педагогический университет им. А. И. Герцена, 2022. – С. 301–308. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49285240 (дата обращения: 15.03.2026).
4. Филатова, О. Н. Применение технологии дополненной реальности в образовании / О. Н. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78–4. – С. 245–247. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tehnologii-dopolnennoy-realnosti-v-obrazovanii (дата обращения: 15.03.2026).
5. Zekeik, X. Дополненная и виртуальная реальность в образовании: систематический обзор преимуществ, проблем и возможностей применения / X. Zekeik, М. Чахби, М. Л. Сефиан, И. Баккали // European Journal of Mathematics and Science Education. – 2025. – Т. 6, № 3. – С. 235–256.
6. Ненахова, Е. В. Диагностика познавательного интереса у обучающихся старших классов средней общеобразовательной школы / Е. В. Ненахова // Наука и школа. – 2014. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-poznavatelnogo-interesa-u-obuchayuschihsya-starshih-klassov-sredney-obscheobrazovatelnoy-shkoly (дата обращения: 31.03.2026).

***Панова Т.В., студентка 4 курса Лингвистического института,***
***Парпура О.А., канд. пед. наук, доцент кафедры лингводидактики и второго иностранного языка***
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

## МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКИХ, АНГЛИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СКАЗОК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

**Аннотация.** *Статья посвящена проблеме обучения в трёхлингвальных классах, где родным является русский язык, первым иностранным – английский, вторым – китайский. Рассматриваются психологические особенности формирования трилингвизма у школьников, методические принципы работы в условиях трёхъязычия и возможности использования сказок разных народов для создания «диалога культур». Представлена модель интеграции материала сказок, подчеркивается, что сравнительное изучение русских, английских и китайских сказок способствует развитию толерантности, языковой догадки и вторичной языковой личности на уроках иностранного языка.*
**Ключевые слова:** трилингвизм, трёхлингвальные классы, русский как родной язык, английский как первый иностранный язык, китайский как второй иностранный язык, диалог культур, методический потенциал сказок, межкультурная коммуникация, языковая интерференция, вторичная языковая личность.

**T.V. Panova,**
**O.A. Parpura**

## METHODOLOGICAL POTENTIAL OF RUSSIAN, ENGLISH AND CHINESE FAIRY TALES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL

**Abstract.** *The article addresses the issue of teaching in trilingual classes where Russian is the native language, English is the first foreign language, and Chinese is the second. It examines the psychological characteristics of developing trilingualism in schoolchildren, methodological principles of working in a trilingual environment, and the potential of using fairy tales from different nations to create a "dialogue of cultures." A model for integrating fairy tale material is presented, the article emphasizes that a comparative study of Russian, English, and Chinese fairy*

*tales fosters tolerance, language guessing skills, and the formation of a secondary linguistic personality in foreign language lessons.*
**Keywords:** trilingualism, trilingual classes, Russian as a native language, English as a first foreign language, Chinese as a second foreign language, dialogue of cultures, methodological potential of fairy tales, intercultural communication, language interference, secondary linguistic personality.

Современная образовательная система в Российской Федерации характеризуется усилением поликультурной составляющей и расширением изучаемых языков в школах. Наряду с традиционным изучением английского языка как первого иностранного, всё более востребованным становится китайский язык как второй иностранный. Это обусловлено как геополитическими факторами, так и экономическим сотрудничеством России со странами Азии. В ряде школ, лицеев и гимназий формируются трёхлингвальные классы, где родной язык учащихся – русский, первый иностранный – английский, а второй – китайский.

Актуальность данного исследования определяется наличием противоречия между практической востребованностью трилингвального образования и недостаточной разработанностью его психолого-методического обеспечения. Как показывают исследования Барышникова Н. В. [1], Вартанова А. В., Багиян А. Ю. [2], Хотинец В. Ю., Шишовой Е. О, Новгородовой Ю.О., Кожевниковой О.В., Медведевой Д.С. [3], Лещенко, Ю. Е. [4], Daleon April L., Sena Raquel R. [5], трилингвизм в школьном возрасте имеет качественные отличия от билингвизма: возрастает риск межъязыковой интерференции не на двух, а на трёх уровнях, меняются стратегии переключения языков в речи, появляется феномен «доминантного языка-посредника».

Проблема исследования заключается в описании психологических особенностей усвоения трёх языков учащимися младшего и среднего школьного возраста и создании методических решений, включающих опору на культурный компонент – сказки, позволяющих минимизировать интерференцию и сформировать устойчивую вторичную языковую личность.

Новизна работы состоит в комплексном подходе к трилингвальному обучению, объединяющем психологию усвоения нескольких языков, методику преподавания английского и китайского как иностранных и культурологический принцип «диалога культур».

Цель статьи – обосновать и представить модель интеграции сказок в учебный процесс трёхлингвального класса русский–английский–китайский.

Под трилингвизмом в данной работе понимается «сосуществование трех языков в речемыслительной сфере индивида, который использует эти языки в различных коммуникативных ситуациях в зависимости от цели общения, места реализации акта коммуникации и т.д» [6; 52], таким образом, способность индивида в равной или дифференцированной степени использовать три языковые системы в различных коммуникативных ситуациях. Вторичная языковая личность – это способность человека к межкультурной коммуникации, включающая владение не только языковыми кодами, но и культурными концептами носителей языка.

Обучение в трёхлингвальном классе создаёт специфическую психолингвистическую ситуацию. У ребёнка, уже владеющего русским языком как родным и начинающего изучать английский, при добавлении китайского языка возникает ряд трудностей.

Во-первых, это феномен «конкуренции языков». Исследования Н. В. Барышникова показывают, что при трилингвизме третий язык (китайский) усваивается не через родной, а через первый иностранный (английский), что может приводить к переносу грамматических и лексических структур английского на китайский. Например, при построении отрицательного предложения в китайском языке (используется частица 不 bù перед глаголом) учащиеся под влиянием английского «do not» могут ошибочно вставлять вспомогательный глагол на месте отрицания: «我 做 不 喜欢» вместо правильного «我 不

喜欢做» (wǒ bù xǐhuan zùo, «я не люблю делать»). Также возникает ряд определенных трудностей при изучении грамматической категории множественного числа. Так, если в русском и английском она выражается с помощью окончаний, в китайском множественное число часто не маркируется (иероглиф 们 men используется только для обозначения группы людей, но не для предметов и животных, поэтому учащиеся с трудом перестраиваются на иной способ мышления, где категория числа является контекстуальной. Например, фраза «три яблока» и «яблоки» в китайском языке будет звучать как «三个苹果» (три штуки яблоко), где иероглиф 个 выступает счётным словом).

Во-вторых, китайский язык как иероглифический и тональный, создаёт дополнительные когнитивные нагрузки. У учащихся, привыкших к латинице и кириллице, переключение на иероглифическое письмо требует развития новой нейронной связи – зрительно-моторной памяти для запоминания иероглифа. Показательным примером является обучение написанию даже простейших иероглифов, например, «мама» (妈妈 – māma). В английской и русской графике слово состоит из букв, которые можно выстроить в линейную последовательность. В китайском языке иероглиф «ма» (妈) состоит из двух частей: слева – ключ «женщина» (女), справа – фонетик «лошадь» (马). Ученик должен одновременно запомнить порядок и направление каждой черты, их количество и местоположение в иероглифическом квадрате, что задействует зрительно-пространственную память. Китайские преподаватели часто используют мнемотехнику «ключ + фонетик», однако для русско-английских билингвов требуется дополнительное время на формирование этих новых нейронных связей. Это может вызывать временное торможение навыков в английском и даже русском, что не является регрессом, а естественным процессом когнитивной перестройки посредством когнитивной нагрузки.

В-третьих, эмоциональный фактор. Учащиеся трёхлингвальных классов часто испытывают тревожность при переходе с одного языка на другой, особенно если учитель требует быстрого переключения. Поэтому психологически комфортной средой становится использование языка-моста – чаще всего английского как нейтрального для всех участников процесса. Яркий пример: при изучении темы «Цвета» на китайском языке учитель вводит лексику и просит учеников назвать цвета предметов на картинке. В классе, где трилингвальная тревожность высока, многие дети предпочитают отвечать на английском, а не на китайском (например, не «红色 – hóngsè», а «red»), потому что страх сделать ошибку в тонах или порядке иероглифов оказывается сильнее желания говорить на целевом языке. Чтобы снизить этот барьер, учитель может ввести упражнение «Зелёная улица»: на первом этапе разрешается называть только английские эквиваленты, затем – произносить китайское слово шёпотом, и только потом – громко и чётко. Ещё один пример: при работе с иероглифами, имеющими одинаковое чтение, но разное значение (омофоны, например, 是 (shì) «быть» и 事 (shì) «дело»), учащийся может испытывать особенный стресс и непонимание, что приводит к избеганию устной речи. Именно поэтому в трёхлингвальных классах так важна поддерживающая атмосфера и техника «отсроченного исправления ошибок».

Учитывая психологические особенности трилингвизма, необходимо опираться на определенные методические принципы.

Принцип опоры на родную культуру. Суть этого принципа заключается в том, что родной язык и родная культура служат той естественной базой, на которой надстраивается знакомство с иноязычными культурами. Так, в трилингвальном классе русские сказки в процессе сравнения выполняют роль отправной точки для понимания реалий английских и китайских особенностей мышления. Методическая реализация принципа включает: 1) предварительное актуализирование знакомого учащимся фольклорного или литературного

сюжета из родной культуры, 2) выявление аналогичных или контрастных сюжетов в английских и китайских сказках, 3) обсуждение того, как одна и та же нравственная проблема решается средствами разных культур. Например, при изучении сказки «Колобок» в русской версии главный герой наказан за самонадеянность и доверчивость. Сопоставление с китайской сказкой об умном мальчике, который перехитрил волка или людоеда, позволяет учащимся увидеть разницу в культурных акцентах: в русской культуре – мораль о последствиях гордыни, в китайской – ценность смекалки и почтительного отношения к старшим. Таким образом, вместо простого заучивания лексики возникает живое межкультурное сопоставление, которое и составляет основу формирования вторичной языковой личности.

Принцип минимизации интерференции через сопоставление грамматических структур трёх языков. Интерференция в трилингвизме возникает не на двух, а на трёх уровнях: родной язык (русский) влияет на английский, родной – на китайский, английский – на китайский. Принцип минимизации интерференции требует целенаправленной работы по предупреждению ошибок через сопоставительное изучение грамматических категорий. В методическом плане это означает: 1) до введения нового грамматического явления в китайском языке кратко актуализировать способы его выражения в русском и английском (например, категории числа, времени, падежа), 2) на контрасте выделить китайскую специфику (отсутствие окончаний для множественного числа, счётные слова, отсутствие спряжения глаголов), 3) выполнять упражнения на сознательный выбор правильного варианта, где учащийся должен определить, какое грамматическое явление из трёх языков следует применить. Конечная цель – сформировать у учащихся координативный (чистый) трилингвизм, когда три языковые системы сосуществуют в сознании параллельно, а межъязыковое смешение сведено к минимуму.

Принцип асинхронного ввода материала. Асинхронность означает неодновременное, разнесённое во времени предъявление сходных или потенциально конфликтующих грамматических и лексических явлений из трёх языков. Если ввести аналогичные явления одновременно, возрастает риск их смешения и интерференции. На практике это выражается в следующем: на одном уроке акцент делается на одном языке (например, отработка счётных слов в китайском), в то время как в английском и русском аналогичные явления намеренно не актуализируются. После того как навык на китайском доведён до автоматизма, на следующем уроке или в следующей теме организуется сопоставление с английскими эквивалентами. Например, тема «Время» в русском языке выражается с помощью падежей и предлогов («в шесть часов», «около пяти часов»), в английском – с помощью предлогов «at, on, in», а в китайском – с помощью специальных временныых частиц и счётных слов. Если вводить все три способа одновременно, учащиеся запутаются. Асинхронный подход предлагает сначала освоить китайскую модель (время + частица 点 diǎn) на конкретных примерах, через неделю сопоставить её с английской, а затем – с русской. Асинхронный ввод материала способствует формированию координативного (чистого) трилингвизма, в отличие от субординативного (смешанного), где один язык доминирует и искажает другие.

Таким образом, практическая реализация этих принципов возможна через использование жанра сказки.

Сказки обладают высоким методическим потенциалом: лексический аспект – тематическая лексика (животные, дом, природа) вводится в естественном контексте; грамматический аспект – повторы конструкций; фонетический аспект – через аудирование и хоровое проговаривание реплик персонажей; культурологический аспект – знакомство с национальными образами; межкультурная коммуникация – сравнение сюжетов и нравственных уроков.

Использование сказок в обучении иностранному языку базируется на ряде методически обоснованных положений. Во-первых, сказка является эффективным инструментом формирования коммуникативных навыков и расширения лексического запаса: в ходе работы со сказкой учащиеся осваивают не отдельные слова, а целостные речевые

образцы. Во-вторых, сказка повышает познавательную активность за счёт вовлечения в работу обоих полушарий головного мозга: левое полушарие отвечает за анализ языковых конструкций, правое – за эмоциональное восприятие сюжета и образов. В-третьих, сказка создаёт естественную мотивацию к изучению языка, так как учащиеся заинтересованы в понимании и воспроизведении сюжета, а не в формальном оттачивании грамматических правил. В-четвёртых, что особенно важно для трилингвального класса, сказка позволяет сопоставить культурные архетипы разных народов: например, образ лисы в русских, английских и китайских сказках имеет как общие черты (хитрость, изворотливость), так и национально-специфические оттенки (в русских сказках лиса часто обманывает во имя собственной выгоды и наказывается, в английских – проявляет прагматизм, в китайских – может быть как коварной, так и наделённой сверхъестественными способностями). Сравнение этих образов на уроках способствует формированию толерантности и межкультурной компетенции.

Рассмотрим возможную модель интеграции сказок в учебный процесс.

В качестве иллюстрации рассмотрим три сказки, объединённые темой «Истинная мудрость»: русская «Кот, петух и лиса», английская «The Fox and the Cat» (Лис и Кошка) и китайская «老虎和野牛» (Тигр и дикий буйвол). Критерии отбора: наличие аутентичного или адаптированного материала, сюжетная повторяемость, соответствие возрастным интересам учащихся 12–15 лет.

На предтекстовом этапе происходит снятие языковых трудностей, введение лексики через картинки и видео, прогнозирование сюжета, знакомство с культурными реалиями. Во время текстового этапа мы занимаемся чтением, аудированием (просмотром мультфильма), поиском ключевых слов и грамматических конструкций, анализом персонажей. И на заключительном послетекстовом этапе мы можем отработать навыки работы с пересказом, ролевой игрой, устроить сравнительный анализ сказок разных культур и вывести урок в рефлексию через сравнение.

Особую ценность представляет интегрированное упражнение «Мудрость сказок». Это ролевая игра, в которой учащиеся разыгрывают диалог персонажей из трёх сказок на трёх языках. Затем класс обсуждает – кто из персонажей действительно мудр? В чём разница, а в чём различия в культурных образах? Как в культуре проявляется добро и как это отражают лексические, фонетические и стилистические средства? Данное упражнение в полной мере реализует принцип «диалога культур». Оно возможно именно в трёхлингвальном классе, где одновременно изучаются английский и китайский. Для учащихся со слабой подготовкой предлагаются готовые реплики, для учащихся с достаточным уровнем подготовки – импровизация. В стандартной билингвальной школе (русский язык плюс один иностранный язык) сравнение строится только между родной и иноязычной культурой, что также может считаться возможным и интересным.

Трилингвальные классы русский–английский–китайский представляют собой сложную, но педагогически перспективную и своевременную модель. Психологическими особенностями такого обучения являются конкуренция языковых систем, когнитивная перестройка, а также риск языковой тревожности. Методически эффективным является принцип опоры на родную культуру и сопоставления национальных мировоззрений. Жанр сказки позволяет интегрировать три языка в единую смысловую систему, формируя не только лингвистическую, но и межкультурную компетенцию.

Сравнение русской, английской и китайской сказок на одну нравственную тему демонстрирует универсальность общечеловеческих ценностей при различии культурных образов, что способствует формированию толерантности.

***Библиографический список***

1. Барышников, Н. В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком (французский как второй иностранный, средняя школа) : дис. … д-ра пед. наук. – Санкт-Петербург, 1999. – 530 с.
2. Вартанов, А. В. Многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция как базовая категория дидактики многоязычия и ее целевая доминанта / А. В. Вартанов, А. Ю. Багиян // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 12. – С. 22–28.
3. Когнитивная регуляция младших школьников-билингвов в процессе изучения третьего языка / В. Ю. Хотинец, Е. О. Шишова, Ю. О. Новгородова [и др.] // Образование и саморазвитие. – 2023. – Т. 18, № 3. – С. 215–229.
4. Лещенко, Ю. Е. Ментальный лексикон трилингва: смешение языков, переключение кодов, транслингвизм / Ю. Е. Лещенко // Социо- и психолингвистические исследования. – 2021. – № 9. – С. 51–57.
5. Daleon, April L. Cross-Linguistic Influence in Trilingual Switching / April L. Daleon, Raquel R. Sena // Psychology and Education. – 2025. – № 50 (5). – P. 564–581.
6. Барышников, Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – Москва : Просвещение, 2003. – 159 с.

***Самохвалова Е.В., музыкальный терапевт, аспирант Алтайского государственного педагогического университета***
Ассоциация семейных сообществ и специалистов по работе с детьми «Карпушкино»
г. Норильск, Россия
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

## ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** *Целью настоящей статьи является представление новой программы дополнительного образования «Развитие эмоционального интеллекта подростков». Программа направлена на формирование некогнитивных эмоциональных способностей, обеспечивающих развитие личностного потенциала, коммуникативных умений, воспринимать, понимать и регулировать эмоциональное состояние, как на уровне собственной личности, так и личности другого индивидуума. Программа предназначена для реализации в рамках школьного обучения сроком в один учебный год.*
**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, подросток, коммуникативные умения, эмоции, школьное обучение.

**E.V. Samokhvalova**

## THE PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS IN THE FRAMEWORK OF SCHOOL EDUCATION

**Abstract.** *The purpose of this article is to present a new program of additional education «Development of emotional intelligence of adolescents». The program is aimed at the formation of non-cognitive emotional abilities that ensure the development of personal potential, communication skills, perceive, understand and regulate the emotional state, both at the level of one's own personality and the personality of another individual. The program is intended to be implemented within the framework of school education for a period of one academic year.*
**Keywords:** emotional intelligence, teenager, communication skills, emotions, school education.