного развития страны. Дошкольная образовательная организация выступает важнейшим социальным институтом, в котором закладываются основы личности, способной любить свою Родину, уважать семью, почитать родителей и бережно относиться к памяти предков.

Особое место среди традиционных форм и средств воспитания занимают подвижные игры народов России. Их использование в образовательной деятельности дошкольных учреждений способствует формированию у детей старшего дошкольного возраста представлений о многонациональном составе Российской Федерации, уважительного отношения к культуре и традициям различных народов, а также чувства принадлежности к единому историко-культурному наследию нашей страны.

Актуальность внедрения подвижных игр народов России в работу с детьми старшего дошкольного возраста обусловлена необходимостью формирования патриотического сознания с ранних этапов развития личности. В условиях современного общества особую значимость приобретают педагогические средства, способствующие духовно-нравственному воспитанию, уважению к многонациональному составу страны и приобщению к культурному наследию. Подвижные игры народов России выступают именно тем средством, которое позволяет органично сочетать физическое развитие, игровую деятельность и патриотическое воспитание.

В 2012 году во время встречи с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания Владимир Владимирович Путин подчеркнул, что в России не может быть другой объединяющей идеи, кроме патриотизма. По его словам, будущее страны должно строиться на прочном фундаменте, и таким фундаментом является именно патриотизм. Каким бы долгим ни был поиск других возможных основ для морального и духовного

единства общества, ничего более надёжного, чем патриотизм, предложить не удастся. Особую значимость приобретает формирование обновленной системы патриотического развития, определение новых задач и повышение эффективности методов и форм его реализации [8]. В 2025 году эти слова продолжают оставаться актуальными, напоминая о необходимости последовательного укрепления патриотических ценностей уже с дошкольного возраста, что делает особенно важным интеграцию традиционных культурных элементов — в том числе народных подвижных игр — в современные образовательные практики дошкольной образовательной организации.

В рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) область «Познавательное развитие» направлена, в частности, на формирование у детей интереса к своей малой родине и Отечеству, развитие представлений о социокультурных ценностях народа, отечественных традициях и праздниках, а также о культурном многообразии стран и народов [7]. Также в рамках ФГОС ДО область «Физическое развитие» включает приобретение детьми опыта в двигательной деятельности, в том числе овладение подвижными играми и правилами [Там же]. В соответствии с принципом интеграции образовательных областей подвижные игры народов России выступают тем средством, которое на основе взаимозависимости и взаимодополняемости объединяет элементы системы дошкольного образования, способны реализовать патриотическое воспитание на основе организации двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста [2; 5].

Подвижные игры народов России, с одной стороны, способствуют укреплению здоровья, развитию двигательных навыков, формируют у детей положительное отношение к физической активности, а с другой — пробуждают интерес к культурному наследию нашей страны, а также развивают чувство гордости за многообразную культуру своей страны.

Истоки единства физического и духовного, в том числе гражданского, развития личности лежат в трудах П. Ф. Лесгафта, который в конце XIX века обосновал подвижную игру с правилами как средство подготовки «ребёнка к жизни» [4, с. 50]. П. Ф. Лесгафт разработал методические рекомендации, в которых большое внимание уделялось использованию подвижных игр. В своих работах он подчёркивал необходимость адаптации игр в зависимости от возраста, уровня физической подготовки и условий проведения, что делало их более доступными и увлекательными для дошкольников и школьников.

В современных исследованиях по взаимовлиянию двигательной активности и патриотического воспитания обращает внимание узкая направленность большинства из них количество, своеобразный разрыв методических аспектов воспитательной деятельности по формированию у детей дошкольного возраста базовых национальных ценностей. Так, современные исследователи отмечают влияние подвижных игр на формирование важных социокультурных качеств, а именно «комплекса «самости»: самовыражения, самоконтроля, самореализации, самоопределения, самореабилитации» [3, с. 92].

Е. И. Меликаева, исследуя возможности внедрения подвижных игр в практику физического воспитания дошкольников, выделяет четыре группы игр, которые отражают:

- отношение человека к природе;
- быт народа;
- жизнь детей;
- народные подвижные состязания [6].

Лишь последние, по мнению Е. И. Меликаевой, способствует патриотическому воспитанию дошкольников.

Мы склонны придерживаться точки зрения С. К. Бондыревой, которая, в свою очередь, указывает, что все подвижные игры народов России, показывающие отношения человека к природе, разный быт и жизнь детей, способствуют воспитанию патриотических чувств и правильного отношения к культурам других народностей [1]. Именно через игровую деятельность дети получают доступ к традициям, быту и образу жизни различных этнических групп, что способствует осознанию своей принадлежности к общей российской культуре.

Ключевые задачи и цели подвижных игр народов России в практике их применения в воспитательных целях таковы:

- формирование привычки к физической активности;
- обеспечение развития физических качеств: силы, ловкости, скорости, координации и выносливости;
- обучение взаимодействию, работе в команде, разрешению конфликтов;
- развитие у детей уважения к культуре и традициям своего народа, в том числе отношения к природе, быту, жизни;
- стимулирование творческого мышления и инициативы.

Рассмотрим три группы подвижных игр народов России: игры народов Севера, игры народов Поволжья и русские народные игры. В основу классификации положен территориально-этнический принцип, учитывающий географическое расселение народов, их культурную самобытность и природно-хозяйственный уклад. Такой подход отражает этнокультурное многообразие страны, а также раскрывает воспитательный потенциал игр в контексте патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Игры народов Севера

Распространенные среди народов Севера — таких как эвенки, нанайцы, ульчи, ненцы, чукчи и других коренных народов Крайнего Севера и Дальнего Востока — традиционные игры «Снежки», «Снежные фигуры» объединены глубокой природно-культурной направленностью. Обе игры возникли как естественное отражение суровых климатических условий, в которых снег и лёд становятся не только элементом природной среды, но и материалом для труда, творчества и игровой деятельности. Однако, несмотря на сезонный характер этих игр, их всегда можно адаптировать.

Распространенная среди народов Севера игра «Снежки», отражает реалии жизни в заснеженных районах России. В традиционной форме дети метают друг в друга снежки, развивая при этом ловкость, координацию движений, меткость и быстроту реакции, но также косвенно погружаются в образ жизни северных народов, живущих в экстремальных условиях, учатся преодолевать трудности и действовать в команде. В этом скрыт воспитательный потенциал «Снежков».

В условиях, когда снег отсутствует (в тёплое время года или в регионах с малоснежной зимой), игру можно адаптировать, используя безопасные альтернативы: мягкие мячи, ватные шарики, поролоновые «снежки». Это позволяет сохранить игровой смысл и динамику, сделав игру доступной в любое время года и в разных климатических зонах. Адаптированная версия способствует развитию тех же физических и социальных навыков, сохраняя при этом культурно-исторический контекст и воспитательную значимость.

В игре «Снежные фигуры» дети лепят из снега фигурки людей, животных, птиц, а также традиционные сооружения — например, иглу, характерное жилище эскимосов. Такая деятельность способствует развитию мелкой моторики, пространственного мышления, творческого воображения и конструктивных навыков. Воспитательный потенциал игры в том, что через

создание снежных сооружений дети знакомятся с архитектурой и бытом коренных народов Севера. Это способствует формированию интереса к культурному наследию, уважения к инженерной смекалке и художественному восприятию окружающего мира у народов, живущих в сложных природных условиях. Через игру дети учатся ценить труд, изобретательность и устойчивость человека перед природными вызовами — важные качества, составляющие основу патриотического сознания.

Игра проводится в зимний период на открытом воздухе и, конечно, требует наличия достаточного количества снега, что делает её сезонной, но особенно ценной в плане приобщения к природе и народным традициям. Однако игру можно адаптировать на лепку из пластилина, солёного теста или создание макетов из бумаги и картона.

Игры народов Поволжья

Игры этой группы являются отражением жизненного уклада, природных условий и духовных ценностей многонационального населения этого региона: татар, чувашей, марийцев, удмуртов, башкир, мордвы и других народов, веками живущих в гармонии с природой и сохраняющих богатое культурное наследие. Оно имеет прикладной характер, уходящий корнями в традиционные виды труда:

- «Ловля рыбы» напрямую связана с рыболовством — важным источником пропитания для народов, проживающих вдоль Волги, Камы и других рек региона;

- «Перетягивание каната» изначально ассоциировалось с сельскохозяйственными обрядами, праздниками урожая и ритуалами, символизирующими борьбу стихий (например, весны и зимы) и единение общины перед трудовыми задачами.

Несмотря на разный формат, обе игры способствуют развитию коллективизма и командного духа. Если в «Ловле рыбы» дети часто действуют в парах или группах, имитируя совместный труд — например, вытягивание сети, то в «Перетягивании каната» успех зависит исключительно от согласованных усилий всей команды, где каждый участник важен.

Обе игры легко адаптируются к условиям дошкольного учреждения, независимо от климата, наличия водоёмов или специального оборудования.

Игра «Ловля рыбы» основана на имитации одного из традиционных видов хозяйственной деятельности — рыболовства. В процессе игры дети используют подручные предметы: макеты сетей, вёдра, обручи, верёвки,

удочки — и, выполняя движения, имитирующие ловлю рыбы, развивают координацию, ловкость, внимание и творческое воображение. Игра способствует формированию у детей уважения к труду предков, традиционным промыслам и умению народов России гармонично сосуществовать с природой. Через игровое действие дети осознают, как различные этнические группы, адаптируясь к своим природным условиям, создавали уникальные способы добычи пищи и обеспечения жизнедеятельности. Это формирует представление о многообразии хозяйственных укладов в единой стране, воспитывает чувство гордости за народную мудрость, трудолюбие. Уважение к природным ресурсам и понимание ценности труда становятся основой гражданской и патриотической позиции ребёнка.

Несмотря на характерное для Поволжья обилие водоёмов, игра легко адаптируется для проведения в любых природных зонах: степных, лесостепных или городских условиях. Вместо реальных водоёмов используется воображаемое «озеро» или обозначенная площадка, а «рыба» может быть представлена игрушечными рыбками, карточками, кольцами или другими материалами. Такая универсальность делает игру доступной в дошкольных образовательных организациях по всей стране, независимо от географического расположения.

Игра «*Перетягивание каната*» — традиционное состязание, широко распространенное среди народов Поволжья, включая татар, чуваш, марийцев и мордву. Она издавна проводилась в рамках народных праздников, обрядов плодородия и празднований урожая, символизируя борьбу стихий, силу рода и сплоченность общины. В процессе игры участники развивают физическую силу, выносливость, координацию движений, а также умение действовать в команде, слышать партнёров и синхронизировать усилия.

Воспитательный потенциал игры в том, что она знакомит детей с культурными традициями народов Поволжья, в частности традициям народных празднований, а также наглядно демонстрирует важность коллективизма, взаимовыручки и единства, то есть тех моральных ценностей, которые лежат в основе патриотического сознания. Участвуя в соревновании, дети учатся преодолевать индивидуальные интересы ради общей цели, ощущают силу согласованных действий и значимость каждого участника в команде. Переживания, которые испытывают участники в ходе игры,

способствуют формированию чувства сопричастности к общему делу, что является важным элементом патриотического воспитания.

Русские народные детские игры

Игры этой группы принадлежит к единой системе русской народной игровой культуры, являются общерусскими по происхождению и распространению, что делает их частью единого культурного кода, доступного и понятного каждому ребёнку независимо от места проживания. Игры включают элементы народного фольклора: считалки, рифмованные тексты, сюжеты из сказок и былин. Они имеют командный или групповой характер, а также несут нравственно-этическую нагрузку. Эти игры просты в организации, не требуют специального оборудования, могут проводиться в любых условиях: на улице, во дворе, в зале. Их легко адаптировать под возраст детей, физические возможности и образовательные задачи, что делает их универсальным инструментом в дошкольном воспитании. Игры объединяют как внешние, так и глубокие культурные, педагогические и воспитательные признаки.

- «Зайцы и волк» — символизирует борьбу слабого и сильного, учит хитрости, смелости и справедливости;

- «Горелки» — отражает коллективное веселье, ритуал преемственности и социальное равенство (каждый может стать «горелкой»);

- «Пятнашки» — формирует уважение к правилам, ответственность и умение действовать в рамках общих норм.

Игра «Зайцы и волк» основана на сюжетах русского фольклора: сказках, былинах и народных представлениях о животных как носителях определённых качеств: заяц олицетворяет хитрость и ловкость, волк — силу и решительность. Дети делятся на две команды и, выполняя роль «зайцев» и «волков», развивают скорость, ловкость, ориентацию в пространстве и способность быстро принимать решения в условиях динамичного взаимодействия. Воспитательный потенциал такой игры заключается в погружении детей в мир русской народной культуры, знакомит их с её образами, символикой и морально-нравственными установками. Через игровое действие формируется эмоциональная связь с культурным наследием, развивается интерес к народному фольклору и традициям. Дети учатся сопереживать героям, понимать разницу между добром и злом, справедливостью и хитростью. Кроме того, игра способствует развитию навыков справедливого соперничества, уважения к правилам и сопернику,

что формирует основы гражданского поведения. Участие в традиционной игре укрепляет чувство принадлежности к русской культуре и помогает ребенку осознать себя частью исторического и культурного социума, передающегося из поколения в поколение.

Игра «Горелки» — одна из самых известных и популярных русских народных подвижных игр, традиционно проводившаяся на праздниках, гуляниях и в повседневных детских забавах. В игре один участник («горелка») стоит лицом к стене или дереву, а остальные дети, взявшись за руки парами, бегут мимо него, провозглашая традиционную считалку, например «гори, гори ясно, чтобы не погасло...». Задача «горелки» — поймать кого-либо из пары, что требует ловкости, скорости и смелости. Игра способствует развитию коммуникативных навыков, координации движений и умения действовать в коллективе. «Горелки» передают дух народного праздника, коллективного веселья и устной народной традиции. Через участие в игре дети приобщаются к культуре предков, учатся взаимодействовать в группе, проявлять инициативу и преодолевать страх. Игровые ритуалы, считалки и правила формируют у дошкольников эмоциональную привязанность к русским обычаям и традициям. Важной частью игры является считалка, которая сама по себе уже имеет символическое значение: образ «горящей избушки» может отсылать к ритуальным обрядам очищения как элементу народной традиции. Использование устного поэтического текста способствует развитию речи, памяти, чувства ритма и приобщает детей к устному народному творчеству.

Эта игра также способствует укреплению чувства исторической преемственности и культурной идентичности. Дети осознают, что участвуют в традиции, существующей многие поколения, что вызывает чувство уважения к национальному наследию. Так «Горелки» становятся не только физкультурным упражнением, а важным элементом патриотического воспитания.

«Пятнашки» — динамичная и универсальная народная детская игра, которая распространена на всей территории традиционного расселения русского народа. Она известная в различных вариациях, зафиксирована в народной игровой практике в разных регионах нашей страны: Центральной России, Северных регионах, Поволжье, Центрально-Чернозёмном регионе, Урале и Сибири. Несмотря на различные региональные вариации и названия («Водяной», другой вариант игры «Горелки», «Караси и щука»), суть игры остаётся неизменной: один участник, назначенный «пятнашкой», ловит других, которые уворачиваются, передвигаясь по игровому пространству.

Игра активно развивает внимание, реакцию, пространственное мышление, ловкость и коммуникативные навыки. В отличие от игр, характерных для конкретных народов (например, «Снежные фигуры» у народов Севера), «Пятнашки» не связаны с особым образом жизни, природной средой или обрядом — они универсальны [8].

Игра обладает значимым воспитательным потенциалом. Игра проста по правилам, но богата по смыслу: участник этой игры осознает себя частью большой культурной традиции, уходящей корнями в глубокое прошлое России. «Пятнашки» демонстрируют, как через простые, но значимые действия передаётся культурное наследие, объединяющее поколения и народы нашей страны. Это способствует формированию уважения к народным обычаям и развитию внутреннего патриотического чувства.

В итоге, участие детей в подвижных играх, основанных на традициях народов Севера, Поволжья и общерусской культуры, способствует развитию таких физических качеств, как ловкость, скорость, координация движений, а также важных интеллектуальных и личностных способностей: внимание, логическое мышление, пространственное восприятие. При этом формируются навыки сотрудничества, коллективизма и уважения к правилам. Особую значимость такие игры приобретают в контексте приобщения дошкольников к культурному наследию многонационального народа России. Они позволяют в игровой, доступной форме познакомить детей с бытом, трудовыми традициями, природными условиями и ценностными установками различных этнических групп, формируя у них уважительное отношение к многообразию народов своей страны. Анализ подвижных игр народов России с позиции их воспитательного потенциала свидетельствует о том, что они являются эффективным и многогранным средством патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Внедрение подвижных игр народов России в образовательный процесс дошкольных организаций способствует патриотическому воспитанию, так как дети осознают себя частью единого культурного и исторического пространства, учатся ценить традиции предков, гордиться своей страной — многонациональной, богатой по своему культурному разнообразию.

Каждая подвижная игра народов России может быть подвергнута модификации и адаптации в зависимости от возрастных, физических и психических особенностей детей, а также условий проведения. Творческий подход воспитателя к организации игровой деятельности позволяет как

упростить, так и усложнить игровую задачу. Например, сокращение игрового пространства, упрощение правил или введение наглядных атрибутов делает игру более доступной для дошкольников младшего и среднего возраста. В то же время усложнение сюжета, добавление соревновательных элементов или увеличение объёма двигательной активности способствует развитию более высокого уровня физической подготовки и когнитивных способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Особую педагогическую ценность представляет вовлечение самих детей в процесс адаптации игр. Это стимулирует их творческое мышление, развивает инициативу и ответственность, формирует навыки сотрудничества и принятия совместных решений. Дети могут предлагать новые правила, придумывать названия, подбирать костюмы или музыкальное сопровождение, что усиливает эмоциональную вовлечённость и укрепляет интерес к народной культуре.

Эффективной формой модификации является интеграция образовательных компонентов в содержание подвижной игры. Например, включение элементов счёта («Сколько зайцев поймал волк?»), изучение цветов и геометрических форм (через атрибуты игры), закрепление знаний о природе и традициях народов России позволяет реализовать принцип интеграции в дошкольном образовании. Так подвижная игра становится эффективной площадкой для формирования когнитивных, речевых и социальных навыков.

Особое внимание при организации игр необходимо уделять безопасности игровой среды. Выбор подходящего помещения или площадки, наличие мягкого покрытия, контроль за соблюдением правил поведения и предварительный инструктаж детей — важные условия, обеспечивающие безопасное и продуктивное проведение занятий [5].

Не менее значимым аспектом является привлечение родителей к участию в играх и мероприятиях, основанных на народных традициях. Совместные игровые праздники, мастер-классы по изготовлению атрибутов, семейные соревнования способствуют созданию поддерживающей образовательной среды, укрепляют взаимодействие семьи и дошкольной образовательной организации и повышают мотивацию детей к участию в культурных традициях. Родители, в свою очередь, становятся соучастниками процесса патриотического воспитания, что усиливает его результативность.

Однако успешная реализация патриотического потенциала подвижных игр народов России во многом зависит от профессиональной компетентности воспитателя [10]. Современный педагог должен мастерски владеть методиками физического воспитания, а также понимать культурно-исторический контекст народных игр, уметь интерпретировать их содержание в соответствии с задачами патриотического воспитания.

Таким образом, использование подвижных игр народов России в практике дошкольного образования представляет собой многофункциональное и эффективное средство патриотического воспитания. Предложенная классификация, построенная на территориально-этническом принципе, позволяет системно рассмотреть игровые традиции в их культурно-историческом, природно-хозяйственном и этническом контексте. Игры каждой группа несут в себе уникальный воспитательный потенциал: игры народов Севера («Снежки», «Снежные фигуры») формируют у детей уважение к стойкости, трудолюбию и изобретательности людей, живущих в экстремальных природных условиях; игры народов Поволжья («Ловля рыбы», «Перетягивание каната») раскрывают традиции коллективного труда, обрядовой культуры и межэтнического взаимодействия в многонациональном регионе; русские народные детские игры («Зайцы и волк», «Горелки», «Пятнашки») передают дух общерусской игровой традиции, устного народного творчества и морально-нравственных ценностей, способствуя укреплению чувства исторической преемственности.

Такой подход к классификации способствует расширению представлений детей о культурном многообразии России и уважения к этническому и региональному разнообразию. Через участие в подвижных играх дошкольники получают доступ к национальным традициям, учатся ценить труд, коллективизм, природу и историю своей страны. Игровое взаимодействие позволяет воспитать чувство принадлежности к общей историко-культурной общности, формируется гражданское самосознание и патриотическая позиция.

В совокупности все эти аспекты создают прочную основу для социального становления и личностного развития будущих граждан, осознающих свою принадлежность к Родине, гордящихся её культурным богатством и готовых с уважением относиться к её истории, традициям и культурному многообразию. Именно через приобщение к народной игровой культуре патриотизм становится не абстрактным понятием, а живым,

эмоционально окрашенным чувством любви к Отечеству, основанной на знании, уважении и сопричастности.

Литература

1. Бондырева, С. К., Горелов, А. А. Игры народов России как духовно-нравственная детерминанта сплочения народностей Российской Федерации на основе национальных культурных ценностей // Мир образования–образование в мире. 2017. № 4 (68). С. 50–56.

2. Гранкина, А. Э., Грищенко, Л. И. Народные игры как средство физического воспитания дошкольников // Инновационная наука. 2024. № 1-1. С. 83–87.

3. Левочкина, Е. А., Чернышкова, М. О., Хрулева, Т. Б. Сущность подвижных игр как средство воспитания положительных взаимоотношений старших дошкольников // European Research. 2016. № 11 (22). С. 91–93.

4. Лесгафт, П. Ф. Собрание педагогических сочинений. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста 5 т. Ч. 1. М.: Физкультура и спорт, 1951. 441 с.

5. Макарова, О. В. Народные подвижные игры как средство развития физических качеств у детей старшего дошкольного возраста // Вестник магистратуры. 2019. № 2-1 (89). С. 47–48.

6. Меликаева, Е. И. Подвижные игры народов России как средство приобщения к народным традициям и развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста // Наука в мегаполисе. 2022. № 9 (44). URL: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-44/psikhologo-pedagogicheskie-nauki/podvizhnye-igry-narodov-rossii-kak-sredstvo-priobshcheniya-k-narodnym-traditsiyam-i-razvitiya-fizicheskikh-kachestv-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения: 04.09.2025).

7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 № 122 (редакция с изменениями от 26.11.2020 № 1456) (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. URL: <https://docs.cntd.ru/document/542619634> (дата обращения: 04.09.2025).

8. Пятнашка // Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=25495> (дата обращения: 04.09.2025).

9. Путин, В.В. Встреча с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодёжи // Президент России. URL: <http://www.special.kremlin.ru/events/president/news/16470>

10. Шепилова, Н. А., Пустовойтова, О. В., Яковлева, Л. А. Изучение профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в области патриотического воспитания дошкольников // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2023. Т. 15. № 1. С. 80–87.

УДК 373

Смирнова Анастасия Владиславовна¹

Магистрант,
кафедра педагогики и образовательных технологий,
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»;
Российская Федерация, Херсон, e-mail: feioly@yandex.ru

АЙТРЕКИНГ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В статье анализируется эффективность применения высокотехнологичных средств альтернативной и дополнительной коммуникации с детьми, имеющими тяжёлые двигательные нарушения. Обосновывается преимущество айтрекера в обучении детей с ограничениями двигательной активности и важность распространения опыта его использования в работе с этой категорией обучающихся.

Ключевые слова: инклюзивное образование, двигательные нарушения, альтернативная и дополнительная коммуникация, айтрекинг.

Anastasia V. Smirnova

Master's student,
Department of Pedagogy and Educational Technologies,
Kherson State Pedagogical University;
Russian Federation, Kherson

APPLICATION OF EYE TRACKING TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF CHILDREN WITH SEVERE MOTOR IMPAIRMENTS

Abstract. *The article analyzes the effectiveness of using high-tech means of alternative and additional communication in pedagogical work with children with severe motor disorders. The need to disseminate experience in using high-tech means of alternative and additional communication in working with children with severe motor impairments is noted.*

¹ Работа выполнена под руководством доктора педагогических наук, профессора кафедры Педагогики, методики обучения и воспитания Херсонского государственного педагогического университета **Яцулы Татьяны Владимировны.**

Key words: *alternative and augmentative communication; movement disorders; inclusive education, eye tracking.*

Для цитирования:

Смирнова, А. В. Айтрекинг в обучении детей с тяжёлыми двигательными нарушениями // Гуманитарная парадигма. 2025. № 4 (35). С. 56–66.

В настоящий момент в Российской Федерации доступно образование любой ступени каждому ребёнку, независимо от его возможностей здоровья, физического и интеллектуального состояния. Но стоит отметить, что классический формат педагогического процесса, в котором основной объём коммуникации между преподавателем и обучающимся осуществляется посредством речи, а значительная часть заданий выполняется письменно, выявляется сложным, а иногда и вовсе недоступным для детей, страдающих от тяжёлых физических нарушений. При этом можно смело утверждать, что российская педагогическая наука и образование в целом развивается в направлении совершенствования обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, предоставляя им шанс на самореализацию в будущем в профессиональной сфере [4]. Образование и развитие таких детей в Российской Федерации представляют собой систему реальных педагогических практик по увеличению доступности и качества образования, направленную на соблюдение Конвенции о правах инвалидов [6], которая всем детям гарантирует право и свободу их участия во всех основных сферах жизни. Внутри страны образовательная деятельность регулируется Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании» [10], согласно которому, дети, имеющие ограниченные возможности здоровья, обладают правом на получение качественного образования, которое учитывает их индивидуальные особенности и потребности. К основным особенностям педагогической работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, можно отнести:

- персональный подход к обучению и развитию, разработка адаптированных образовательных программ с учётом психофизических особенностей каждого ребёнка;

- обеспечение доступной среды в виде организации физической доступности помещений, а также специализированным оборудованием, учебной литературой. Образовательное пространство необходимо организовать и с точки зрения безопасности для каждого обучающегося;

- использование ассистивных средств и технологий компенсации функциональных ограничений для адаптирования обучающегося к условиям проведения занятий и полноценного участия в них, интеграции в коллектив;

- взаимодействие педагогов, их сплочённая работа со смежными специалистами: дефектологами, психологами, логопедами, социальными работниками, эрготерапевтами и т. д. ;

- работа с семьёй и психологическая поддержка обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с целью локализации трудностей в социализации и коммуникации, мотивации к учёбе и позитивном отношении к образовательному процессу в целом;

- комплексная и регулярная диагностика академических успехов и личностного развития, социальной активности и поведения ребёнка, имеющего ограниченные возможности здоровья, отслеживание их динамики для выявления проблем и внесения изменений в процесс обучения.

Согласно статистическим данным, на 2023 год в России зарегистрировано почти один миллион детей, имеющих инвалидность, растёт и количество детей с ограниченными возможностями здоровья [5]. Более 40% детей с ограниченными возможностями здоровья — это дети, имеющие тяжёлые двигательные нарушения [Там же]. Обучающиеся с серьёзными ограничениями двигательной активности (вплоть до полной парализации), могут также быть зависимы от аппаратуры жизнеобеспечения, находиться на аппарате искусственной вентиляции лёгких, иметь гастро- и трахеостомы и пр. Само собой, это неоднородная группа, включающая в себя детей всех нозологий, однако общей их характеристикой является невозможность получения образования традиционным способом. Физические поражения могут делать невозможной коммуникацию в привычном её формате, а следовательно, и обучение с использованием написания текста от руки или его набора на клавиатуре технических устройств или посредством карточек с ответами. Устные формы работы могут стать невозможны в случаях, когда в зоне поражения оказывается [8; 9] — от незначительной вокализации до полного отсутствия речи.

Развитие детей с тяжёлыми двигательными нарушениями характеризуется рядом специфических особенностей, связанных с физическими ограничениями, вызванными заболеваниями нервной системы, опорно-двигательного аппарата, травмами головного мозга или дегенеративными заболеваниями [7]. Каждый из этих диагнозов имеет свои клинические проявления и степень влияния на моторику ребёнка, координацию движений, речь и другие физиологические проявления, а также на способность к самостоятельному обслуживанию и передвижению. При этом, несмотря на серьёзные физические ограничения, когнитивные способности большинства детей с тяжёлыми двигательными нарушениями остаются сохранными и интеллектуальных нарушений может не быть вообще. (По статистике, лишь 20% детей с тяжёлыми двигательными нарушениями имеют сопутствующие интеллектуальные нарушения [5]).

Значительное количество детей с особенностями здоровья ставит перед педагогической наукой вопрос о разработке программ и технологий, внедрение которых способно дать наибольший эффект в образовании и общем развитии этой категории обучающихся. Одно из направлений такой работы предусматривает активное улучшение инфраструктуры образовательных учреждений с целью создания доступной среды для детей, имеющих физические нарушения и разного рода ограничения здоровья. Остро стоит вопрос технологий, что позволили бы качественно изменить образовательный процесс для таких детей, а именно — добиться их эффективной коммуникации, самостоятельности, освоения профессии и пр.

Достижение столь серьёзных результатов в образовании детей с ограниченными физическими возможностями требуют специальных средств, в том числе высокотехнических. Одним из них в развитии и обучении детей с тяжёлыми двигательными нарушениями выступает айтрекер — средство альтернативной и дополнительной коммуникации. Определение его роли и возможностей использования в работе с детьми с тяжёлыми двигательными нарушениями и является целью нашей статьи.

Итак, образовательный процесс любой ступени в традиционном виде выстроен так, что ведущим в нём является речевое взаимодействие между учителем и обучающимся, а выполнение заданий осуществляется преимущественно с использованием работы рук (письмо, рисование и т. д.). Затрудняет выполнение работы в таком формате отсутствие речи (дизартрия) у обучающегося, сочетанное с тяжёлыми двигательными нарушениями.

Нарушение или отсутствие речи, в свою очередь, затрудняет общение участников образовательного процесса или сводит его на нет при отсутствии правильно подобранного средства альтернативной и дополнительной коммуникации. Одним из наиболее перспективных таких средств, которое можно использовать в работе с обучающимися с тяжёлыми двигательными нарушениями, а также использовать в дальнейшем со взрослыми людьми, является айтрекер (eyetracker). Это устройство, на самом деле, используется достаточно давно. Однако основными его пользователями долгое время были профессиональные геймеры, которые используют айтрекер и сейчас для увеличения эффективности в игре (кибер-спорт). На текущий момент в работе с детьми и взрослыми с тяжёлыми двигательными нарушениями используются бесконтактные устройства, которые основаны на инфракрасной подсветке глаза с последующей регистрацией его положения. В реабилитации, образовании, развитии и коммуникации людей с тяжёлыми двигательными нарушениями это устройство используется лишь последние десять лет [2], и уже показало себя с максимально эффективной стороны.

Технология айтрекинга (или по-другому окулография) появилась в XX веке и использовалась для фиксирования движения глаз [3]. Само устройство имеет небольшой размер и крепится под экраном ноутбука или стационарного компьютера на магнитную ленту, что позволяет при необходимости легко переносить устройство. Подключается устройство через USB-порт. Для первого подключения необходимо скачать и установить программное обеспечение. Несмотря на малую распространённость использования этого устройства, количество доступного программного обеспечения на сегодняшний момент существенно. После установки основного программного обеспечения для работы с айтрекером устанавливается дополнительное программное обеспечение, которое подбирается исходя из возможностей обучающегося на текущий момент. Для первичного обучения работы с устройством используются простые игры, посредством которых начинающий пользователь должен понять принцип работы устройства.

Наиболее часто используются сегодня следующие виды айтрекеров:

- Tobii Dynavox PCEye 5 — устройство, созданное специально для работы с людьми, имеющие тяжёлые двигательные нарушения;
- Tobii 4с и 5 — игровые айтрекеры, созданные изначально для профессиональных геймеров, однако при наличии специализированного

программного обеспечения могут использоваться как и специализированные устройства для обучения, развития и коммуникации;

- D-eye — цифровой офтальмоскоп, представляющий собой мини-накладку на обычный iPhone.

Айтрекер позволяет набирать текст на виртуальной клавиатуре, рисовать, использовать мессенджеры, выходить в интернет, пользоваться онлайн образовательными платформами (например, <https://uchi.ru>; <https://education.yandex.ru>) и др. Для детей, которым в силу глубокого физического поражения тяжело набирать большие тексты, предусмотрен вариант ответа путём выбора карточки с картинкой или готовым текстом, который озвучивается после того, как ребёнок выберет её глазами.

Наиболее эффективно использовать для обучения работы с айтрекером разработанные российскими программистами совместно с педагогами-практиками программы LINKa.играй и LINKa.смотри. Работа любого пользователя, будь то взрослый или ребёнок, будет начинаться с этой программы для тренировки глазной мышцы и для формирования понимания системы управления компьютером взглядом. Именно на обучение управлению взглядом ориентирована программа LINKa.играй. А LINKa.смотри — это специализированное программное обеспечение со встроенной виртуальной клавиатурой, позволяющее создать любой набор карточек (с картинками или с готовыми фразами). Наборы карточек и клавиатура могут быть использованы, во-первых, как средство коммуникации, а во-вторых, как средство диагностики уровня знаний обучающегося и познавательных процессов во время промежуточной аттестации педагогов, педагогических комиссий, анализа развития когнитивных функций у психиатра и психолого-медико-педагогической комиссии и т. д.

Среди других видов программного обеспечения выделим:

- Optikeye — программное обеспечение, дающее возможность полного управления компьютером глазами, с тремя вариантами установки:

1. Chat — виртуальная клавиатура с возможностью озвучивания напечатанного текста. Для пользователей, имеющих сложности с набором текста глазами, есть функционал, позволяющий выбирать пиктограммы для коммуникации, также с возможностью озвучивания выбранного ответа.

2. Mouse — виртуальная мышь, полностью заменяющая функционал традиционной компьютерной мыши.

3. Pro — вариант, сочетающий в себе и виртуальную клавиатуру, и виртуальную компьютерную мышь с полным функционалом управления компьютером.

- GRID3 — специализированное программное обеспечение, имеющее, помимо набора текста и выбора пиктограмм для коммуникации, множество дополнительных функций: позволяет пользоваться мессенджерами и социальными сетями, имеет несколько встроенных игр, которые управляются взглядом, а также имеет функционал умного дома.

- Communicator 5, помимо набора текста и коммуникации путём выбора пиктограмм с последующим озвучиванием, имеет встроенную функцию подключения видеосвязи, электронной почты и мессенджеров.

- ControlTD — специализированное программное обеспечение, дающее возможность полного управления компьютера, включает в себя виртуальную клавиатуру и виртуальную компьютерную мышь.

- Looktolearn — предназначенное для детей программное обеспечение, направленное на обучение управлению взглядом через игры разной степени сложности.

- Helpkidzlearn, кроме обучения управлению взглядом через игры разной степени сложности, включает также игры для общего развития ребёнка (логика, математика и т. д.)

Так как для большинства детей, имеющих тяжёлые двигательные нарушения, взаимодействие с другими людьми, получение образования и самореализация через традиционные способы невозможна, айтрекер открывает для них потенциал следующих возможностей:

- использование айтрекера в качестве средства альтернативной и дополнительной коммуникации позволяет ребёнку выстраивать объёмную и эффективную коммуникацию посредством набора полного текста самостоятельно на виртуальной клавиатуре либо посредством выбора взглядом готовых карточек с ответами (это могут быть карточки с картинками или пиктограммами или карточки с готовыми фразами, из которых можно составлять предложения, выбирая их последовательно). Многие программы предусматривают возможность последующего озвучивания картинок/фраз при необходимости, если коммуникативный партнёр находится не рядом и не может прочесть текст с экрана;

- айтрекер как средство организации эффективного образовательного процесса: подключения к урокам дистанционно, а также непосредственно в

классе. Ответы на вопросы педагога ребёнок может давать, набирая ответ на виртуальной клавиатуре и озвучивая его или выбирая ответ из заранее подготовленных карточек с ответами. Благодаря широкому функционалу айтрекера, ребёнок может самостоятельно выполнять задания на образовательных платформах, которые сейчас широко используются современными школами. Например, участвовать в олимпиадах на образовательной платформе <https://uchi.ru>, и там же выполнять домашнее задание от учителя. При подключении ноутбука, на который установлен айтрекер к проектору, обучающийся может выступать с докладом перед классом во время урока или на внеклассных мероприятиях. Использование айтрекера в таком направлении позволяет полностью интегрировать обучающегося с тяжёлыми двигательными нарушениями в образовательный процесс.

Большинство образовательных платформ, которые в настоящее время широко используются современными школами, легко интегрируются в работу с айтрекером, позволяя обучающемуся пользоваться образовательными платформами наравне с нормотипичными сверстниками;

- использование айтрекера как инструмента для диагностики познавательных процессов и уровня оценки знаний обучающегося. Например, невозможно диагностировать уровень знаний ребёнка, имеющего полную парализацию (спастический тетрапарез/спинально-мышечная атрофия и т.д.), а также не имеющего речи по причине отсутствия подходящего диагностического материала. В силу тяжёлых двигательных нарушений такой ребёнок не может ни дать устный ответ, ни выбрать карточку с ответом, ни написать ответ от руки/набрать на клавиатуре руками. Получить требуемый результат, а следовательно, и объективно провести диагностику реальных знаний обучающегося позволяет использование айтрекера.

Широкие возможности айтрекера и наличие разнообразного программного обеспечения для него позволяют подобрать максимально эффективный способ взаимодействия, коммуникации, развития и обучения ребёнка с тяжёлыми двигательными нарушениями. Данное направление, когда ребёнку предоставляется возможность выстроить эффективную коммуникацию, социализироваться, обучаться на уровне нормотипичных сверстников, развиваться и раскрывать весь свой потенциал, является наиболее перспективным для педагогической науки. Однако стоит принимать во внимание, что использование айтрекера требует подготовленности

педагогов и смежных специалистов, это обязательное условие, которое предполагает способность грамотно подобрать айтрекер, программное обеспечение к нему, а главное, эффективно внедрить его в образовательный процесс. Это непростая работа, которая впоследствии должна даст результаты сначала в развитии интереса у ребёнка с тяжёлыми двигательными нарушениями, а затем в формировании максимально самостоятельной личности и раскрытии её потенциала.

Таким образом, развитие технологий нашего времени открыло новые перспективы для обучения детей с тяжёлыми двигательными нарушениями. При комплексном подходе и правильном подборе наиболее подходящих ассистивных технологий многие трудности можно преодолеть и достичь высоких результатов как в образовании, так и в самореализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Так, использование айтрекера существенно повышает эффективность работы с детьми, имеющими тяжёлые двигательные нарушения. Во-первых, таким способом увеличивается автономность ребёнка, его независимость от коммуникативного партнёра (обычно это ухаживающий взрослый, от которого ребёнок без средств альтернативной и дополнительной коммуникации очень зависим). Включение в жизнь ребёнка с тяжёлыми двигательными нарушениями ассистивных технологий делает его независимым от ухаживающих взрослых в процессах взаимодействия со сверстниками, а также непосредственно в образовательном процессе наравне с нормотипичными сверстниками. Использование айтрекера даёт ребёнку возможность выражать свои мысли, желания, участвовать в диалоге, отвечать на вопросы учителя без помощи кого-либо. Во-вторых, использование айтрекера положительно влияет на развитие познавательного интереса, мотивацию, активизирует образовательную позицию и включённость в процесс обучения. Большинство детей демонстрируют существенный рост познавательного интереса и желание заниматься после внедрения в их жизнь айтрекера. В-третьих, использование айтрекера в процесс обучения детей с нарушениями физической подвижности позволяет определить реальный уровень их знаний, потенциал и подобрать оптимальный для каждого образовательный маршрут. Использование айтрекера позволяет разработать индивидуальную образовательную траекторию, определить, с какими смежными специалистами, помимо педагогов, ребёнку необходимо

поработать, чтобы максимально интегрироваться в образовательный процесс и общество в целом.

В таком контексте айтрекер как ассистивное средство становится не только средством коммуникации, но и важнейшим инструментом развития успешной социализации детей с физическими нарушениями. Это весьма эффективный педагогический инструмент, который при грамотном использовании существенно меняет качество жизни ребёнка, особенностью которой является наличие значительных бытовых и социальных препятствий. Использование айтрекера позволяет перейти от пассивной позиции обучающегося к активному и продуктивному включению в процесс обучения, коммуникации, персонального развития и социальной интеграции, что открывает принципиально новые возможности в подготовке таких детей к самостоятельной жизни и самореализации в будущем.

Литература

1. Альтернативная коммуникация. Технологии невербальной коммуникации. Информационно-методические материалы / Под ред. В. Л. Рыскиной. СПб. : СПб ГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», 2018. 28 с.
2. Анурова, А. М., Бакаидов, И. А., Богданова, О. В., Смирнова, А. В. Айтрекер в обучении детей с тяжёлыми двигательными нарушениями. Методическое пособие / Под ред. Е. Р. Елагиной. СПб. : Полет, 2024. 76 с.
3. Аюпова, Е. Е. Альтернативные средства коммуникации в работе с детьми со сложными и множественными нарушениями развития // Вестник Пермского гос. гуманитарно-педагогического университета. Серия: Психологические и педагогические науки. 2017. № 2-1. С. 92–96.
4. Григорьева, Н. А., Лазуренко, С. Б. Государственная политика Российской Федерации по охране здоровья и защите прав детей-инвалидов в 1990–200-х гг.: о динамике приоритетов [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2021. № 44. URL: <https://alldef.ru/articles/almanac-44/> (дата обращения: 20.03.2025).
5. Инвалидность. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13721/>
6. Конвенция о правах инвалидов от 13.12.2006 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/2565085/> (дата обращения: 20.03.2025).

7. Мёдова, Н. А., Рудин, И. В. Современный подход к формированию альтернативной коммуникации у детей со сложной структурой нарушения развития // Вестник ТГПУ. 2018. № 1 (190). С. 9–15.

8. Сороко, Е. Н., Эпелева, В. Я. Альтернативная коммуникация как средство повышения качества жизни детей с нарушениями навыков вербального общения // Научные стремления: сборник научных статей. 2016. № 19. С. 93–97.

9. Течнер, С., Мартинсен, Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями. М.: Теревинф, 2015. 432 с.

10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 20.03.2025).

~

УДК 373.24

Сапунова Эвелина Андреевна¹

Студент,
направление подготовки «Психолого-педагогическое образование»,
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»;
Российская Федерация, Херсон, e-mail:ev.korniyuk@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Большое и разностороннее влияние театрализованной деятельности на личность ребёнка позволяет использовать её как эффективное педагогическое средство. В основе театрализованной деятельности лежит ведущий вид деятельности ребёнка дошкольного возраста — игра. В статье рассмотрены теоретические аспекты влияния театрализованной деятельности на развитие и достижение устойчивых результатов коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: коммуникативное развитие, театрализованная деятельность, театрализованная игра, коллективная деятельность.

Evelina A. Sapunova

Student,
Department of Psychological and Pedagogical Education,
Kherson State Pedagogical University;
Russian Federation, Kherson

THE IMPACT OF THEATRICAL ACTIVITIES ON THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

¹ Работа выполнена под руководством кандидата педагогических наук, доцента кафедры Педагогики и образовательных технологий Херсонского государственного педагогического университета **Ратовской Светланы Викторовны**.

Abstract. *The article examines the theoretical aspects of the influence of theatrical activities on the development of communication skills of older preschool children. Theatrical activity is based on the main activity of the child at this age stage — the game. The large and versatile influence of theatrical activity on the child's personality allows it to be used as a strong but unobtrusive pedagogical tool, because children feel more relaxed, free, and natural during the game. This brings high and sustainable results in the development of children's communication skills.*

Key words: *communicative development, theatrical activities, theatrical play, collective activities.*

Для цитирования:

Сапунова, Э. А. Влияние театрализованной деятельности на развитие коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста // Гуманитарная парадигма. 2025. № 4 (35). С. 67–74.

В повседневной жизни мы наблюдаем невероятно быстрые темпы цифровизации общества, наличие разнообразных гаджетов и свободный доступ в интернет. Эти процессы при многих положительных тенденциях их использования в образовательных и воспитательных процессах, имеются ряд негативных влияний на подрастающее поколение. Наибольшие опасения вызывают дети дошкольного возраста. Детство ребёнка и формирование его личности проходит под влиянием информационных и цифровых технологий, взявших на себя социальные функции и изменивших сферу коммуникаций.

Доминирование компьютерных технологий приводит к деформации опыта социального взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми. Они не умеют налаживать отношения со сверстниками, с трудом включаются в общую деятельность, неохотно подчиняются внешним требованиям, особую трудность у детей вызывает соблюдение общих для всех правил. Современные дети мало играют вместе, мало договариваются, не умеют принимать во внимание интересы другого, понимать его чувства и желания, обуздывать свои побуждения. Е. О. Смирнова, Т. В. Лаврентьева отмечают, что современным детям порой неинтересно общаться друг с другом, а само общение со сверстниками стало более поверхностным и формальным: детям не о чем разговаривать или спорить, нечего обсуждать [6].

Фиксируется значительное снижение игровой активности детей и более низкий уровень развития их игровой деятельности по сравнению с нормами

второй половины XX века. Снижается значение в детской жизни сюжетно-ролевой игры с её сложной системой распределения ролей и обязанностей, требованиями к соблюдению правил и договорённостями участников. Дети испытывают затруднения в подборе слов для выражения своей мысли, поверхностно понимают тексты, а в ряде случаев повторяют запомненные текстовые фрагменты или фразы без их осмысления. Это может создавать трудности в формировании вербального интеллекта, развитии речи, а иногда приводить и к речевым патологиям [4].

С каждым годом всё более заметно влияние на детей гаджетов и неограниченного пользования интернетом. Они все больше погружаются в цифровой мир, все меньше могут и стремятся контролировать эмоции, их речь невыразительна, имеет бедный словарный запас. Детям сложно концентрироваться, сосредотачиваться. Резко упала заинтересованность в занятиях без использования информационно-коммуникативных технологий. Всё это отрицательно сказывается на развитии дошкольников. А ведь именно дошкольный период является временем интенсивного и всестороннего развития личности ребёнка. Происходит закладка основных знаний и умений, формируются навыки и раскрываются способности, являющиеся базисом дальнейшего успешного развития личности — становление его «Я».

К старшему дошкольному возрасту ребёнок уже должен овладеть коммуникативными навыками. Эту группу навыков составляют общеизвестные умения: сотрудничать, слушать и слышать, воспринимать и понимать (перерабатывать) информацию, говорить самому. Но практическая работа показывает, что в связи с реализацией дошкольным образовательным учреждением других направлений общеобразовательных программ, за пределами внимания специалистов часто остаётся целенаправленное формирование у дошкольников коммуникативных умений [3]. Однако педагоги дошкольного образования должны со всей ответственностью подойти к этой проблеме. В этих условиях возникает необходимость поиска эффективных методов и средств формирования коммуникативных навыков у дошкольников.

Наиболее продуктивным методом обучения, способствующим решению данной задачи, на наш взгляд, является театрализованная деятельность. Она в наибольшей степени отвечает потребностям развития детей дошкольного возраста, так как связана с основным в данном возрасте видом их деятельности — игрой — корнем, по мнению Л. С. Выготского, всякого

детского творчества: «Я хотел бы еще обратить внимание на один момент: игра является действительно особенностью дошкольного возраста» [2]. Учёные единодушны во мнении, что театр является одной из самых ярких, красочных и доступных восприятию ребёнка сфер искусства.

Данный вид деятельности является одним из самых эффективных способов воздействия на детей, в котором наиболее полно и ярко проявляется принцип обучения: учить играя. Т. И. Петрова, Е. А. Сергеева, Е. С. Петрова отмечают, что театр — один из самых демократических и доступных видов искусства для детей. По мнению этих исследователей, он позволяет решить многие актуальные проблемы современной педагогики и психологии связанные с художественным и нравственным воспитанием детей, формированием эстетического вкуса, развитием воображения, инициативности, фантазии, а также памяти, воли, созданием положительного эмоционального настроения, снятием напряжения, решением конфликтных ситуаций через игру [5]. Отмечается и потенциал развития коммуникативных качеств личности: обучение вербальным и невербальным видами общения, совершенствование монологичной и диалогичной речи. Привлекая дошкольников в театральную-игровую деятельность, педагог даёт возможность раскрыться коммуникативным навыкам в коллективной, основанной на сотрудничестве и взаимопомощи, деятельности. В театральную-игровую деятельности дошкольники учатся грамотно выражать мысли, слушать друг друга, уважать мнение своего собеседника, отстаивать своё мнение и т. п.

Большое и разностороннее влияние театрализованных игр на личность ребёнка позволяет использовать их как сильное, но ненавязчивое педагогическое средство, ведь дети во время игры чувствуют себя более раскованно, свободно, естественно. «Игра — жизненная школа ребёнка, воспитывающая его духовно и физически. Значение её огромно для выработки характера и мирозерцания будущего человека» [2].

Основываясь на анализе литературных источников, мы решили провести собственное исследование влияния театрализованной деятельности на развитие детей старшего дошкольного возраста. Для этого нами были выбраны две группы: экспериментальная и контрольная.

На этапе констатирующего эксперимента проводилась диагностика уровня развития некоторых параметров, составляющих коммуникативную компетенцию дошкольников 5–6 лет. Диагностика проводилась посредством методик, соответствующих возрасту исследуемых дошкольников: метода

наблюдения (авторы Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова) [7], диагностики педагогического процесса образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» (автор Н. В. Верещагина) [1], методики «Рукавички» (автор Г. А. Цукерман) [8] и диагностики связной диалогической речи (автор А. В. Чулкова) [9].

В результате входящей диагностики педагогического процесса в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» мы получили следующие индивидуальные результаты воспитанников:

- в экспериментальной группе: низкий уровень 20% исследуемых детей, средний уровень, в нижних границах нормы — 20%, средний и высокий уровень у 60%. Общегрупповой уровень средний (4 балла). Некоторую сложность дети испытывают при нравственной оценке своих и чужих поступков и действий, понимании и употреблении в своей речи слов, обозначающих состояние человека, этические качества, эстетические характеристики и при понимании скрытых поступков героев литературных произведений. Эти параметры находятся в значении ниже нормы у 43% детей;

- в контрольной группе: низкий уровень 20% исследуемых детей, средний уровень, в нижних границах нормы — 20%, средний и высокий уровень у 60%. Общегрупповой уровень средний (4,1 балла).

Далее диагностировали уровень инициативности и чувствительности детей. Диагностика показала, что у детей экспериментальной и контрольной групп эти параметры находятся в средних значениях. Высокий уровень развития указанных параметров мы наблюдали у 20% в экспериментальной и 15% в контрольной группах. Преобладающий эмоциональный фон группы нейтрально деловой (60% и 70% соответственно).

Следующим мы исследовали уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества. В этот раз показатели экспериментальной и контрольной групп оказались на одном уровне: 20% детей показали высокие результаты.

Определение сформированности диалогической речи по параметрам: речевой этикет, запрос информации, реплицирование, составление диалогов — показал высокий уровень у 22% детей экспериментальной группы и 20% — контрольной.).

На протяжении года дети экспериментальной группы два раза в неделю посещали занятия театрального кружка. Также ребята участвовали в творческих конкурсах и концертах сельского Дома культуры. Все занятия

носили интегрированный характер (художественно-эстетическое развитие, речевое, двигательное), поэтому наряду с разыгрыванием театральных постановок с детьми проводились специализированные театрализованные упражнения — игры. В их процессе мы развивали у детей инициативность, эмпатию, умение вести диалог, умение работать в паре и в коллективе, выразительность речи, двигательные навыки, ритмические навыки, развитие чёткости произношения, вокальные навыки, творческие навыки и т. д.

Результатом каждых трёх месяцев занятий стали театрализованные постановки: музыкальная сказка «Сказка о глупом мышонке», спектакль «Мешок яблок», театрализованная концертная программа «День Победы». При постановке театрализованных постановок мы опирались на следующую схему:

1. Подготовительная работа (индивидуальная и подгрупповая) чтение и просмотр литературного источника, работа над выражением, обсуждение персонажей и эмоциональной окраски каждого образа. Разбор характеров каждого героя, их взаимодействий между собой. Обсуждение декораций и костюмов.

2. Распределение ролей. На этом этапе происходит обсуждение героев произведения с точки зрения желания ребенка изображать того или иного персонажа.

3. Подбор выразительных средств.

4. Репетиции. Данный этап начинается параллельно с третьим этапом и длится примерно на протяжении двух месяцев.

5. Генеральная репетиция.

6. Выступление. Самый яркий этап работы над постановкой. В момент выступления ребята выносят на всеобщее обозрение плоды своего долгого и упорного труда.

В процессе театрализованной деятельности дети учились: регулировать своё поведение на сцене, расширять свой социальный опыт, овладевать навыками и средствами коммуникации, моделировать ситуации, что позволяет лучше и быстрее адаптироваться в социуме.

Коммуникативное развитие детей осуществлялось за счёт их постоянного взаимодействия во время игровой деятельности, инсценировки песен, сказок. Разучивание и обыгрывание ролей формировало умение правильно общаться с окружающими, слушать партнёра и согласовывать с ним свои действия. В процессе организации театрализованной игры, дети

учились быть сдержанными, собранными, не проявлять негативных эмоций, бесконфликтно разрешать имеющиеся противоречия, что способствовало сплочению детского коллектива. Акцент делался на том, чтобы общение детей сопровождалось благоприятной эмоциональной реакцией (улыбка, добрая интонация, взаимопомощь).

В конце мая 2025 года нами был проведён контрольный эксперимент. Диагностика проводилась с использованием тех же методик, что и на этапе констатирующего эксперимента. По его итогам, можно утверждать, что дети, которые посещали занятия театрального кружка, достигли более высоких результатов, чем дети, не участвующие в этих занятиях. У вовлечённых детей повысились показатели коммуникативного развития. Так общий уровень социально-коммуникативного развития детей из экспериментальной группы вырос на 15% в сравнении с детьми из контрольной группы; высокий уровень составления диалогов наблюдается у 30% детей из экспериментальной группы и 17% у детей из контрольной. Все участники кружка стали лучше взаимодействовать на сцене, «чувствовать» партнёра (высокий уровень согласования усилий у 40% детей экспериментальной группы и 20% у детей контрольной группы). Дети научились работать в команде, появились жесты, понятные только участникам кружка. После воплощения ролей самостоятельно у детей появилось сочувствие к героям сказок, которое перешло и на общение со сверстниками (высокий результат по параметру «чувствительность» можно видеть у 45% детей экспериментальной группы и 25% контрольной группы). Также в экспериментальной группе произошла смена эмоционального фона с нейтрально делового на позитивный (у 60% воспитанников) У ребят повысилась начитанность (в нашем случае, «наслушанность»), расширился словарный запас, в речь вошли сложные обороты. Сама речь стала более насыщенной, красочной, чёткой (высокий результат по параметру «речевой этикет» можно видеть у 30% детей экспериментальной группы и 20% контрольной группы, по параметру «запрос информации» 30% и 10% соответственно). Практически у всех участников театральной деятельности прошла боязнь сцены и сформировалось умение контролировать сильные эмоции, которые могут помешать прохождению спектакля. И всем без исключения детям процесс занятий в кружке, репетиции, подготовка и выступление приносили исключительно положительные эмоции.

Литература

1. Верещагина, Н. В. Педагогическая диагностика индивидуального развития ребёнка 5–6 лет в группе детского сада. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2022. 16 с.
2. Выгодский, Л. С. Психология развития ребёнка. М.: Смысл; Эксмо, 2004. 512 с.
3. Дубина, Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников : сборник игр и упражнений. М. : Книголюб, 2006. 64с. (Психологическая служба.)
4. Королева, Н. Н., Цейтлин, С. Н., Проект, Ю. Л. Когнитивное и речевое развитие ребёнка в условиях современного российского общества // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. № 4. С. 91–98.
5. Петрова, Т. И., Сергеева, Е. Л., Петрова, Е. С. Театрализованные игры в детском саду : разработки занятий для всех возрастных групп с методическими рекомендациями. М. : Школьная пресса (Дошкольное воспитание и обучение. Приложение к журналу «Воспитание школьников»). 2000. 127 с.
6. Смирнова, Е. О., Лаврентьева, Т. В. Дошкольник в современном мире. М. : Дрофа. 2008. 270 с.
7. Смирнова, Е. О., Холмогорова, В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2005. 158 с. (Психология для всех).
8. Цукерман, Г. А. Как младшие школьники учатся учиться. М.; Рига : Педагогический центр «Эксперимент», 2010. 165 с.
9. Чулкова, А. В. Формирование диалога у дошкольников: учебное пособие. Ростов н/Д. : Феникс, 2008. 220 с.

~

Экспериментаниум



О себе

Я преподаватель Севастопольского государственного университета, заведующая кафедрой «Русская филология и русский язык как иностранный».

Люблю русский язык, ценю хорошо написанный текст. Считаю, что сочинять и рассказывать друг другу истории (то есть художественная литература) — лучшее из придуманного человечеством.

Поэтом себя не считаю. Стихи приходят иногда — в минуты душевных потрясений или как результат глубокого впечатления от того, что вижу и чувствую. А вообще поэзия, по-моему, немножко магия, немножко терапия и всегда — Божий дар.

Лилия Моря

Родина моя ясноглазая!

Вместо предисловия...

Когда я вспоминаю детство, перед внутренним взглядом вспыхивает ворох разноцветных картинок. Вот одна, очень яркая. Раннее свежее крымское утро. Май, но ещё прохладно, и я в болоньевой куртке на огромной поляне в высокой, мне по колени, траве собираю одуванчики. Они тоже высокие, лапастые-лопухастые — желтенькие солнышки на сочной зелени. Я собираю их, плету венки и пою. Знаете, что пою? А вот это:

Утро красит нежным светом
Стены древнего Кремля,
Просыпается с рассветом
Вся Советская земля.
Холодок бежит за ворот,
Шум на улицах сильнее.
С добрым утром, милый город, —
Сердце Родины моей!
Кипучая,
Могучая,
Никем непобедимая, —
Страна моя,
Москва моя —
Ты самая любимая!

Никто меня не заставлял — петь. Никто не заставлял — любить. И если вам скажут: из-под палки, по принуждению — не верьте! Это были честные реалии моей жизни! Это были мои подлинные чувства! Настоящие, тёплые. Там очень тепло, в этом моём

детстве, там безопасно и радостно! И эта картина в моей памяти дышит безмятежностью и кристальным, ничем не омрачённым счастьем...

...Я знала, что живу в самой большой, самой красивой, самой справедливой, лучшей стране на свете.

Когда мне было двенадцать, с экрана телевизора, из радиоэфира хмурые неприятные люди объявили мне, что моя страна не самая лучшая, да и нет больше такой страны. Родители глухо молчали, потрясенные, а я – я лишилась в тот момент родины, которая у меня была и которую я, представьте, любила...Я оказалась в странном, двойственном мире. <...> Моя родина сузилась до пределов Крыма, который мой навек в любом обличье просто по праву рождения. Но родина большая... стала абстрактным понятием из трафаретных, прилизанных текстов школьных учебников.

А где-то в призрачном мареве какой-то очень условной «заграницы» была страна, которую не я, между прочим, а весь мир дружно, то ли хуля, то ли остерегаясь, то ли насмехаясь, признал наследницей – единственной! – моей утраченной родины.

Я не историк, и аналитика – не моя сильная сторона. Я больше полагаюсь на то, что чувствую. Мысленные усилия лишь помогают мне понять, что я чувствую, почему я это чувствую и что теперь с этим делать.

И вот уже десять лет, как я чувствую – у меня есть родина. Она не умерла, не пропала, не потерялась, не исчезла. Ее нельзя забрать, как нельзя забрать родной язык. Ее нельзя забрать, как нельзя забрать ощущение собственной души. Она есть, Родина моя ясноглазая! Её зовут Россия.

В голове моей – пуля,
В сердце моём – дыра.
То ль не туда свернула,
То ли свернуть пора.

Но размагничен компас,
В навигаторе сбой.
Всё никак не опомнюсь,
Всё не сладить с собой.

А ведь казалось: встану –
И дотянусь до звёзд!
Где он, мой быстрый планер?
Где он, мой Крымский мост?!

Выкрикну в полный голос:
Если поймёшь – приди
Вылечить мою голову,
Заклеить дыру в груди!

2021

Белёное небо августа,
Яблока бок восковой.
Не уходи, пожалуйста,
Лето моё, стой!

На море в синеньком платьице
Ещё разок посмотреть.
Осень вот-вот расплатится:
Года осталась треть.

И, в бархате вся, нарядная,
Ломкий лист теребя,
Неудержимо падает
В объятия сентября.

30 августа 2025

Крымская осень не золотая —
охристо-медно-рыжая.
Снова цветут одуванчики,
лезет трава бесстыжая —
свежая лезет, словно весенняя,
упругая — зелено-молодо!

Сливовый, ржавый, рдяный.
Бронза и медь. Не золото.
Здесь — под солнцем весёлым, звонким,
у синего моря приветного
крымская осень — не золотая,
крымская - разноцветная!

31 октября 2025

~



Авторам

Приём материалов
в очередной номер журнала
«Гуманитарная парадигма»
за 2026 год
проводится
до 1 февраля 2026 года

Приглашаем к сотрудничеству специалистов-гуманитариев:
учёных, исследователей,
докторантов и аспирантов,
студентов и магистрантов,
работников культурной и просветительской сфер,
представителей творческой интеллигенции.

Наш журнал
- научно-аналитический,
- практико-методологический,
- литературно-творческий

