

DOI: 10.33184/dokbsu-2025.4.4

## Латынь в эпоху цифровизации

Г. Ф. Поздерева

*Уфимский университет науки и технологий*

*Россия, Республика Башкортостан, 450076 г. Уфа, ул. Заки Валиди, 32.*

*Email: GFPozderova@yandex.ru*

Стремительная цифровизация в последние несколько десятилетий вызвала масштабный переворот в нашей жизни, заставляя переосмыслить многие ее аспекты, требуя адаптации к новым условиям. В данной статье речь пойдет как о том, каким образом цифровизация может изменить научно-исследовательскую деятельность ученого-классика, какие дает преимущества и какие создает проблемы, так и о методических аспектах преподавания латыни в новых условиях. Также мы остановимся на отдельных моментах истории развития цифровых технологий и на последствиях этого процесса для современного общества.

**Ключевые слова:** классическая филология, латинский язык, методика преподавания, цифровизация, искусственный интеллект.

Сегодня информационные технологии достигли такого уровня, что пронизывают всю нашу жизнь, охватывают практически все ее стороны и оказывают на них существенное влияние. Это в полной мере относится и к классической филологии. Несмотря на то, что начало технологического переворота, определяющего нашу современность, приходится на достаточно далеко отстоящее от нас время, которое разными исследователями определяется по-разному, проникновение информатизации в почти все сферы человеческой жизни произошло относительно недавно, что создает более острое ощущение кризиса, требующего от нас адаптации к новым условиям.

Процесс адаптации в одних сферах протекает достаточно успешно, а в других сопряжен с большими проблемами. Попытаемся продемонстрировать это на примере классической филологии, где актуальными представляются два аспекта: исследование классического наследия и преподавание классических языков.

Примером достаточно успешного применения цифровых технологий является, на наш взгляд, их использование для создания корпусов древних текстов. Как отмечает И. Вальзер-Бюрглер, именно классические филологи были первыми среди коллег, кто начал активно использовать всемирную сеть и CD-ROOM: так, уже в 1972 г. был создан проект Thesaurus Linguae Graeciae для оцифровки всех имеющихся на греческом языке текстов, в 1996 г. появился американский поисковик античных текстов Argos [1, с. 5]. В отличие от современных, так называемых «живых» языков, принципиальной для древних языков является возможность создания корпусов, полностью охватыва-

ющих все имеющиеся на них тексты [2: с. 98]. В 2000 г. И. А. Герасимов в качестве основных задач применения цифровых технологий при создании корпусов древних текстов называет компьютерную поддержку корпуса, возможность использования гипертекста и создание машинных словарей, а также подчеркивает необходимость параметризации материала по таким аспектам, как относительная хронология текстов, их диалектная принадлежность, локализация найденных источников, способ представления текста и др. [2, с. 98–99]. За прошедшие с начала века десятилетия были достигнуты значительные успехи в решении этих и других задач. В отношении латыни можно констатировать, что были оцифрованы и включены в банки данных значительные массивы как античного, так и средневекового наследия, а также тексты Нового времени и неолатинские тексты (см, например, *Corpus Corporum*). При этом успешно решаются проблемы языковой обработки, чтения и распознавания машиной различных шрифтов (например, с помощью *optical character recognition (OCR)*), дешифровки, реконструкции утраченных фрагментов, создания тезаурусов и снабжения публикуемых текстов гиперссылками. С помощью цифровых библиотек, таких как, например, *Perseus Digital Library* и сотрудничающей с ней платформой *Alpheios*, *PROIEL*, бесплатно доступны многие произведения, в т.ч. на латыни и на других древних языках. Создаются словари, например, словарь открытых связанных данных *OntoLex*, которые связываются в разных проектах с другими ресурсами, как это наблюдается в проекте *LiLa*.

Однако цифровизация в области классической филологии не ограничивается переводом аналоговых материалов в цифровые форматы – этот комплекс задач Л. Кордес обозначила цифровизацией в узком смысле этого слова [3, с. 226]. Под цифровизацией в широком смысле она понимает возможность связывания друг с другом имеющихся цифровых данных [3, с. 226]. Здесь нельзя не согласиться с К. Шульцем, который пишет о невозможности по-настоящему работать, даже если в распоряжении исследователя в цифровом формате имелись бы все сохранившиеся тексты на древних языках [4, с. 106]. Необходимой является работа по стандартизации информации в каждом из текстов, по присвоению идентификаторов каждому отрывку текста, по созданию возможности через интерфейс перейти к самому тексту или дополнительным материалам, как это уже реализуется в названных выше платформах *Alpheios*, *Perseus Digital Library* или *Scaife Viewer* [4, с. 106]. Поэтому одной из важных задач является объединение в единую сеть имеющихся цифровых ресурсов (*Open Linked Data*), что позволит преодолеть возрастающую фрагментацию исследования, обусловленную использованием различных моделей и форматов данных [4, с. 106]. На прогресс в решении этих задач указывает следующий факт: в 2021 г. К. Шульц указывал на определенные трудности при определении частей речи и синтаксических функций – востребованных исследователями процедур, во время которых, однако, допускалось много ошибок, что, в свою очередь, приводило к большим затратам на корректировку полученных данных [4, с. 108]. Сегодня эти проблемы во многом успешно решаются с помощью искусственного интеллекта (далее – ИИ), что создает предпосылки для решения с помощью машинной

обработки многих филологических проблем и амбициозных задач, как, например, попытка машинной интерпретации текстов, исследование интертекстуальности в литературе на древних языках и многие другие [4, с. 108].

С дальнейшим развитием и совершенствованием цифровых технологий исследовательское сообщество вынуждено решать ряд новых проблем. Здесь мы солидарны с мнением Л. Кордес, которая поднимает следующие вопросы: 1. Какие виды исследования становятся возможными с помощью этих инструментов? 2. Где эти инструменты могут полностью заменить традиционные методы исследования, а где – только дополнить? 3. Какие «слабые» места имеются у новых методов? [3, с. 227] Эти вопросы требуют обсуждения в профессиональном сообществе, но здесь возникает еще одна проблема – это пропасть, возникшая между двумя группами ученых-классиков – между теми, кто владеет цифровым инструментарием в области классической филологии (Digital Classics), и теми, кто до сих пор далек от цифровых методов [3, с. 227]. Негативным последствием такого разобщения является отсутствие диалога, который мог бы быть плодотворным для обеих сторон, – их сотрудничество позволило бы, с одной стороны, проверить, насколько полезными могут быть новые технологии в исследовательской деятельности, а с другой – специалистам, владеющим этим новым инструментарием, развивать его и совершенствовать, решая все новые задачи. По мнению Л. Кордес, относительно слабое распространение специальных знаний в области новейших технологий и отсутствие сообщества, объединяющего профессионалов с обеих сторон, может иметь следствием не только неадекватное потребностям исследователей развитие и оптимизацию цифрового инструментария, но и вытекающую из этого его непривлекательность не только для пользователей, но и для возможных спонсоров научных проектов в сфере классической филологии в целом и, конкретно, проектов по разработке цифровых инструментов для этой научной области [3, с. 227]. Для решения этих проблем необходимо наладить диалог между разными группами профессионального сообщества, что пытаются сделать, например, в рамках межвузовского объединения на базе Берлинского университета им. В. Гумбольдта, членами которого являются представители не только немецких, но и других европейских университетов.

Что касается образования, то на его развитие большое влияние оказали узловые моменты в истории развития информационных технологий. Авторы учебного пособия «Цифровая педагогика: технологии и методы» (2020) дают следующее описание генезиса электронного обучения: «современные принципы функционирования электронного и дистанционного обучения были заложены в XIX в. профессором Isaac Pitman. ... Процесс интеграции технических средств в образовательный процесс проходил в течение XX в. Полностью технические средства превратились в неотъемлемую составляющую педагогических инструментов к концу XX в.»<sup>1</sup> [5, с. 26]. Огромная роль в этом

---

<sup>1</sup> Здесь сохранена орфография источника.

процессе принадлежит таким новаторам и пионерам в области информационных технологий и электронного обучения, как Дональд Битцер, Дуглас Энгельбарт, Джозеф Ликлайдер и другим. Что касается термина «искусственный интеллект», то он был введен в оборот Джоном Маккарти в 1956 г., а предпосылки его создания относят к 1930-м гг. Прототип чатбота ELIZA был создан Д. Вейценбаумом в 1966 г. Однако, как проблема и вызов человеку и человечеству ИИ стал восприниматься лишь в последние несколько десятилетий. Рассмотрим возможные причины.

В представленной А. Байер модели соотношения четырех промышленных революций с развитием информационных технологий, выделены аспекты, релевантные для системы образования, которые позволяют проследить, как и с какой скоростью на нее влияют технические инновации: если адаптация образовательного ландшафта к новым медиа (аудио и видео) продолжалась как минимум 50 лет, что совпадает с продолжительностью профессиональной карьеры, то последнее радикальное развитие от доступного персонального компьютера до дешевого смартфона заняло 20 лет [6, с. 221]. Поэтому, по ее мнению, нет ничего удивительного в том, что и учреждениям образования, и преподавателям приходится с трудом адаптироваться к новым реалиям [6, с. 221]. Кроме того, этот стремительный прогресс сопровождается с начала XX в. другим, более медленным и глубоким изменением – трансформацией общества знаний сначала в информационное общество, а теперь – в общество данных [6, с. 221–222].

Еще более усугубил ситуацию произошедший в последние 10–20 лет качественный скачок в развитии интеллектуальных систем, определенным апогеем которого можно считать доступность с конца 2022 г. генеративного ИИ. Тренировка мультимодальных языковых моделей (Large Language Models/LLMs) с использованием нейросетей, обеспечивающая так называемое «глубокое обучение» (Deep Learning), создала предпосылки для открытой для всех возможности управления этими моделями посредством чатботов, работающих на основе естественного языка: теперь любой человек может поставить такой модели любую задачу – создать или обработать любой текст, код, картинку, аудио- или видеозапись, а выдаваемый при этом результат, в отличие от поисковых машин, каждый раз будет разным даже при использовании одного и того же промпта, т.к. основан на статистических данных [7, с. 10].

Поэтому основной мишенью критики сегодня является ИИ. Как уже упоминалось выше, сам термин возник достаточно давно, однако свою остроту дискуссия приобрела относительно недавно в связи с прорывными технологиями последних лет. Что же из себя представляет ИИ? Этим термином могут обозначаться как свойство компьютерных систем моделировать интеллектуальные виды деятельности человека, так и научные направления и области информатики, занимающиеся такими системами (ср. [8]).

ИИ присутствует в нашей жизни достаточно давно, он проник во многие сферы нашей повседневной жизни и не воспринимался до некоторых пор так остро широкими сло-

ями общества<sup>2</sup>. Как отмечает Й. Зауэр, «искусственный интеллект – это вовсе и не интеллект в собственном смысле этого слова, т.к. у него отсутствует глубокое понимание, это в большей степени профессиональная имитация, основанная на распознавании паттернов, встроенное в очень сложную статистику: ИИ *имитирует* виды деятельности, прототипом которых является человеческий интеллект» [5; 9]. Таким образом, ИИ предоставляет не знания, а статистическую вероятность, что может приводить к так называемым «галлюцинациям» и искажениям (Bias) и представляет самую большую проблему. Пока действие машины ограничено действиями человека, который ставит перед ней задачи, но А. Байер справедливо задается вопросом: как долго будет сохраняться эта ситуация? И вопрос этот не праздный, т.к. ведутся разработки «сильного ИИ» (Artificial General Intelligence/AGI), который будет представлять собой самоорганизующуюся и саморазвивающуюся модель, не требующую вмешательства тормозящего фактора – человека [7, с. 10–11]. Тогда в чем будет заключаться роль человека, и нужен ли он будет вообще? Таким образом, с развитием ИИ возникает множество этических, социальных, экономических и экологических проблем, требующих решения на государственном уровне.

Смена парадигм – это всегда вызов, с которым сложно справиться. Не случайно, что в переломную эпоху часто наблюдается поляризация мнений относительно наступающих инноваций. Не является исключением и цифровая трансформация. Как замечает М. Вагнер, «цифровые инструменты, платформы и сайты – это, в зависимости от мнения, либо закат западного образования и даже расчеловечивание, либо – верный путь к ранее недостижимым сферам образования и познания. Среднего – почти не наблюдается» [10, с. 130]. Остановимся на некоторых аргументах обеих сторон.

Авторы уже упомянутого выше учебного пособия по цифровой педагогике в тезисной форме перечисляют преимущества цифровой образовательной среды для каждой из групп-участников образовательного процесса, сформулировав их в виде целей. Так, для обучающихся называются такие предпочтения, как «расширение возможностей построения образовательной траектории; доступ к самым современным образовательным ресурсам; растворение рамок образовательных организаций до масштабов всего мира» [5, с. 24]. Учитель, в свою очередь, получает снижение за счет автоматизации как бюрократических, так и рутинных нагрузок по контролю выполнения заданий учениками; ему будет удобнее проводить мониторинг образовательного процесса, по-новому организовывать образовательный процесс, создавать новые условия для мотивации учеников при создании и выполнении заданий и для переноса активности образовательного процесса на ученика, облегчая тем самым условия для формирования его индивидуальной образовательной траектории [5, с. 24].

---

<sup>2</sup> Дискуссии и критика сопутствуют этому феномену, пожалуй, с момента его рождения, однако они велись и высказывались в более узких научных кругах, в профессиональных сообществах.

Обратимся теперь к негативным сторонам прогрессирующей цифровизации, которые можно структурировать в зависимости от негативных проявлений в отдельных сферах человеческой жизни. Ф. Майер, описывая последствия цифровой революции, отмечает, что на смену восхищению волшебной силой алгоритма, приходят страхи и сомнения [11, с. 214]. Опасность угрожает как физическому, так и психическому, и духовному здоровью человека: потеря физической мобильности, умения концентрироваться, клиповое мышление, сокращение объемов оперативной памяти, утраты в эмоциональной сфере («гиперинфляция чувств»), нарушение коммуникации, девиантное поведение – все, что социологи называют «цифровой сингуляризацией», а психологи – «эксцессивным индивидуализмом» [11, с. 215]. Человек, мутируя от *homo sapiens* к *homo digitalis*, превращается в «гибрид человека и смартфона», из-за практически магической веры в наличие всего знания в компьютере происходит девальвация образования, порождая представление об его избыточности [11, с. 215–216].

Остановимся на некоторых аспектах, актуальных для сферы образования.

Н. Н. Гавриленко, исследуя степень влияния цифровизации образования на когнитивные способности будущих переводчиков, называет следующие когнитивные риски: информационное перенасыщение когнитивной сферы, девальвация возможностей памяти, снижение уровня критического мышления, снижение творческого мышления и кризисная трансформация сознания обучающихся [12, с. 181–183]. Этим сетованиям во многом вторят также А. Кольманн и Ж. Шопрони, описывая сетевое поколение, поколение NET. Они отмечают со ссылкой на различные исследования, что в цифровую эпоху принципиально изменилась форма презентации знаний: на смену слову пришла картинка, что имеет следствием превалирование холистической, визуально-пространственной обработки информации современными поколениями молодых людей по сравнению с аналитическим, поступательным процессом обработки устной и письменной речи [13, с. 48]. Постоянное переключение внимания с картинки на текст и обратно развивает так называемое гипертекстовое мышление (Hypertext-Denken), что приводит к поверхностному сканированию информации, а не к ее прочтению [13, с. 48]. Это сказывается негативно на понимании текстов. Индуктивный и холистический методы обработки информации могут иметь следствием создание неверных паттернов (13, с. 48). При постоянном переключении внимания страдает концентрация, поэтому представители молодого поколения способны воспринимать информацию только небольшими порциями (отсюда – необходимость микрообучения, см. [5, с. 103–106]) [13, с. 49]. Еще одним фактором, провоцирующим поверхностное восприятие информации, является доступность информации на внешних носителях (источниках памяти), в первую очередь в интернете [13, с. 49]. С распространением интернет-технологий связывают и значительный рост многозадачного поведения (Multitasking-Verhalten) среди молодежи [13, с. 50]. Молодое поколение определяется как практикоориентированное, что значит, что они любят не только думать или говорить о разных вещах, но и охотно делают что-либо [13, с. 50], ср. также современную

ориентацию образования на компетенции, а не на знания, что находит, на наш взгляд, даже отражение в рекламе, например в рекламном слогане профессионалитета на телевидении: «Мы научим думать своими руками». Об этой ориентации на практическую деятельность идет речь и в упомянутой неоднократно «Цифровой педагогике»: среди перечисляемых принципов микрообучения выделяются «немедленная практическая применимость» и «в микромодулях больше ‘показываем’ и ‘делаем’, чем ‘говорим’» [5, с. 106].

В связи с доступностью ИИ большую остроту приобретает и еще одна проблема, которая обозначилась уже ранее в связи с доступностью интернета. Это контроль полученных знаний и сформированных компетенций.

Другим следствием цифровизации образования называют изменение роли учителя, преподавателя в образовательном процессе. Так, И. Вальзер-Бюрглер пишет о том, что в центре урока в классной комнате с ИИ будут находиться обучаемые, а не учитель – источник знаний в традиционной системе координат: именно от учащихся исходит импульс на взаимодействие в направлении человеческих и цифровых ресурсов, от которых, в свою очередь, этот инпут (input) возвращается к обучаемым [1, с. 7]. Более радикальны в своей оценке роли преподавателя в новых условиях авторы «Цифровой педагогики»: «Роль преподавателя, само содержание его работы в условиях цифровизации существенно меняется. Его задачей становится не столько разработка курса, содержания лекций и практических занятий, их регулярное обновление в соответствии с новыми теоретическими концепциями и разработками, а также новыми технологиями, практиками, эмпирическими данными, публикациями научной и учебной литературы, сколько отслеживание электронных ресурсов и баз данных, где все эти материалы представлены. В т.ч. он должен быть в курсе образовательных программ и услуг, предлагаемых другими университетами. Преподаватель становится не столько источником знаний, сколько навигатором, предлагающим оптимальную для целей данного курса траекторию знакомства с базами данных, разработку практических заданий, кейсов для обсуждения и, конечно, тестирования прохождения студентами этой траектории» [5, с. 6]. Такой взгляд на роль учителя не может не вызвать некоторые возражения. Нам представляется, что настоящий, хороший учитель и в условиях традиционной образовательной системы не выступает в роли «истины в последней инстанции» и не довлеет над учеником, а помогает раскрыться личности ученика в процессе получения знаний и формирования необходимых компетенций. А что касается низведения учителя до роли навигатора, простого человеческого ресурса, то эта точка зрения нам представляется вообще неприемлемой. Здесь нам видится некое противоречие: с одной стороны, обучаемые должны владеть навыками самостоятельной работы, а не быть опекаемыми таким «навигатором». С другой стороны, учитель как личность, организуя взаимодействие учеников друг с другом и с собой, играет

большую роль в социализации обучающихся, что особенно важно в условиях цифровизации, провоцирующей социальную изоляцию людей.

Поскольку, как отмечает, например, И. Вальзер-Бюрглер, «цифровой поворот невозможно остановить» [1, с. 4–5], то следует научиться как использовать преимущества цифровизации, так и нивелировать ее отрицательные аспекты. Для последнего релевантными в сфере образования являются, с одной стороны, формирование навыков рефлексии, сознательного и критического отношения к продуктам ИИ, с другой стороны – дополнение образования, базирующегося на цифровых инструментах, методами из традиционного обучения (дедуктивная методика и т.д.).

Прежде чем перейти к рассмотрению возможностей, которые открывают современные технические достижения для классической филологии, остановимся на вопросах значения классических языков и проблем их изучения.

Вопрос о месте классических языков в нашем образовании не является праздным. Полностью исключить изучение, прежде всего, латыни, из системы высшего образования представляется невозможным, т.к. есть такие отрасли науки, где без латыни обойтись невозможно, хотя и предпринимаются попытки сократить количество часов, прикрываясь эвфемизмом «оптимизация». В самом деле, медицинский работник просто обязан на определенном уровне знать латынь, биологу она также необходима хотя бы в схожем с медиком объеме, необходима она и историку – и не только тому, кто изучает европейскую историю, но и историю других стран, которые посещали европейские путешественники, оставив свои записки об этих странах на латыни. Сегодня, к сожалению, даже не во всех юридических учебных заведениях есть латынь. Сильное сокращение часов на этот предмет наблюдается и в учебных планах филологических специальностей, на отдельных направлениях подготовки специалистов-филологов латынь и вовсе отсутствует. Интересно, что определенный кризис классической филологии наблюдается не только в нашей стране, где латынь (и древнегреческий) изучается преимущественно в высшем звене российского образования, но и в такой стране, как Германия, богатой традициями изучения латыни и еще сохраняющей их, в т.ч. и на уровне среднего звена образования. Тем интереснее обратиться к дискуссиям, ведущимся в профессиональных кругах этой страны, относительно места классических языков в современном обществе и методов их преподавания в новых условиях. Как же можно ответить на вопрос, не является ли латынь сегодня, в эпоху коренных изменений, связанных с дигитализацией всей нашей жизни, по словам Й. Фукса, «реликтовым наследием мелового периода» [14, с. 252]?

Утверждение одного из участников дискуссии о последствиях дигитализации, что традиционное образование противостоит расчеловечиванию, которое несет с собой цифровизация, а классическая филология является спасением от тотального цифрового рабства [11, с. 218–219], представляется нам несколько романтическим. Гораздо ин-

интереснее программные статьи Андреи Байер. Она отмечает, что в основе современного образования (образовательной политики) лежат две концепции – инклюзия и цифровизация, которые объединяет идея создания для всех обучающихся возможностей индивидуального развития посредством введения на содержательном уровне новой культуры заданий и контроля, ориентированной на формирование компетенций, на методическом уровне – развитие активного обучения, а на технологическом – возможность безбарьерного доступа для всех [6, с. 222]. Цель – выработать у обучающихся открытое мышление (Mindset), позволяющее им справиться с пожизненным обучением и социальными переломами [6, с. 223]. Обращаясь к базовым компетенциям, таким как чтение, письмо, успешная коммуникация и коллаборация, А. Байер указывает, что их развитие базируется на более высоких компетенциях: анализе, моделировании, критическом мышлении и комплексной способности выражать свои мысли, – для развития и тренировки которых хорошим потенциалом обладают классические языки, представляющие собой чисто литературные языки, основанные на текстах, и в этом их преимущество перед другими филологическими направлениями [6, с. 223]. Другую часть потенциала А. Байер видит в содержании, которое может содействовать развитию личности в 4-х измерениях: знания (как языковые, так и культурно-этические в исторической перспективе); основные (ядерные) способности (компетенции), приобретаемые с помощью и посредством получения знаний (коммуникация, коллаборация, креативность, критическое мышление); характер; мета-обучение<sup>3</sup> (мета-когнитивные стратегии, принятие сменяющихся перспектив, содействие динамическому самовосприятию) [6, с. 223–224]. Подчеркивая значение межпредметных связей классических языков с другими гуманитарными науками, относя их к науке по ориентации и рефлексии, продолжающей традиции *artes liberales*, она видит релевантность классических языков не в объеме усвоенного лексикона, а в достижении уровня названных выше компетенций (измерений) [6, с. 224].

Остановимся на методической стороне обсуждаемой проблемы. Говоря о традициях преподавания латинского языка в России, необходимо выделить два важных периода: дореволюционный, когда классические языки были обязательной составной частью гимназического образования, и послереволюционный, который характеризуется переносом изучения классических языков из среднего звена образования в высшее образовательное звено. Об особенностях этого периода в становлении методики и дидактики преподавания латыни прекрасно написано в работах отечественного корифея в этой области Н. Л. Кацман (см. [15]), сжатый обзор дается также в статье И. Ю. Ващевой и Н. Ю. Сивкиной [16]. Сложно не согласиться с последними авторами, когда они, описывая современную ситуацию преподавания латыни в высшей школе, отмечают не только ее сложность, но и противоречивость, которая обусловлена сочетанием тре-

---

<sup>3</sup> Термин из информатики, относится к машинному обучению, для оптимизации самообучения

бования повышения качества образования и внедрением компетентностного подхода на фоне значительного сокращения аудиторных часов и понижением статуса латинского языка в учебных планах [16, с. 140–141]. В таких обстоятельствах неизбежным становится вопрос о методике преподавания, о назревшей необходимости отхода от традиционного грамматико-переводного метода, который, как справедливо отмечают упомянутые выше авторы, «в условиях сокращения часов приводит к упрощению курса, к освоению минимума грамматики и синтаксиса, к потере интереса и мотивации студентов» [16, с. 141]. Сблaзн обращения у студентов к интернет-ресурсам для решения задач в рамках традиционной методики приводит к тому, что курс латинского языка не ведет ни к получению качественного образования по этой дисциплине, ни к формированию необходимых компетенций. Нельзя не согласиться с мнением коллег, которые сами являются авторами учебно-методического комплекса, о необходимости смещения акцента «на более широкое применение алгоритмов, упражнений, тренингов», на создание учебно-методических комплексов [16, с. 141]. Это сближает подход к преподаванию латыни с методиками, используемыми при обучении «живым» иностранным языкам, позволяющими сочетать традиционные методики с интенсивными методами, ср. [16, с. 142]. О необходимости пересмотра методик преподавания латыни пишут и С. Г. Лесик и Т. И. Полищук, обосновывая ее внедрением компетентностного подхода в образовании, который предполагает не только владение профессиональными компетенциями, но и навыками организации самостоятельной работы, позволяющими выстраивать стратегии личностного и профессионального развития и обучения, ср. [17, с. 123]. Пересмотр содержания образования и форм организации образовательного процесса определил и цель современного образования – «формирование иноязычной коммуникативной компетенции, профессионального тезауруса обучающегося, информационной основы будущей профессиональной деятельности» [17, с. 126]. Отмечая некоторую сомнительность термина «живая латынь», С. Г. Лесик и Т. И. Полищук в методическом смысле понимают под ним «тенденцию к использованию активных методов обучения» – необходимого условия формирования иноязычной коммуникативной компетенции, основой которой, в свою очередь, является языковая компетенция, характер и природа которой является спорной [17, с. 126]. Основными компонентами языковой компетенции выступают фонетический, лексический и грамматический компоненты [17, с. 127]. Говоря об отечественной методике обучения латыни, они отмечают характерное для нее сомнение в возможности овладения коммуникативной деятельностью на латыни, что определило упор на развитие пассивного восприятия языка [17, с. 128].

Таким образом, назрела необходимость в изменении подхода к преподаванию латыни. Обратимся снова к зарубежному – немецкому – опыту. В Германии существуют несколько площадок, где очень активно обсуждаются, в т.ч., вопросы внедрения новых технологий в обучение классическим языкам – это электронные журналы *Forum Classicum* и *LG NRW (Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen)*. Также издаются книги,

обобщающие опыт преподавания классических языков новыми методами, например, «Дигитализация на уроках латыни. Дидактический обзор» Морица Рааба (Moritz Raab. Digitalisierung im Lateinunterricht. Ein fachdidaktischer Überblick), выпускаются электронные учебники и различные учебные материалы, особого упоминания в связи с этим заслуживает издательство «Овид» (Ovid-Verlag), предлагающее разнообразные материалы для обучения латыни, в том числе и с помощью ИИ. Итак, познакомимся поближе с опытом, рекомендациями и проблемами, которые волнуют немецких коллег.

Как отмечалось выше, многие современные преподаватели связывают основные проблемы изучения латыни с ориентиром преимущественно на рецептивное овладение языком, опирающимся на текст. Поэтому цели и методики здесь отличаются от тех, которые сегодня используются при обучении другим иностранным языкам, относимым к так называемым «живым», в отличие от «мертвых» латыни или древнегреческого. Как отмечает уже ранее неоднократно цитируемая А. Байер, основными трудностями, с которыми сталкиваются учащиеся при такой методике, являются: усвоение лексики; чтение текстов вслух – произношение, постановка ударения; неумение распознать формы слов, что необходимо также для понимания текста; невозможность распознавания более широкого контекста (взаимосвязей) за пределами предложения; неумение хотя бы частично понять содержание текста при чтении без его предварительного перевода. Возможность нивелировать названные проблемы А. Байер видит в использовании цифровых инструментов [18, с. 164]. Поскольку эта статья вышла в 2021 г., то здесь называются следующие цифровые инструменты – программы и утилиты (Tools), приложения (Apps) и платформы. Какую же помощь они могут оказать? Так, с помощью специальных учебных приложений можно добиться автоматизации навыков в плане лексики, с помощью комбинирования, текста, картинки, звука и видео можно обеспечить многоканальность обучения, гибкость по таким параметрам, как время, скорость и пространство обучения, неограниченное число повторений и ответов, мгновенную обратную связь, подготовку разнообразных заданий с разными уровнями прогрессии, персонализацию и адаптацию содержания [18, с. 164]. При подборе вспомогательных цифровых инструментов значение приобретают такие критерии, как, например, доступность, защищенность, простота, удобный интерфейс и др., однако наиболее важной нам представляется мысль А. Байер о том, что выбранные средства должны использоваться не спорадически, а в рамках единой, опирающейся на науку (психология обучения, исследования обучения языку, методику и педагогику) концепции их интеграции в учебный процесс, что позволит добиться успешного переплетения (комбинации) аналоговых и цифровых средств в дидактическом дизайне [18, с. 165].

На необходимости осознанного применения цифровых инструментов настаивают и другие специалисты. Так, М. Рааб указывает на то, что внедрение электронных средств должно быть оправдано с точки зрения дидактики, зависеть от поставленных учебных целей и содействовать формированию необходимых компетенций [19, с. 17].

Р. Хеннебель, считая, что «ИИ является превосходным средством, которое можно гибко применять в разных отраслях», подчеркивает, что «следует определить, что такие инструменты отлично могут, а где они скорее бесполезны» [20, с. 37]. Интересно его замечание о том, что лишь тот учитель (обучающий) может плодотворно использовать это средство, как и любое другое техническое приспособление, который и без подобных средств обладает профессиональным и дидактическим мастерством: «иначе ИИ останется просто костылем. И то же относится к обучаемым: ИИ не спасет древние языки, если речь идет лишь о технической забаве (играх) и нескольких веселых и забавных картинках, вызывающих смех» [20, с. 37].

Степень комбинирования цифровых средств может быть различной. А. Байер выделяет здесь 3 ступени. На первом этапе цифровые инструменты можно использовать для подготовки, сохранения и распространения файлов – рабочих листов, использования электронных книг, генерации QR-кода и кодирования с его помощью учебного материала, подготовки аудио-файлов для аудирования и т.п. [18, с. 165–166]. На втором этапе степень интеграции выше, здесь речь идет об использовании приложений, позволяющих тренировать вокабуляр, грамматические формы, совершать виртуальные экскурсии, играть [18, с. 166]. Наконец, на третьем этапе цифровые инструменты и приложения объединяются в рамках одной образовательной платформы, с помощью которой интегрируются и структурируются не только цифровые, но и аналоговые инструменты обучения [18, с. 166–167]. Таким образом речь идет о синергетическом эффекте от такой интеграции.

Еще больше возможностей открывает ИИ. Так, уже упомянутая выше И. Вальзер-Бюрглер, активно выступающая за использование ИИ в практике преподавания латыни, отмечая наличие определенного скепсиса со стороны учителей и родителей учащихся, которые в своей повседневности сами пользуются ChatGPT и Gemini, считает, что они не замечают, какие на самом деле перспективы для изучения языка существуют в этих ИИ-моделях, способных выступать в роли тьютора [1, с. 5–6]. Принципиальным преимуществом этих моделей автор считает их свободный доступ. Следующим преимуществом она называет самоопределение учащихся. Так создается новая форма адаптивного и персонализированного занятия [1, с. 6–7]. Под персонализацией понимается следующее: ИИ-модели позволяют адаптировать изучаемый материал в зависимости от степени сложности и скорости усвоения материала конкретным учащимся, а также использовать нетрадиционные методы обучения (например, уже признанный метод Storytelling) в зависимости от типа учащегося, обеспечивая его специфическими форматами передачи и контроля знаний [1, с. 6–7]. И. Вальзер-Бюрглер описывает три сценария возможного использования названных чатботов.

1. Как вспомогательный инструмент для повторения грамматических явлений или отдельных тем в конце урока, что исключает возможность проявления негативной реакции со стороны учителя или одноклассников, а учителю освобождает время для инди-

видуальной работы с отдельными учениками в случае необходимости [1, с. 7–8].

2. Чатбот может выступать как административный и организационный помощник в случае саморегулируемого обучения. Эти средства следует применять в начале урока при введении новой темы. ИИ поможет здесь за счет постоянной обратной связи организовать работу над новой темой, составив, например, индивидуальный план; определить личный прогресс и распределить время; определить, достигнута ли цель обучения. Этот сценарий методист предлагает для гетерогенных классов. [1, с. 8]. Она считает, что в конце такого занятия учитель сможет, собрав личные отклики своих учащихся, определить сильные и слабые стороны каждого и найти решение проблем [1, с. 9].

3. Наиболее интересное предложение – использовать чатбот в качестве латиноязычного собеседника. Пока возможна генерация только простых, примитивных предложений (вследствие недостаточного материала для тренировки программы из-за «мертвого» состояния латыни), но такой сценарий позволяет учащимся, как отмечает И. Вальзер-Бюрглер, «не только непринужденно упражняться в речи на латыни и активно погружаться в мир латинского языка, но и беседовать с вымышленным античным персонажем о его жизни и творчестве» [1, с. 9]. Такое использование ИИ-моделей позволяет создать якобы осязаемый контакт с античностью и мотивировать учащихся к говорению, воспринимая его не как «мертвый язык текстов», но как средство коммуникации [1, с. 9].

Также И. Вальзер-Бюрглер останавливается на преимуществах, которые дает ИИ не только учащимся, но и педагогам. Например, с их помощью можно быстро составить упражнения, адаптированные под слабые и сильные стороны учащихся. Большую помощь ИИ может оказать учителю при планировании, а также автоматически генерировать обратную связь с учащимися. В целом автор считает, что ИИ дает преподавателю безграничные возможности, прежде всего в создании методов, препятствующих списыванию, и в распознавании сгенерированных ответов при проверке работ учащихся [1, с. 10]. Здесь очень широкий спектр задач, которые требуют больших затрат времени для своего решения у человека, но быстро решаемы ИИ. Для большинства рассмотренных случаев и сценариев использования ИИ в преподавании латыни дают-ся примерные формулировки промптов. Важной составляющей использования ИИ в практике преподавания латыни считается формирование ответственного использования ИИ учащимися. Наиболее значимыми здесь представляются следующие пять аспектов: 1) ИИ тоже ошибается; 2) ИИ предвзят; 3) ИИ угрожает критическому мышлению; 4) щекотливая тема – ИИ и защита данных; 5) ИИ содействует изоляции [1, с. 11–12].

Каким же видят обучение латыни в современных условиях немецкие педагоги? М. Рааб выделяет следующие области применения электронных средств обучения: 1) информирование (получение информации); 2) документирование, продуцирование и презентация результатов; 3) коммуникация и кооперация (посредством электронной почты или учебных платформ); 4) мультимедийное и интерактивное обучение и тренинг как центральная сфера применения; 5) рефлексия и эвалюация (оценивание) [19, с. 19].

Одной из моделей интеграции образовательных технологий, обусловленной развитием мобильных устройств, является модель SAMR, предложенная Рубеном Пуэнтедуром в 2006 г., которая описывает 4 уровня интеграции: замещение (Substitution), расширение (Augmentation), модификация (Modification) и переосмысление (Redefinition).

В соответствии со степенью использования цифровых средств в обучении М. Рааб выделяет 3 концепции: 1) концепция обогащения (Anreicherungskonzept), когда цифровые технологии используются выборочно (точечно) для решения отдельных проблем; 2) концепция интеграции, или смешанная модель (Blended Learning), базирующаяся на чередовании онлайн-фаз, направленных на индивидуализацию и персонализацию обучения, с аудиторными занятиями, формирующими навыки социального взаимодействия; 3) концепция виртуального образования (Virtualisierungskonzept), протекающего почти исключительно в онлайн-формате [19, с. 25].

А. Байер, в свою очередь, описывая 4 модели цифрового образования (дидактический дизайн): аудиторное образование (Präsenz), мобильное образование (Mobile Learning), электронное образование (E-Learning) и дистантное (Distance Learning), – приводит преимущества и недостатки каждой, а также необходимые технические средства и возможные сферы применения [21, с. 26–28]. Среди моделей наиболее привлекательной здесь является концепция смешенного, или интегрированного, подхода, с элементами «перевернутой классной комнаты» (Inverted/Flipped Classroom) и геймификации [21, с. 28].

Как показал представленный здесь краткий обзор небольшой части обширного материала из немецкоязычных специализированных изданий, доступный сегодня цифровой инструментарий позволяет по-новому, более эффективно выстраивать как работу по исследованию классического наследия, так и обучение латинскому языку. Однако необходимо учитывать тот факт, что латынь в российской системе образования занимает очень, мягко говоря, скромное место. Соответственно возникает вопрос, возможно ли перенести немецкий опыт на отечественную почву? Ответ на этот вопрос будет, скорее всего, зависеть от целей, которые стоят перед этой дисциплиной. Для направлений, не специализирующихся на классической филологии, при катастрофически низком количестве аудиторных часов актуальным является вопрос оптимизации самостоятельной работы студентов. Нам представляется, что при должном уровне владения преподавателем этим цифровым инструментарием его гибкое, осознанное и систематичное применение поможет отчасти нивелировать многие негативные аспекты, связанные с сокращением часов на эту дисциплину. Что же касается изысканий в области классической филологии, то приходится констатировать наличие дефицита в кадрах, способных применять в своей исследовательской работе цифровые инструменты, и необходимость тесных контактов между такими специалистами и теми уче-

ными-классиками, которые пока не владеют ими, для более плодотворной работы над своими научными проектами.

## Литература

1. Walser-Bürgler I. Eine neue Form des 'Individual Tutoring': ChatGPT und Gemini im Lateinunterricht // Forum classicum. 2024. Nr. 1. S. 4–14. DOI: <https://doi.org/10.11588/fc.2024.1.104609>.
2. Герасимов И. А. Некоторые аспекты применения компьютера при изучении древнеиндоевропейского (ОИА). В сб.: Международная конференция «Древние языки в системе университетского образования: их исследование и преподавание». Тезисы докладов. М.: Диалог-МГУ, 2000. С. 98–100.
3. Cordes L. Bridge the Gap. Der interuniversitäre Arbeitskreis *BridgeClassics*: ein Diskussionsforum für Digital Classics und klassisch-philologische Forschung // Forum Classicum. 2022. Nr. 3. P. 226–231. DOI: <https://doi.org/10.11588/fc.2022.3.92531>.
4. Schulz K. Maschinelle Sprachverarbeitung für die Klassische Philologie // Forum Classicum. 2021. Nr. 2. P. 104–109. DOI: <https://doi.org/10.11588/fc.2021.2.82850>.
5. Соловова Н. В. и др. Цифровая педагогика: технологии и методы: учебное пособие. Самара: Изд-во Самарского университета. 2020. 128 с.
6. Beyer A. Alte Sprachen auch noch in einer digitalen neuen Welt? // Forum Classicum. 2022. Nr. 3. P. 220–226. DOI: <https://doi.org/10.11588/fc.2022.3.92530>.
7. Beyer A. KI im altsprachlichen Unterricht // Griechisch und Latein in Nordrhein-Westfalen. 2024. H. 1. P. 9–15. DOI: <https://doi.org/10.11576/ignrw-7309>.
8. Искусственный интеллект. Википедия. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9\\_%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82#cite\\_ref-23](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82#cite_ref-23) (дата обращения 13.08.2025).
9. Sauer J. Einleitung in das Themenheft “Künstliche Intelligenz“. Latein Und Griechisch in Nordrhein-Westfalen. 2024. Nr. 5(1). P. 6–8. URL: <https://doi.org/10.11576/ignrw-7308>.
10. Wagner M. Ein Plädoyer für den homo digitalis rationabilis // Forum Classicum. 2023. Nr. 2. P. 130–133. DOI: <https://doi.org/10.11588/fc.2023.2.99824>.
11. Maier F. Wider den homo digitalis! Substantielle Bildung als Kontrapunkt // Forum Classicum. 2022. Nr. 3. S. 213–219. DOI: <https://doi.org/10.11588/fc.2022.3.92514>.
12. Гавриленко Н. Н. Когнитивные риски цифровизации процесса подготовки переводчиков. Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». Т. 4(56). С. 176–196. DOI: 10.24412/2076-913X-2024-456-176-196.
13. Kohlmann A., Soproni Z. Erneuerungen im Konzept und in der Gestaltung der Grammatikvermittlung im Germanistikstudium und in der Lehrerbildung // Form und Funktion im didaktischen Konzept. 2023. Nr. 4. P. 47–74. DOI: 10.15452/FuFD2023.04.

14. Fuchs J. Die klassischen Sprachen: überkommenes Relikt aus der Kreidezeit? Ein Appell zur Standortbestimmung und Diskussion! // Forum Classicum. 2018. Nr. 4. P. 252–256. DOI: <https://doi.org/10.11588/fc.2018.4.59143>.
15. Кацман Н. Л. Латинский язык как общеобразовательный предмет обучения в России на протяжении XX в. // Индоевропейское языкознание и классическая филология. 2010. Т. 14. Ч. II. С. 17–32.
16. Ващева И. Ю., Сивкина Н. Ю. Учебники латинского языка для вузов: современная ситуация и проблемы преподавания // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11(1). С. 135–145.
17. Лесник С. Г., Полишук Т. И. К вопросу о компетентностном подходе в обучении латинскому языку // Вестник НГЛУ. 2020. №50. С. 122–135.
18. Beyer A. Spracherwerb in der Praxis – Tools, Apps, Plattformen. // Forum Classicum. 2021. Nr. 3. P. 164–170. DOI: 10.11588/fc.2021.3.84804.
19. Raab M. Digitalisierung im Lateinunterricht. Ein fachdidaktischer Überblick. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 2022. 163 p.
20. Hennebühl R. KI und die Zukunft der Didaktik der Alten Sprachen: Eine Position pro KI // Latein Und Griechisch in Nordrhein-Westfalen. 2024. Nr. 5(2). P. 37. DOI: 10.11576/ignrw-7670.
21. Beyer A. Mehr Synergie: Gemeinsam zu digitalgestützten Lehr-Lern-Settings // Latein Und Griechisch in Nordrhein-Westfalen. 2021. Nr. 1(2). P. 26–30. DOI: 10.11576/ignrw-5051.

Статья рекомендована к печати кафедрой зарубежной лингвистики  
Уфимского университета науки и технологий  
(д-р. филол. наук, проф. А. С. Самигуллина).

---

## Latin in the Age of Digitalization

**G. F. Pozderova**

*Ufa University of Science and Technology*

*32 Zaki Validi st., 450076 Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia.*

*Email: GFPozderova@yandex.ru*

The rapid digitalization of the last few decades has caused a major upheaval in our lives, forcing us to rethink many aspects of our lives and requiring adaptation to new conditions. This article will discuss how digitalization can change the research activities of classical scholars, the advantages it offers and the challenges it poses, as well as the methodological aspects of teaching Latin in this new environment. We will also highlight specific moments in the history of digital technology development and the implications of this process for modern society.

**Keywords:** classical philology, Latin, teaching methods, digitalization, artificial intelligence.