

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Научный журнал
Издается с 1998 года
Выходит один раз в два месяца

№ 1 (116)

28 февраля 2026

ISSN 1991-5497

Подписной индекс
ПИ292

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

А.А. Петров – член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

А.В. Петров – д-р пед. наук, проф., академик ПНИ, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

О.В. Новикова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

ПЕРЕВОДЧИК

М.А. Кайгородова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

АДРЕС РЕДАКЦИИ И ИЗДАТЕЛЯ

649006, Россия, Республика Алтай,
г. Горно-Алтайск,
проспект Коммунистический д. 159/1, кв. 30

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Тел.: +79139900008;
E-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

- Роскомнадзор РФ,
Регистрационный номер
ПН № ФС 77-49955 от 23.05.2012
- F.
International Centre ISSN, Paris – France

- Включен в новый «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» по следующим научным отраслям: Педагогические науки; Филологические науки

Подписано в печать 19.02.2026
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 49,5.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2026

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

- **С.П. Ломов** – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Москва)
- **Л.Г. Медведев** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Омск)
- **И.Р. Лазаренко** – доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- **Д.Е. Майкельсон** – доктор филологических наук, профессор (США)
- **У. Грисволд** – доктор педагогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)
- **В. Сартор** – доктор филологических наук, профессор университета штата Нью-Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии (США)
- **С.В. Кривых** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- **Е.Л. Кудрина** – доктор педагогических наук, профессор, (г. Москва)
- **Н.Н. Кузнецова** – доктор филологических наук, профессор (г. Оренбург)
- **М.А. Лаппо** – доктор филологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- **Ю.Г. Пыхтина** – доктор филологических наук, профессор (г. Оренбург)
- **В.А. Гуреев** – доктор филологических наук, профессор (г. Москва)
- **Е.Н. Ежова** – доктор филологических наук, профессор (г. Ставрополь)
- **Е.В. Лукашевич** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)
- **И.В. Фотиева** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- **А.В. Петров** – председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик ПНИ (г. Горно-Алтайск)
- **Ю.В. Сенько** – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- **И.К. Дракина** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- **Н.Н. Ярошенко** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- **В.С. Чернявская** – доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)
- **А.М. Руденко** – доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)
- **Ю.В. Сорокопуд** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- **И.Б. Горбунова** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- **Ф.Х. Мухамедова** – доктор филологических наук, главный научный сотрудник (г. Махачкала)
- **С.А. Осокина** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)
- **Н.А. Гузь** – доктор филологических наук, профессор (г. Бийск)
- **Н.В. Глухих** – доктор филологических наук, профессор (г. Челябинск)

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев. В оформлении использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршалоной, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 1 (116)

28 February 2026

ISSN 1991-5497

**Index in catalogues
of Russian Post:
ПМ292**

GENERAL DIRECTOR

A.A. Petrov, member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

FOUNDING PARTY: RMNKO LLC

EDITOR-IN-CHIEF

A.V. Petrov, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts, member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

O.V. Novikova, Candidate of Philology, Associate Professor (Gorno-Altai)

TRANSLATOR

M.A. Kaigorodova, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altai)

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER

Kommunistichesky Avenue 159/1, apt. 30,
Gorno-Altai, Altai Republic,
Russia, 649006

EDITORIAL STAFF

Tel.: +79139900008;
E-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

- Federal Supervision Agency for Information Technologies and Communications of Russian Federation;
Certificate of Mass Media Registration ПИ № ФС 77-49955 dated from May 23, 2012
- International Centre ISSN, Paris – France
- The Journal is listed in the actual "Catalogue of leading reviewed editions by Highest Attestation Commission of RF" in Pedagogical Sciences, Philological Sciences

Passed for printing on 19.02.2026
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 49,5.
Circulation: 500 pieces. Order №
Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2026

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

- **S.P. Lomov** – Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- **L.G. Medvedev** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Omsk, Russia)
- **I.R. Lazarenko** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
- **J. Mikkelsen** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Kansas, USA)
- **W. Griswold** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, University of Memphis (Tennessee, USA)
- **V. Sartor** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, University of New Mexico, Fulbright Scholar (New Mexico, USA)
- **S.V. Krivikh** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
- **E.L. Kudrina** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- **N.N. Kuznetsova** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Orenburg)
- **M.A. Lappo** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Novosibirsk)
- **Yu.G. Pykhtina** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Orenburg)
- **V.A. Gureev** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Moscow)
- **E.N. Yezhova** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Stavropol)
- **E.V. Lukashevich** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Barnaul)
- **I.V. Fotieva** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Barnaul)

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

- **A.V. Petrov** – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Chief Editor, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Academician of Petrovskaya Academy of Science and Arts (Gorno-Altai, Russia)
- **Yu.V. Senko** – member of Russian Educational Academy, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Barnaul, Russia)
- **I.K. Drakina** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (St. Petersburg, Russia)
- **N.N. Yaroshenko** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Moscow, Russia)
- **V.S. Chernyavskaya** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Vladivostok, Russia)
- **A.M. Rudenko** – Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)
- **Yu.V. Sorokopud** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Moscow, Russia)
- **I.B. Gorbunova** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (St. Petersburg, Russia)
- **F.Kh. Mukhamedova** – Doctor of Science (Philology), Professor (Makhachkala)
- **S.A. Osokina** – Doctor of Science (Philology), Professor (Barnaul)
- **N.A. Guz** – Doctor of Science (Philology), Professor (Biysk)
- **N.V. Glukhikh** – Doctor of Science (Philology), Professor (Chelyabinsk)

Authors of the published materials are responsible for authenticity and precision of citations, personal names, and other information, and for following the law about intellectual property.

Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А	Еремина Н.В. 25	Николов Н.О. 119	Туктаров Р.Р. 76, 225
Абдурахманова А.Г. 248	Ерина И.А. 302	Нурмагомедова Н.Х. 220	Турина А.О. 127
Аванесова Т.П. 147	Ж	Ню Чуньянь 263	У
Акбердин И.Р. 361	Жакшылыков Б.А. 203	О	Умаев А.У. 220
Алиева З.А. 37	Жулина Г.Н. 37	Омарова З.Ш. 268	Унатлоков В.Х. 223, 268, 352
Алхадед Хашем Хани Шехадед 298	З	Омарова С.М. 268	Ф
Ананченкова П.И. 7	Заречнев Д.О. 125	Осетрова В.Ю. 231	Федулов Б.А. 125
Андреева Л.А. 84, 332	Зинченко В.О. 161	Осин М.В. 135	Фесенко О.П. 245
Антифеева Е.Л. 90	Зникина Л.С. 100	Остроглазова Н.А. 158	Филоненко В.А. 80
Ань Линъюй 250	Золотова Я.В. 352	Очередыко Ю.В. 316	Фортова Л.К. 25
Арсиева З.А. 37	Зырянова Н.Д. 103	П	Х
Асилян Л.В. 152	И	Передерий С.Н. 302	Хекерт Е.В. 147
Аскендерова Д.Б. 185	Инь Сюй 254	Петровская Н.П. 211	Хомутникова Е.А. 28
Ахтямов Р.Р. 238	К	Петронюк И.С. 171	Хуан Вэй 31
Б	Калинина Н.В. 205	Пичкова Л.С. 48	Худобина О.Ф. 84, 332
Базаева Ф.У. 188	Каменная Е.О. 107	Плеханова Е.А. 17	Ц
Бакмаев А.Ш. 166, 168	Керимова Н.А. 386	Полупаненко Е.Г. 161	Цаликова М.А. 56
Баукова М.А. 228	Киева З.Х. 388	Поминова О.Л. 138	Цзоу Цзиньна 284
Беляева Л.Е. 335	Кизи Шарипова Ю.К. 53	Поморцева Н.В. 214	Цзюй Чуаньтин 288
Бирюкова Ю.Н. 11	Кобозева И.С. 5	Пономарев И.Е. 199	Цзян Сяоминь 292
Бодулева А.Р. 338	Козачек А.В. 53	Р	Цилицкий В.С. 175
Борзова Т.А. 94	Кортава В.Н. 355	Радевский А.В. 171	Ч
Борисенко Ю.А. 61	Кузнецова Н.А. 380	Рогозин К.Д. 28	Чабарова Б.М. 135
Бухтеева Е.Е. 349	Кузнецова Ю.С. 147	Романенко Н.М. 234	Чеерчиев М.Ч. 364
В	Кукушкина О.В. 277	Рымарева Е.Н. 371	Чертовских О.О. 48
Ван Сяохуань 342	Кускова М.В. 132	Рябokonь Н.В. 211	Чжан Сянь 374
Ван Яньшу 14	Л	С	Чжан Цзинь 377
Васильева Г.М. 309	Ларина Т.В. 208	Сабанчиева Л.Н. 214	Чжао Имо 87
Г	Лебедева Н.С. 305	Саенко Л.А. 217	Чжао Юаньцзэ 367
Гаджиагаев Ш.С. 168	Лучинин И.Ю. 111	Салимова Д.А. 53	Чзнь Канюй 325
Гасанова Д.И. 188	Лэй Лисы 358	Сатина Т.В. 361	Ш
Герасимова Т.Н. 191	Лю Жуй 257	Симакова Т.П. 211	Шашкова В.Н. 178
Го Бинь 122	Лю Ян 288	Симоненко В.В. 217	Шебанова В.И. 199
Головина Е.В. 346	М	Синюков В.А. 298	Шермазанова С.В. 328
Гурьев Л.Е. 194	Ма Жань 260	Скораева Е.А. 111	Шумилова Е.А. 238
Гусева Н.В. 196	Магомедгаджиева А.М. 166, 168	Смирнова Е.А. 22	Э
Гущина А.И. 349	Макар Л.В. 34	Сомко М.Л. 182	Эдиев А.М. 241
Д	Макашина И.И. 156	Сорокопуд Ю.В. 188	Эльмурзаева Р.А. 59
Давыдова Г.И. 199	Малькова М.В. 346	Султыгова М.М. 388	Ю
Данилова М.В. 96	Миронова А.А. 288	Сун Юйшуан 271	Юань Хан 144
Даурбекова Х.Х. 384	Михтеева Е.Ю. 90	Сунь Цзялинь 277	Юдина Н.В. 17
Дворецкая М.Я. 127	Мусаяелян И.Ф. 113	Сунь Цзяоцин 122	Я
Ден В.Г. 107	Мухидинов М.Г. 220	Суртаева Н.Н. 127, 132	Яблонская Л.В. 72
Денисова А.Б. 352	Н	Суханова А.С. 208	Ян Лю 309
Денисова Э.С. 312	Нагаева И.А. 40	Т	Ян Цзяжуй 295
Дианина С.Ю. 158	Некрасова И.Е. 64	Тйаги Парул 48	Яшеникова Н.В. 225
Дивеева К.Д. 100	Низкошапкина О.В. 298	Темиз Умутджан 280	
Долгина Е.С. 371	Никитина Е.Ю. 175	Тенищева В.Ф. 80	
Дударева Я.А. 312	Николаева Э.А. 43	Тихонова Н.Ю. 319	
Е		Томилин А.Н. 68	
Егорова Г.И. 135		Трухова А.А. 142	

**Общее между педагогикой, психологией, экономикой,
социологией и юриспруденцией в том, что в них
всегда должно поступать взвешенно.
/Петров Анатолий/**

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД – доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин АНОВО "Московский Международный университет" (г. Москва)

УДК 37.014.5

DOI: 10.24412/1991-5497-2026-1116-5-7

Kobozeva I.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Musical Education and Education, Institute of Music, Theater and Choreography, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen (Saint Petersburg, Russia), E-mail: kobozeva_i@mail.ru

CROSS-CULTURE AS A VALUE BASIS OF BEING AND BECOMING A PERSONALITY OF RUSSIAN AND FOREIGN MUSIC STUDENTS. The article examines theoretical aspects of cross-culture in music education, the main purpose of which is the formation of cross-cultural literacy in a person as a guarantor of his national-cultural uniqueness, simultaneously with the realization of his belonging to world musical culture. Cross-culture creates the basis for the dialogue of cultures in the musical and educational process, which makes it possible to ensure the preservation of ethnic, national personal identity in the context of the globalization of social processes. Criteria and indicators of cross-cultural literacy are justified: cognitive, activity, reflective, motivational-value. It is concluded that the goal of modern music education should be considered as the upbringing of a citizen of the global world, the formation of a cross-cultural personality of a professional musician-teacher, musician-performer, musician-educator with cross-cultural literacy. Cross-cultural literacy, in its developed form, implies not only knowledge of musical and cultural diversity, but also a deep understanding of its value foundations. It is important to be able to view these values through the prism of one's own culture, showing respect for the manifestations of other cultures. The approach promotes cross-cultural communication and effective dialogue between representatives of different cultures.

Key words: cross-culturalism, music education, values, musical culture, Russian students, foreign students, personality, activity, dialogue, communication, literacy

И.С. Кобозева, д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kobozeva_i@mail.ru

КРОСС-КУЛЬТУРНОСТЬ КАК ЦЕННОСТНОЕ ОСНОВАНИЕ БЫТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ

В статье рассматриваются теоретические аспекты кросс-культурности в музыкальном образовании, основной целью которой выступает формирование у человека кросс-культурной грамотности как гаранта его национально-культурной уникальности одновременно с осознанием своей принадлежности к мировой музыкальной культуре. Кросс-культурность создает основу для диалога культур в музыкально-образовательном процессе, который позволяет обеспечить сохранение этнической, национальной личностной идентичности в условиях глобализации общественных процессов. Обоснованы критерии и показатели кросс-культурной грамотности: когнитивный, деятельностный, рефлексивный, мотивационно-ценностный. Сделан вывод о том, что цель современного музыкального образования следует рассматривать как воспитание гражданина глобального мира, становление кросс-культурной личности профессионала музыканта-педагога, музыканта-исполнителя, музыканта-просветителя, владеющего кросс-культурной грамотностью. Кросс-культурная грамотность в ее развитом виде подразумевает не только знание музыкально-культурного многообразия, но и глубокое понимание его ценностных основ. Важно уметь рассматривать эти ценности сквозь призму собственной культуры, проявляя уважение к достижениям иных культур. Такой подход способствует установлению кросс-культурного общения и эффективному ведению диалога между представителями разных культур.

Ключевые слова: кросс-культурность, музыкальное образование, ценности, музыкальная культура, российские студенты, иностранные студенты, личность, деятельность, диалог, общение, грамотность

Не мы первые обращаемся к проблеме кросс-культурности. Понятие «кросс-культурность», впервые появившееся в XIX веке, переводится с английского как «пересечение культур». За рубежом в названиях книг, чаще по кросс-культурным коммуникациям, так или иначе присутствуют выражения «на грани культур», «на пересечении культур», «столкновение культур» и тому подобные.

В науке понятие обрело популярность в работах философов, обществоведов, распространилось в социологии, культурологии, психологии, педагогике многих стран. Большинство ученых соглашались с тем, что кросс-культурность представляет собой многогранный полифонический процесс, направленный на достижение гармонии в сосуществовании мозаики культурных «голосов» и не престанно стремящийся к пониманию иных культурных признаков. Такая позиция перекликается с взглядами Михаила Михайловича Бахтина, который считал диалогическое сознание и слово основами существования и развития культуры [1].

О диалоге применительно к взаимоотношениям культур заговорили в начале XX столетия (работы К. Ясперса, М. Бахтина, труды М. Кагана, Ю.М. Лотмана, издания В. Библера и др.). С точки зрения современной философии кросс-культурный диалог призван служить базой для понимания различных культур и традиций. Полагаем, что специфика подобного диалога проявляется в том, что в диалог вступают не сами культуры, а представители этих культур – люди, в про-

цессе разнообразного социального взаимодействия. Диалог в данном случае выступает «универсальным принципом, который организует мышление человека, обеспечивает саморазвитие культуры, воспроизводство личности, способность к коммуникации» [5, с. 11].

Таким образом, диалог в музыкально-образовательном процессе напрямую детерминирует уровень развития кросс-культурной грамотности личности будущего музыканта-педагога, музыканта-исполнителя, музыканта-просветителя, позволяет обеспечить сохранение этнической, национальной личностной идентичности в условиях глобализации общественных процессов.

Цель исследования заключается в теоретическом обобщении и систематизации подходов к разработке кросс-культурности в музыкальном образовании, позволяет обеспечить развитие кросс-культурной грамотности у российских и иностранных студентов-музыкантов в условиях профессионального обучения.

Задачи:

1. Проанализировать научные подходы к определению понятия «кросс-культурность» и его ключевых характеристик.
2. Выявить и охарактеризовать основные характеристики кросс-культурности в музыкальном образовании.
3. Определить психолого-педагогические условия и факторы, влияющие на эффективность значимого межкультурного взаимодействия в формате

кросс-культурной грамотности российских и иностранных студентов-музыкантов, включая когнитивный, деятельностный, мотивационно-ценностный и рефлексивный аспекты.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к анализу стратегии формирования кросс-культурности в музыкальном образовании, обосновании необходимости развития кросс-культурной грамотности у российских и иностранных студентов в процессе подготовки к профессиональной деятельности музыканта-педагога, музыканта-исполнителя, музыканта-просветителя.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты вносят вклад в развитие теории педагогического образования в условиях глобализационных проблем современности в их музыкально-образовательном измерении, обогащают образ востребованного в современном социуме музыканта-педагога, музыканта-исполнителя, музыканта-просветителя и в целом научные представления о данном феномене.

Практическая значимость связана с его актуальностью и возможностью использования приведенных в исследовании материалов в деятельности преподавателей высшей школы в образовательном процессе в рамках обучения предметной области «Музыка».

Настоящее исследование основано на системно-деятельностном подходе, позволяющем рассматривать процесс интеграции кросс-культурности в музыкально-образовательный процесс и личность обучающихся как сложную систему, состоящую из множества взаимосвязанных элементов.

Актуальное рассмотрение кросс-культурности как ценностного основания бытия и становления личности российских и иностранных студентов-музыкантов определяется тем, что в настоящее время обучение иностранных студентов-музыкантов в российских вузах вступило в период рационального развития. Эффективность образовательного процесса для увеличивающегося притока иностранных студентов-музыкантов, обучающихся в российских вузах, является многогранным понятием, зависящим от целого ряда факторов, среди которых проблема достижения взаимопонимания, языковые, коммуникативные, стрессовые и другие проблемы. Однако, как показывает практика, одним из ключевых элементов, предопределяющих успешность адаптации и обучения, является характер взаимодействия между иностранными студентами, их российскими сверстниками и преподавателями, а также, в более широком смысле, с российской музыкальной культурой, российским социумом, в целом. Это взаимодействие, пронизанное культурными различиями и особенностями обучающихся из различных регионов России, ближнего и дальнего зарубежья, формирует в учебных заведениях страны многообразную этническую и разнообразную уникальную культурную среду, в которой происходит музыкальное обучение, общее, музыкально-культурное и профессиональное развитие личности.

Во многом продуктивность этого взаимодействия напрямую связана с уровнем развития кросс-культурности в музыкальном образовании. Данный контекст определяет цель современного музыкального образования рассматривать как воспитание гражданина глобального мира, формирование кросс-культурной личности профессионала музыканта-педагога, музыканта-исполнителя, музыканта-просветителя, владеющего кросс-культурной грамотностью. Следовательно, вопрос о том, как лучше российским и иностранным студентам-музыкантам участвовать в кросс-культурном диалоге, становится вопросом о том, как им в музыкально-образовательном процессе развивать свою кросс-культурную грамотность.

Понимание цели кросс-культурности в музыкальном образовании вытекает из воззрений Николая Константиновича Рериха (1874–1947) о «сочетании культур», порождающих положительное взаимодействие людей; из концепций основоположника цивилизационного подхода к изучению социокультурной реальности Николая Яковлевича Данилевского (1822–1885) и создателя общей концепции развития культуры Арнольда Тойнби (1889–1975) о целостном культурно-историческом развитии человечества, существовании аналогичных принципов действия культур разных народов, многообразии культур всех народов, каждый из которых вносит значительный вклад в общее богатство культурного наследия [2; 9].

В частности, Н.Я. Данилевский рассматривал цивилизацию как период расцвета культуры, когда народы «проявляют преимущественно свою духовную деятельность во всех тех направлениях, для которых есть зачатки в их духовной природе не только в отношении науки и искусства, но и в практическом осуществлении своих идеалов правды, свободы, общественного благоустройства и личного благосостояния» [2, с. 106].

Идея кросс-культурности в образовании исторически занимает важное место в работах многих педагогов. Для осмысления роли кросс-культурности в музыкально-образовательном процессе становления и развития личности профессионала музыканта-педагога, музыканта-исполнителя, музыканта-просветителя важным является убеждение определившего сущность и содержание образовательного процесса П.Ф. Каптерева (1849–1922) относительно педагогической деятельности. В основе педагогической деятельности должно лежать национальное начало, которое впоследствии трансформируется в стремление к достижению общечеловеческого идеала. Петр Федорович, подчеркивая связь национального и общечеловеческого в педагогике, писал, что «нужно обратиться не к одному народу, а ко многим, рассмотреть их идеалы и ценными чужими

свойствами пополнить недостатки своего национального идеала; народное нужно сочетать с инородным, всенародным и общечеловеческим» [4, с. 225–231].

Развитие кросс-культурности в музыкальном образовании подразумевает, что в процессе восприятия, освоения, понимания его содержания активно иницируется изучение ценностей музыкальных культур разных времен и народов, стран и континентов с целью погружения российских и иностранных студентов в музыкально-языковую среду изучаемого культурного пространства. В соответствии с концепцией «теории диалога» М.М. Бахтина такое видение становится возможным только через понимание других, несобственных ценностей музыкальных культур. Об этом, как нам представляется, пишет и В.П. Зинченко, когда указывает на следующее: «...для того чтобы понимание произошло, текст, высказанный или прочитанный на каком-либо языке, должен быть воспринят, а его значения – осмыслены, то есть переведены на собственный язык смыслов» [3, с. 88].

Данное наследие, объединяющее представителей различных наций, народностей и этнических групп, – музыкально-культурное, оно является содержательным контентом педагогической работы, базисом для развития у обучающихся способности на основе понимания вживаться в чуждый им эмоциональный контекст, а также на приумножении навыков, умений, знаний, развитии чувств, восприятия, определяющих характеристику личности, отношение человека к своей музыкальной культуре и культуре, его окружающей.

Осваивая в содержании музыкального образования ценности русской музыкальной культуры, к примеру, иностранные студенты получают возможность не только понимать и воспринимать музыкальную речь и читать нотные тексты, но и принимать окружающую их студенческую жизнь, российскую действительность сквозь призму русской культуры, постигать тонкости межличностного общения. Изучение ценностей русской музыкальной культуры, представленных музыкой М.И. Глинки, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, А.Н. Скрябина, С.С. Прокофьева, Д.Д. Шостаковича и многих других отечественных гениев, погружение в русскую музыкальную культуру крайне важно в условиях академической мобильности, когда студенты-иностранцы приезжают в музыкальные вузы России для обучения. Вступая в непосредственное взаимодействие с носителями иной для себя музыкальной культуры, студенты разных стран оказываются в ситуации кросс-культурного диалога, который оказывает существенное влияние на формирование их культурной и этнической идентичности.

В процессе общения с российскими студентами, преподавателями, ценностями русской музыкальной культуры иностранные студенты начинают осознавать ценность собственной культурной принадлежности, сравнивая ее с другими культурными ценностями и социальными группами, находя общие черты и различия. При этом наиболее существенно даже не непосредственное воздействие ценностей русской музыкальной культуры на каждого иностранного студента, а его «исход», или «результат», когда усвоенный человеком, заключенный в ценностях русской музыкальной культуры, чувственно-эмоциональный опыт становится мотивирующей силой развития мировоззрения личности, способов взаимодействия иностранного студента с новым для него музыкальным миром. Показательно при этом стимулирование развития толерантности, уважения к чужой культуре и формирования планетарного, глобального мышления [6].

Этот подход к музыке как к своего рода модели окружающего человека многомерного культурного бытия, в котором опыт рационального познания неразрывно переплетается с опытом чувственного постижения, определяет кросс-культурность в музыкальном образовании. Именно понимание музыки как зеркала культурных ценностей, способных порождать у слушателя ассоциативные представления, стимулировать эмоционально-чувственное восприятие, формировать принятые в обществе модели поведения, позволяет объяснить нашу заинтересованность кросс-культурностью как основополагающим принципом существования и развития личности как российских, так и иностранных студентов-музыкантов.

Кросс-культурность в музыкальном образовании не сводится к представлению в его содержании какой-либо одной культуры, а подразумевает более широкое восприятие. В методологическом плане кросс-культурность отвергает доминирование какой-либо одной системы ценностных музыкально-культурных ориентиров, ставя во главу угла толерантность к различным этносам, народам и их музыкальным традициям. Кросс-культурность в музыкальном образовании предполагает взаимодействие и взаимообогащение национальных музыкальных языков и культур, синтез общего и особенного в их содержании. Благодаря своей емкости и интеграции музыкальная семантика открывает широкие возможности для расширения кругозора российских и иностранных студентов в сфере кросс-культурного взаимодействия. Даже на небольшом музыкальном материале можно охватить значительную часть музыкального мира – от профессиональных традиций до фольклора.

Таким образом, установление для российских и иностранных студентов общих, что особенно важно подчеркнуть, знаний, общего содержательного наполнения музыкальной подготовки способствует формированию в ходе учебного процесса значимого для обучающихся межкультурного взаимодействия, содействует осуществлению общения между представителями различных национальных музыкальных культур и решению проблемы достижения взаимопонимания. Скажем, Вячеслав Семенович Степин особой формой поведения человека считал именно общение, которое «характеризуется как адаптация одного человека к другому, предполагает их коммуникацию, в ходе которой устанавливается взаимопонимание, необходимое для совместного поведения и деятельности» [8, с. 67].

Глобализационные проблемы современности в их музыкально-образовательном измерении, как видим, актуализируют кросс-культурность, для осуществления которой необходима развитая кросс-культурная грамотность, выступающая как базовая часть личностной духовной и музыкальной культуры современных российских и иностранных студентов-музыкантов. Кросс-культурная грамотность в данном случае выступает не просто как средство общения с музыкальными творениями, а как ключ к пониманию культуры, менталитета и ценностей иностранных и российских студентов. Кросс-культурная грамотность формирует у обучающихся значимое межкультурное взаимодействие, открывает перед ними доступ к богатейшему пласту исторического культурного наследия, музыкальным ценностям культуры, к коллективному музыкально-творческому опыту, накопленному различными народами на протяжении многих веков. Именно в музыке находит свое отражение менталитет создающих ее народов.

К критериям и показателям развитости кросс-культурной грамотности следует отнести следующие.

Когнитивный критерий – оценивает сформированность знаний о специфике собственной музыкальной культуры и многообразии музыкальных культур современного мира (знание законов искусства, творчества композиторов и других деятелей искусства, умение различать стилистическую специфику и жанровое многообразие произведений музыкального искусства, навыки анализа полученной эстетической информации и т. п.). Ключевым аспектом является способность различать и понимать сходства и различия в музыкально-культурных явлениях разных народов.

Деятельностный критерий – оценивает способность применять приобретенные знания в реальных учебных и жизненных ситуациях, например, при выполнении практических заданий в учебном заведении и в рамках межкультурного музыкального взаимодействия за пределами учебной среды.

Мотивационно-ценностный критерий – включает в себя личностные ценности и смыслы, характеризует способность к пониманию и осмыслению музыкального произведения посредством такого вида деятельности, как слушание, восприятие музыки. Измеряется потребностью взаимодействовать с ценностями других музыкальных культур, умением выражать оценочное суждение, основываясь на сформированном личностном позитивном отношении к их проявлениям.

Рефлексивный критерий – умение адекватно определять уровень личностного музыкально-культурного развития, осознанно применять знания о специфике собственной музыкальной культуры и многообразии музыкальных культур современного мира; раскрывает способность оценивать произведения собственной музыкальной культуры с точки зрения человека, принадлежащего к другой культуре, выявляет стремление к дальнейшему образованию, самообразованию и духовному развитию.

Система педагогической работы, ориентированная на успешное развитие кросс-культурной грамотности, строится на целенаправленном создании возможностей для позитивного взаимодействия российских и иностранных студентов-музыкантов с представителями различных культур, отличающихся взглядами, поведением и музыкальными традициями. Это взаимодействие может быть прямым или опосредованным.

Опыт педагогической практики демонстрирует, что даже глубокое понимание музыкального языка других культур не гарантирует предотвращения недопонимания и конфликтов с их носителями. Ясно, что для успешного и продуктивного взаимодействия с представителями разных музыкальных культур необходима развитая кросс-культурная грамотность и практические навыки кросс-культурного общения.

Важным принципом построения методики развития у российских и иностранных студентов-музыкантов кросс-культурной грамотности и формирования практических навыков кросс-культурного общения может стать позиция У. Томаса и Ф. Знанецкого, согласно которой ценностью для индивида может стать любой факт, имеющий доступные членам некой социальной группы эмпирическое содержание и значение, исходя из которых он есть или может стать объектом деятельности [7].

Возможности для развития кросс-культурной грамотности и формирования практических навыков кросс-культурного общения появляются тогда, когда в музыкально-образовательном процессе создаются условия для рефлексии и творчества, диалога и сотрудничества российских и иностранных студентов, понимания, осмысления и переживания новой музыкально-культурной информации.

В целом результаты исследования показывают, что в современной социально-культурной ситуации ключевым положением музыкального образования, объединяющим деятельность учреждений различных уровней и направленности, выступает развитие у молодых людей кросс-культурной грамотности. Кросс-культурная грамотность, как органическая часть личностной духовной культуры, подразумевает понимание музыкального, культурного многообразия мира, способность интерпретировать его ценности с учетом собственной культурной перспективы, а также уважительное отношение к различным культурным проявлениям. Такой подход может способствовать не только кросс-культурному общению, но и конструктивному ведению кросс-культурного диалога.

Дальнейшие исследования могут касаться изучения условий развития кросс-культурной грамотности и формирования практических навыков кросс-культурного общения у обучающихся различных типов музыкально-образовательных учреждений, углубленной разработке педагогической технологии, поиска новых форм и средств осуществления этих процессов.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Автор и герой*. Санкт-Петербург: Азбука, 2000.
2. Данилевский Н.Я. *Россия и Европа*. Москва: Книга, 1991.
3. Зинченко В.П. *Живое знание*. Самара, 1998.
4. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. *Избранные педагогические сочинения*. Москва, 1982: 163–231.
5. Кобозева И.С. Музыкальное образование в современном поликультурном контексте. *Ярославский педагогический вестник*. 2012; № 3: 10–13.
6. *Музыкальная эстетика западноевропейского Средневековья и Возрождения*. Москва: Музыка, 1966.
7. Попова Н.А. Работа У. Томаса и Ф. Знанецкого как образец анализа миграционных процессов. *Вопросы студенческой науки*. 2023; № 1 (77): 438–441.
8. Степин В.С. Человеческое познание и культура. *Избранные лекции Университета*. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2013; Выпуск 147.
9. Тойнби А. *Постижение истории*. Москва: Прогресс, 1991.

References

1. Bahtin M.M. *Avtor i geroj*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2000.
2. Danilevskij N.Ya. *Rossiya i Evropa*. Moskva: Kniga, 1991.
3. Zinchenko V.P. *Zhivoe znanie*. Samara, 1998.
4. Kapterev P.F. Pedagogicheskiy process. *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva, 1982: 163-231.
5. Kobozeva I.S. Muzykal'noe obrazovanie v sovremennom polikul'turnom kontekste. *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik*. 2012; № 3: 10-13.
6. *Muzykal'naya 'estetika zapadnoevropejskogo Srednevekov'ya i Vozrozhdeniya*. Moskva: Muzyka, 1966.
7. Popova N.A. Rabota U. Tomasa i F. Znanetskogo kak obrazec analiza migracionnykh processov. *Voprosy studencheskoj nauki*. 2023; № 1 (77): 438-441.
8. Stepin V.S. Chelovecheskoe poznanie i kul'tura. *Izbrannyye lekci Universiteta*. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2013; Vypusk 147.
9. Toynbi A. *Postizhenie istorii*. Moskva: Progress, 1991.

Статья поступила в редакцию 14.12.25

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-7-10

Ananchenkova P.I., Cand. of Sciences (Economics), Cand. of Sciences (Sociology), Senior Lecturer, doctoral postgraduate, Admiral F.I. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: ananchenkova@yandex.ru

AGE-ORIENTED CORPORATE TRAINING PROGRAMS IN THE SHIPPING INDUSTRY IN THE CONTEXT OF A SHORTENED CYCLE OF PROFESSIONAL LONGEVITY FOR SEAFARERS. Demographic aging and the simultaneous shortening of the cycle of professional longevity of seafarers in the context of increasing medical risks, high physical and psycho-emotional stress, as well as technological changes pose the task of shipping companies to rethink corporate training systems. Research on marine medicine demonstrates that the working capacity of seafarers decreases with age and depends on the interaction of age and anthropometric factors, while deterioration of health and chronic diseases are more often registered in workers of older age groups. The task of the article is to develop a conceptual approach to age-oriented corporate training programs in the shipping industry based on the analysis of research on the health and working capacity of seafarers, the digitalization of shipping and the development of their competencies, taking into account the shortened cycle of professional longevity. The paper presents the author's model of age-oriented corporate training programs for seafarers, which forms an integrated infrastructure for supporting seafarers at different stages of the career cycle.

Key words: seafarers, professional longevity, age-oriented training, corporate training, digitalization of shipping, aging of workforce

П.И. Ананченкова, канд. экон. наук, канд. социол. наук, доц., докторант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.И. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: ananchenkova@yandex.ru

ВОЗРАСТ-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПРОГРАММЫ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СУДОХОДНОЙ ОТРАСЛИ В КОНТЕКСТЕ СОКРАЩЕННОГО ЦИКЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГОЛЕТИЯ МОРЯКОВ

Демографическое старение и одновременное сокращение цикла профессионального долголетия моряков в условиях роста медицинских рисков, высокой физической и психоэмоциональной нагрузки, а также технологических изменений ставят перед судоходными компаниями задачу переосмысления систем корпоративного обучения. Исследования по морской медицине демонстрируют, что работоспособность моряков снижается с возрастом и зависит от взаимодействия возрастных и антропометрических факторов, при этом ухудшение состояния здоровья и хронические заболевания чаще регистрируются у работников старших возрастных групп. Цель статьи – на основе анализа исследований по здоровью и работоспособности моряков, цифровизации судоходства и развитию их компетенций разработать концептуальный подход к возраст-ориентированным программам корпоративного обучения в судоходной отрасли с учётом сокращённого цикла профессионального долголетия. В работе представлена авторская модель возраст-ориентированных программ корпоративного обучения моряков, формирующая целостную инфраструктуру поддержки моряков на разных этапах карьерного цикла.

Ключевые слова: моряки, профессиональное долголетие, возраст-ориентированное обучение, корпоративное обучение, цифровизация судоходства, старение рабочей силы

Актуальность исследования связана с тем, что современная судоходная отрасль функционирует в условиях сочетания нескольких тенденций: демографического старения кадрового корпуса, усиления медицинских и профессиональных рисков, роста требований к безопасности и одновременной цифровизации и «озеленения» морских перевозок. Отраслевые обзоры указывают, что значительная доля моряков в ряде стран уже относится к возрастной группе 50+, и в перспективе это усилит давление на страховые системы, расходы на обучение и рекрутинг, повысит риск дефицита квалифицированных кадров [1].

Цель статьи – концептуализировать возраст-ориентированные программы корпоративного обучения в судоходной отрасли в контексте сокращённого цикла профессионального долголетия моряков, выявив их ключевые элементы, возрастные фокусы и связи с задачами управления рисками и кадровой устойчивостью. Объект исследования – корпоративное обучение работников судоходных компаний.

Задачи исследования: выявить факторы преждевременного прекращения морской карьеры работников судоходной отрасли, обусловленные состоянием здоровья и уровнем профессиональной компетенции; определить возможность корпоративного обучения в продлении профессиональной деятельности моряков; разработать концептуальную модель возраст-ориентированных программ корпоративного обучения моряков

Данная статья расширяет научное понимание профессионального долголетия в судоходстве, предлагая теоретически обоснованный и практически применимый подход к проектированию возраст-ориентированных корпоративных образовательных программ, увязанных с задачами кадровой устойчивости и управления рисками отрасли, что и определяет ее научную новизну.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что она вносит вклад в развитие теории возраст-ориентированного подхода в обучении взрослых, адаптируя его к условиям морской профессии, а также развивает теоретическое понимание корпоративного обучения (применительно к судоходной отрасли), трактуя его не только как средство повышения квалификации, но как механизм управления возрастом и профессиональной пригодностью, связанный с кадровой стратегией, безопасностью и управлением рисками.

Практическая значимость данной работы определяется возможностью использования её результатов в системе управления человеческими ресурсами судоходных компаний, в отраслевой образовательной политике и практике подготовки и переподготовки моряков разных возрастных групп.

Исследование основано на междисциплинарном анализе работ в области морской медицины, охраны труда, психического здоровья моряков, управления компетенциями и корпоративного обучения в судоходной отрасли. Методологический инструментарий включает систематизацию и сравнительно-сопоставительный анализ данных о возрастной структуре моряков, динамике работоспособности и состоянии здоровья, а также требованиях к навыкам в условиях цифровизации; структурно-функциональный анализ существующих моделей обучения и программ повышения квалификации в судоходной отрасли с точки зрения их потенциала для решения задач возрастного управления и продления профессиональной пригодности; типологизацию возрастных групп моряков и соответствующих образовательных потребностей, опираясь на данные о здоровье, работоспособности и карьерных траекториях; концептуальное моделирование, в рамках которого формируется возраст-ориентированная модель корпоративных программ обучения.

Исследования по морской медицине свидетельствуют о том, что работоспособность моряков снижается с возрастом и особенно чувствительна к сочетанию возраста и избыточной массы тела: в работе R. Bridger и A. Bennett показано, что взаимодействие возраста и индекса массы тела является лучшим предиктором снижения индекса работоспособности у моряков, чем каждый из факторов по отдельности [2]. Обзоры состояния здоровья моряков и их психического благополучия подчёркивают, что старшие возрастные группы чаще сталкиваются с

хроническими заболеваниями, а также требуют более пристального внимания к психическому здоровью и профилактике стрессовых расстройств [3].

Параллельно цифровизация судоходства и внедрение концепции Industry 4.0 трансформируют содержание труда моряков. Исследование P. Baum-Talmor и M. Kitada показывает, что переход к цифровым и автоматизированным системам управления требует от моряков освоения новых технических и «гибких» навыков, при том что возможности обучения и развития навыков остаются ограниченными и неоднородными [4].

Результаты проекта SkillSea свидетельствуют: для обеспечения устойчивого развития отрасли необходимо масштабное повышение квалификации и переподготовка моряков и берегового персонала; при этом уже сегодня фиксируется существенный разрыв между актуальными и требуемыми компетенциями [5].

В совокупности эти тенденции приводят к эффекту «сокращённого цикла» профессионального долголетия моряков: биологическое старение и рост медицинских ограничений могут наступать раньше, чем в других профессиях, а требования к компетенциям ускоренно меняются под влиянием цифровизации. В результате возрастает вероятность преждевременного «выбывания» из профессии (по медицинским показаниям или из-за несоответствия компетенций), что ставит перед судоходными компаниями задачу разработки возраст-ориентированных программ корпоративного обучения, поддерживающих профессиональную пригодность и адаптацию на разных этапах жизненного цикла моряка.

Исследования работоспособности моряков показывают, что, несмотря на относительно высокие показатели работоспособности в возрастных группах до 40–45 лет, у старших работников возраст и избыточная масса тела начинают оказывать существенное отрицательное влияние на способность выполнять даже умеренно тяжёлую работу [2]. Обзоры здоровья действующих и бывших моряков выявляют высокую распространённость сердечно-сосудистых, опорно-двигательных и метаболических нарушений, особенно в старших возрастных группах, а также наличие неудовлетворённых потребностей в медицинской помощи и профилактике. Дополнительным фактором являясь специфические психосоциальные риски: длительная изоляция, нерегулярный режим труда и отдыха, высокая ответственность за безопасность судна и груза. Исследования по психическому здоровью и благополучию моряков фиксируют высокий уровень стресса, тревоги и симптомов депрессии, при этом старшие моряки меньше склонны обращаться за психологической помощью из-за культурных и поколенческих барьеров [6].

На фоне этих данных отраслевые аналитические материалы констатируют, что старение кадрового корпуса (существенная доля работников 50+) повышает риск роста затрат на медицинские репатриации, выплаты по страховым случаям и преждевременное прекращение карьеры. В результате фактический цикл профессионального долголетия моряков может быть короче формально установленного пенсионного возраста, что усиливает значимость превентивных стратегий как в сфере здоровья, так и в сфере обучения и адаптации к изменяющимся требованиям труда.

Работа Baum-Talmor и Kitada демонстрирует, что дискурс Industry 4.0 в судоходстве долгое время оставался преимущественно технологически ориентированным, в то время как вопросы развития навыков и карьерного развития моряков не получали сопоставимого внимания [4]. Авторы подчёркивают необходимость перехода к человеку-центрированному подходу, в котором развитие компетенций и карьерные траектории моряков становятся ключевыми элементами успешной адаптации к цифровизации.

Проект SkillSea, охвативший тысячи моряков и береговых специалистов, выявил значительные разрывы между традиционными программами морского образования и навыками, требуемыми в условиях зелёного и цифрового перехода: от владения цифровыми системами и данными до межкультурной коммуникации и межотраслевой мобильности [7]. В рамках европейской повестки по морским навыкам подчёркивается, что сотни тысяч моряков должны быть обуче-

ны, переобучены или дообучены к середине 2030-х годов, чтобы удовлетворить спрос на компетенции для экологического и цифрового перехода.

Для моряков старших возрастов это означает необходимость одновременно справляться с возрастными ограничениями и осваивать новые технологии, что усложняет задачу и делает возрастно-нечувствительные программы обучения малоэффективными.

На основе анализа данных о здоровье, работоспособности и навыковых потребностях моряков, а также результатов международных исследований в области морской медицины, психического здоровья и развития компетенций можно выделить ряд базовых принципов, определяющих специфику возраст-ориентированного корпоративного обучения в судоходной отрасли:

1. Дифференциация по возрастным группам

Возраст-ориентированное обучение предполагает принципиальный отказ от универсального подхода к подготовке персонала флота. Программы обучения должны проектироваться с учётом различий в физиологических возможностях, профессиональном опыте, когнитивной пластичности, карьерных ожиданиях и мотивации различных возрастных категорий моряков.

Для молодых моряков (до 35 лет) приоритетными являются задачи формирования базовых профессиональных и цифровых компетенций, безопасного выполнения операций, освоения новых судовых технологий, работы с автоматизированными системами и развития карьерной мотивации. Исследования в рамках европейского проекта SkillSea указывают, что молодое поколение моряков нуждается в более системной поддержке в области цифровых навыков, междисциплинарной подготовки и способности работать в высокотехнологичной среде [5].

Для моряков среднего возраста (35–49 лет) акцент смещается на углубление профессиональных компетенций, освоение новых технологических решений, развитие управленческих и коммуникативных навыков, а также стратегическое планирование карьеры. Именно эта группа чаще всего сталкивается с необходимостью адаптироваться к изменениям отрасли при сохранении высокой интенсивности труда.

Для моряков 50+ приоритетами становятся программы, направленные на снижение профессиональных и медицинских рисков, обучение здоровьесберегающему поведению, управлению усталостью и стрессом, а также подготовка к освоению альтернативных ролей – наставнических, инструкторских и береговых. В международных исследованиях подчёркивается, что для работников старших возрастных групп особое значение имеют обучение с учётом темпа усвоения информации, практическая направленность, поддержка самооценки эффективности и признание их профессионального опыта.

2. Интеграция задач охраны здоровья и профессионального развития

Возраст-ориентированное корпоративное обучение в судоходной отрасли должно строиться на интеграции образовательных задач с задачами поддержания здоровья и работоспособности моряков. Речь идёт не только о медицинских осмотрах, но и о системных образовательных модулях по управлению здоровьем, профилактике хронических заболеваний, формированию здоровых привычек, контролю массы тела, а также управлению усталостью и стрессом.

Исследования в области морской медицины и профилактических вмешательств показывают, что даже краткосрочные образовательные программы способны положительно влиять на уровень знаний о здоровье, мотивацию к изменению поведения и снижать риски ухудшения здоровья у моряков старших возрастов. Таким образом, интеграция медицинской и образовательной логики становится важным условием продления профессиональной пригодности моряков.

3. Поддержка межвозрастного обмена знаниями и ролей наставничества

Значимым принципом является институционализация межвозрастного обмена знаниями. Старшие моряки обладают уникальным объёмом тактических знаний – неформализованного, практического, ситуационного знания, накопленного в результате длительного морского опыта. Включение их в программы наставничества и обучения младших членов экипажа позволяет не только обеспечить трансфер критически важного опыта, но и компенсировать возможное снижение физической выносливости переводом части старших моряков в консультативные, обучающие и организационные роли.

Однако эффективное наставничество требует целенаправленной подготовки: развития педагогической компетентности, навыков коммуникации, понимания принципов обучения взрослых и культуры безопасности. Это подчёркивается в аналитических материалах Nautilus International и Nautilus Federation, посвящённых роли старших моряков в формировании устойчивой кадровой системы отрасли (nautilusint.org; nautilusfederation.org).

4. Гибкие форматы и цифровая поддержка обучения

В условиях вахтенно-рейсового характера труда обучение моряков невозможно организовать исключительно в традиционных очных формах. Возраст-ориентированные программы должны основываться на гибких образовательных архитектурах, включающих дистанционные

форматы, модульное обучение, смешанные модели, а также возможности асинхронного обучения.

Это особенно важно для моряков старших возрастов, для которых удобство доступа, темп освоения и пользовательская дружелюбность образовательных платформ играют критически важную роль. Результаты проекта SkillSea подтверждают необходимость адаптации образовательных форматов к реальным условиям морской занятости, подчёркивая значимость цифровой инфраструктуры обучения [5].

5. Связь обучения с карьерными переходами и карьерным консультированием

Возраст-ориентированное корпоративное обучение должно быть встроено в системы карьерного планирования и сопровождения. Для моряков старших возрастов обучение должно не просто обновлять компетенции, но быть напрямую связано с возможностями карьерных переходов: ротацией на менее физически нагруженные должности, переходом в береговые подразделения, логистические и административные структуры, учебные центры, инспекционные службы.

Это предполагает развитие в отрасли систем карьерного консультирования, программ профессиональной ориентации и индивидуальных образовательных планов. Отмечается, что такие инструменты пока остаются недостаточно распространёнными в судоходной отрасли, хотя международные исследования и аналитические отчёты подчёркивают их высокую эффективность для устойчивости карьеры моряков старших возрастов.

Таким образом, возраст-ориентированные программы корпоративного обучения моряков представляют собой целостную систему, объединяющую задачи поддержания работоспособности, обновления компетенций, межвозрастной интеграции и подготовки к возможным карьерным трансформациям в условиях сокращённого цикла профессионального долголетия.

Предлагаемая модель возраст-ориентированных программ корпоративного обучения включает три взаимосвязанных уровня (рис. 1). Она представляет собой многоуровневую систему, в которой образовательные решения рассматриваются как часть более широкой стратегии управления человеческими ресурсами, рисками и профессиональным долголетием работников. Модель включает три взаимосвязанных уровня – корпоративный, отраслевой/проектный и индивидуальный, взаимодействие которых формирует целостную инфраструктуру поддержки моряков на разных этапах карьерного цикла.

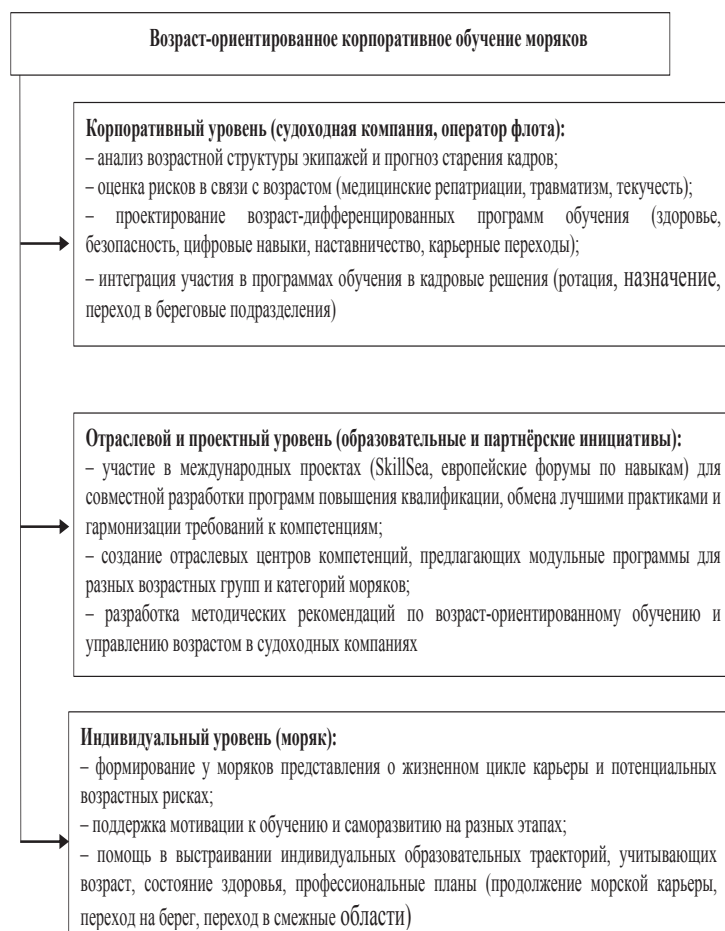


Рис. 1. Модель возраст-ориентированных программ корпоративного обучения моряков

1. Корпоративный уровень (судоходная компания, оператор флота).

На корпоративном уровне формируется операционная база возраст-ориентированного обучения. Прежде всего это предполагает системный анализ возрастной структуры экипажей и прогноз её динамики. Судоходные компании должны иметь инструменты учёта и мониторинга возрастного профиля персонала, включая распределение по должностям, типам судов, длительности рейсов, медицинским рискам и вероятности досрочного выхода из профессии. Такой анализ позволяет выявлять «зоны риска» – подразделения или экипажи с высокой концентрацией работников старших возрастных групп, повышенной травматичностью или частотой медицинских репатриаций.

Следующий элемент – оценка возрастных рисков, связанных с эксплуатационной безопасностью, кадровой устойчивостью и финансовыми последствиями. Это включает анализ данных по травматизму, медицинским репатриациям, случаям преждевременного списания с судна по состоянию здоровья, а также оценку затрат на замену персонала и страховых выплат. Совмещение медицинских, кадровых и эксплуатационных показателей позволяет рассматривать возраст не как формальную характеристику, а как управляемый фактор риска.

На базе этих данных осуществляется проектирование возраст-дифференцированных программ обучения. Речь идёт не о единичных курсах, а о структурированной системе, включающей модули по здоровьесберегающему поведению, физической и психической устойчивости, управлению усталостью и стрессом, безопасности, обновлению цифровых и технических навыков, развитию наставничества и подготовке к карьерным переходам. Содержательная дифференциация должна учитывать специфику должностей (офицеры/рядовой состав), тип судов, стаж и возрастные особенности.

Важным принципом модели является интеграция участия в обучении в систему кадровых решений. Это означает, что корпоративные программы обучения должны быть связаны с назначениями, ротациями, возможностями перехода на менее нагруженные должности, выходом в береговые подразделения или в сферы управления флотом, логистики, обучения и инспекции. Таким образом, обучение перестаёт быть формальной обязанностью и становится реальным инструментом карьерного и возрастного управления.

2. Отраслевой и проектный уровень (образовательные и партнёрские инициативы).

На отраслевом уровне формируются стратегические рамки и ресурсная база возраст-ориентированного корпоративного обучения. Важнейшую роль играют международные и региональные проекты по развитию навыков моряков, такие как SkillSea, инициативы Европейских морских форумов по навыкам, а также платформы взаимодействия судоходных компаний, образовательных центров и профессиональных ассоциаций (в том числе форматы, продвигаемые Smart Maritime Network). Участие в таких инициативах позволяет компаниям получать доступ к актуальным исследованиям, инновационным образовательным решениям, стандартам компетенций и лучшим практикам проектирования программ обучения.

Значимым компонентом отраслевого уровня является создание центров компетенций, обеспечивающих разработку и реализацию модульных образовательных программ для разных возрастных категорий моряков. Эти центры могут функционировать на базе морских академий, тренажёрных центров, промышленных кластеров или международных партнёрств. Они обеспечивают компаниям обучение, но и накопление методической базы, проведение исследований, разработку рекомендаций и отраслевых стандартов возраст-ориентированного обучения.

Дополнительно на отраслевом уровне целесообразно формирование методических рекомендаций и нормативных рамок, определяющих принципы управления возрастом в судоходных компаниях. Это могут быть руководства по организации наставничества, поддержке моряков старших возрастов, внедрению гибких форматов обучения и развитию карьерного консультирования. Такой уровень обеспечивает согласование корпоративных стратегий с долгосрочными целями устойчивого развития отрасли и кадровой стабильности.

3. Индивидуальный уровень (уровень самого моряка). Индивидуальный уровень модели ориентирован на поддержку моряка как активного субъекта собственной образовательной и карьерной траектории. В первую очередь это касается формирования у моряков осознания жизненного цикла профессии, понимания возрастных рисков и необходимости регулярного обновления компетенций. Возраст-ориентированное обучение должно помогать морякам видеть не только текущую профессиональную роль, но и возможные траектории развития в

перспективе, включая варианты плавного перехода в альтернативные или береговые виды деятельности.

Вторым ключевым элементом является поддержка мотивации к обучению и саморазвитию. Для разных возрастных групп мотивационные факторы различны: для молодых моряков это карьерные амбиции, для среднего возраста – профессиональная устойчивость и управление доходами, для старших моряков – сохранение работоспособности, статуса и возможности продолжать профессиональную деятельность в иной форме. Возраст-ориентированные программы должны учитывать эти различия, обеспечивая психологическую поддержку, признание опыта и ценности вклада старших работников.

Третьим компонентом выступает помощь в выстраивании индивидуальных образовательных траекторий. Это включает разработку персональных планов обучения, учёт возраста, состояния здоровья, профессиональных интересов и карьерных намерений: продолжение морской карьеры, переход в береговые подразделения, движение в смежные отрасли морской экономики. На этом уровне значимы инструменты карьерного консультирования, наставничества, а также доступ к разнообразным образовательным ресурсам, адаптированным под реальные условия морской работы.

Таким образом, предложенная модель демонстрирует, что возраст-ориентированное корпоративное обучение не может рассматриваться как набор отдельных курсов или локальных инициатив. Оно представляет собой стратегический инструмент управления человеческими ресурсами, направленный на снижение медицинских и профессиональных рисков, продление профессиональной пригодности моряков, обеспечение передачи знаний между поколениями и поддержку карьерных переходов в условиях сокращённого цикла профессионального долголетия. Благодаря интеграции корпоративного, отраслевого и индивидуального уровней данная модель позволяет выстроить устойчивую систему, способную отвечать на вызовы демографических, технологических и организационных изменений в судоходной отрасли.

Рассмотрение возраст-ориентированных программ корпоративного обучения в судоходной отрасли через призму сокращённого цикла профессионального долголетия моряков позволяет сделать несколько принципиальных выводов.

Во-первых, данные морской медицины и исследований работоспособности convincingly свидетельствуют, что у моряков старших возрастов повышается риск снижения работоспособности и развития хронических заболеваний, а также возрастает уязвимость к психосоциальным стрессорам, что в совокупности увеличивает вероятность преждевременного прекращения морской карьеры.

Во-вторых, цифровизация судоходства и зелёный переход радикально меняют требования к компетенциям, увеличивая спрос на цифровые, аналитические и межкультурные навыки. Проекты типа SkillSea и отраслевые инициативы по развитию навыков показывают, что без масштабного и системного обновления компетенций риски несоответствия требованиям труда будут усиливаться, особенно для старших возрастных групп.

В-третьих, в этих условиях возраст-ориентированные программы корпоративного обучения становятся ключевым механизмом смягчения профессиональных и медицинских ограничений и продления профессиональной пригодности моряков. Их эффективность зависит от дифференциации по возрастным группам, интеграции задач охраны здоровья и профессионального развития, развития межвозрастного наставничества, гибких форматов обучения и связи с карьерными переходами.

В-четвёртых, разработанная трёхуровневая модель подчёркивает, что возраст-ориентированное корпоративное обучение должно опираться на согласованные действия судоходных компаний, отраслевых партнёрств и индивидуальных стратегий моряков. Только в этом случае возможно превратить обучение в инструмент управления профессиональным долголетием в условиях объективно сокращённого цикла пригодности к морской службе и обеспечить устойчивость кадрового потенциала судоходной отрасли в эпоху цифровых и демографических трансформаций.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической оценкой результатов возраст-ориентированных программ обучения в отдельных компаниях и флотах, сравнительным анализом национальных и корпоративных практик управления возрастом в судоходстве, а также разработкой индикаторов профессионального долголетия моряков, чувствительных к влиянию образовательных и организационных вмешательств.

Библиографический список / References

1. *What does the ageing seafarer workforce mean for shipping's risk profile?* Available at: <https://specialty.ajg.com/marine-cargo/the-ageing-seafarer-workforce>
2. Bridger R.S., Bennett A.I. Age and BMI interact to determine work ability in seafarers. *Occupation Medicine*. 2011; № 61 (3): 157–62.
3. Fisk M.J. The health behaviour and wellbeing of older seafarers on Merseyside – indicated changes through brief interventions. *International Maritime Health*. 2017; № 68 (3): 133–139.
4. Baum-Talor P., Kitada M. Industry 4.0 in shipping: Implications to seafarers' skills and training. *Transportation Research Interdisciplinary Perspectives*. 2022; № 13: 100542.
5. Zec D. *Current skills needs. Reality and Mapping*. Rotterdam, 2023.
6. Lefkowitz R.Y., Slade M.D. *Seafarer Mental Health Study. Final Report*. London, 2019.
7. O'Dwyer R. *European Maritime Skills Forum launched*. Available at: <https://smartmaritimenetwork.com/2025/01/28/european-maritime-skills-forum-launched/>

Статья поступила в редакцию 05.01.26

Biryukova Yu.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin (Krasnodar, Russia), E-mail: birj@bk.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF RESILIENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL. The article presents a study of pedagogical conditions that contribute to the effective formation of resilience of students in the educational environment of the school. The author considers the role of pedagogical support and special conditions created at school in the development of adolescent resilience to stress, self-regulation and adaptation to a complex social environment. The work describes the structure of a comprehensive model of pedagogical support, including diagnostics of the initial level of resistance, design of developmental measures and monitoring of achievements. Experimental verification of the model shows its high efficiency: the level of resistance increased significantly among the participants in the experiment compared to the control group. The conclusions of the article have applied significance for the practice of school education and the organization of the educational process.

Key words: resilience, high school students, high school students, pedagogical conditions, stress resistance, supportive environment, flexibility of thinking, self-regulation, value-semantic orientation, empathy, adaptation, pedagogical support

Ю.Н. Бирюкова, канд. пед. наук, доц., Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина, г. Краснодар, E-mail: birj@bk.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Статья посвящена исследованию педагогических условий, способствующих эффективному формированию резильентности обучающихся в образовательной среде школы. Автором рассматривается роль педагогической поддержки и специальных условий, созданных в школе, в развитии у подростков резильентности к стрессу, саморегуляции и адаптации к сложной социальной среде. Описывается структура комплексной модели педагогического сопровождения, включающей диагностику исходного уровня резильентности, проектирование развивающих мероприятий и мониторинг достижений. Экспериментальная проверка модели показала её высокую эффективность: уровень резильентности значительно повысился среди участников эксперимента по сравнению с контрольной группой. Выводы статьи имеют прикладное значение для практики школьного воспитания и организации образовательного процесса.

Ключевые слова: резильентность, обучающиеся старших классов, педагогические условия, стрессоустойчивость, поддерживающая среда, гибкость мышления, саморегуляция, ценностно-смысловая направленность, эмпатия, адаптация, педагогическое сопровождение

Современная социально-экономическая ситуация определяет потребность формирования резильентности у старшеклассников, обеспечивающую успешную адаптацию к динамично изменяющимся внешним условиям, а также необходимость создания эффективных педагогических условий, способствующих развитию данного качества. На сегодняшний день резильентность обучающихся старших классов приобретает особое значение, характеризуясь их способностью продуктивно справляться с психоэмоциональным напряжением и сохранять стабильное функционирование в неблагоприятных ситуациях [1; 2]. Развитие данной характеристики является приоритетной задачей в контексте педагогической работы с подростками старших классов, поскольку этот период отличается спецификой возрастных изменений, формированием индивидуальных установок, целей и регуляционных механизмов поведения в условиях повышенной неопределенности социальной среды. Современные научные исследования предлагают ряд общих рекомендаций относительно формирования благоприятных и эффективных педагогических условий. Однако до сих пор открытым остается вопрос систематического анализа и практической интеграции инновационных педагогических методов, обладающих высоким уровнем эффективности и ориентированных непосредственно на развитие резильентности обучающихся старшей школы. Несмотря на значительный прогресс в области педагогики и психологии воспитания и образования, четкая система внедрения подобных подходов пока отсутствует, что создает необходимость проведения дальнейших исследований и разработки конкретных мер, способствующих повышению адаптивности, саморегуляции, гибкости мышления, стрессоустойчивости обучающихся старшего возраста. Такие методики могли бы включать целенаправленные тренинги эмоциональной регуляции, формирование навыков самоорганизации и саморегуляции, развитие критического мышления и адаптивных способов поведения в сложных ситуациях. Для достижения максимального эффекта подобные программы требуют тщательной научной проработки и постоянного мониторинга результатов их реализации.

Актуальность настоящего исследования определяется отсутствием научно обоснованных педагогических условий, позволяющих эффективно проектировать и внедрять специальные образовательные технологии, способствующие формированию необходимых компетенций, направленных на повышение резильентности обучающихся старших классов, перед лицом современных социальных и экономических вызовов.

Цель статьи заключается в выявлении и обосновании совокупности педагогических условий, направленных на повышение эффективности процесса формирования резильентности обучающихся старших классов.

Основные задачи исследования: конкретизировать сущность и содержание педагогических условий, детально описать структуру комплексной модели педагогического сопровождения, повышающего уровень резильентности старшеклассников.

Выбор методов исследования обусловлен спецификой анализа образовательного процесса, характеризуемый многоаспектностью и динамичностью. В рамках исследования были применены следующие методы: логико-аналитический подход, системно-структурное моделирование, интерпретация и смысловое реконструирование, позволяющие глубоко понимать и интерпретировать психолого-педагогические источники.

Исходным материалом исследования послужили объективированные данные констатирующего этапа экспериментального исследования, проведенного на базе муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений Краснодарского края.

Научная новизна статьи расширяет представления о педагогических условиях формирования резильентности обучающихся старших классов в образовательной среде школы. В работе впервые конкретизированы условия, формирующие особую поддерживающую среду, направленную на развитие гибкости мышления, способности к планированию, рефлексии, саморегуляции, стрессоустойчивости, волевого контроля, умения взаимодействовать, вербальной коммуникации, эмпатии, самооценки, мотивации и ценностно-смысловой направленности обучающихся.

Теоретическая значимость заключается в важности целенаправленного проектирования педагогических условий для повышения уровня резильентности и готовности к решению жизненных задач старшеклассниками.

Практическая значимость состоит в том, что результаты данной работы могут быть использованы в практике школьного воспитания и организации образовательного процесса.

Теоретической базой исследования послужили труды российских и зарубежных ученых.

Так, резильентность традиционно определяется как способность индивидуума противостоять воздействию стрессоров, сохраняя профессиональный и эмоциональный баланс. Как отмечают зарубежные (G.A. Bonanno, A.S. Masten, J.J. Hubbard, S.D. Guest, A. Tellegen, N. Garmeis, M. Ramirez, M. Rutter, M. Ungar, L. Liebenberg, K.A. Olsson, L. Bond, J.M. Burns, D.A. Vella-Brodrick, S.M. Sawyer) и отечественные (Ю.Н. Бирюкова, Ю.Г. Лесных, Н.А. Ефремова-Шершуква, А.В. Пивоварова, Е.Е. Сартакова, Ф.И. Валиева, Ю.В. Курилина, Д.В. Дейнега и др.) специалисты, резильентность является интегративным качеством личности, включающим когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты. Именно этот комплекс обеспечивает эффективное функционирование личности в сложных ситуациях [1–7].

В педагогическом контексте развитие резильентности выступает как цель и одновременно результат образовательного процесса. При этом решающую роль играет организация педагогических условий, создающих среду, благоприятную для проявления и укрепления внутренних ресурсов личности. Проблема заключается в том, что, несмотря на значительное количество эмпирических и теоретических исследований, многие аспекты влияния образовательной среды на формирование резильентности обучающихся остались неизученными [8].

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать ряд выводов о сущности и структуре педагогических условий.

В научных трудах (М.В. Головкин, О.А. Ильченко и др.) прослеживается интегративное понимание термина «педагогические условия». Он трактуется не как единичный фактор, а как комплексная, системно организованная совокупность элементов, включающая внешние обстоятельства, внутренние факторы и целенаправленные воздействия. Данный комплекс служит детерминантой, обеспечивающей эффективное протекание образовательного процесса и достижение планируемых результатов [9; 10, с. 14–17].

В ходе анализа научных трудов выявлена двойственная природа педагогических условий. С одной стороны, они рассматриваются как внешний фактор, сознательно проектируемый и организуемый педагогом для влияния на процесс. С другой стороны, в рамках системного подхода условия предстают как внутренние элементы педагогической системы, чья взаимосвязь и взаимодействие определяют ее целостность и функциональность.

Исследования раскрывают развернутые классификации и структурные модели педагогических условий, что подчеркивает их многокомпонентность. Наиболее репрезентативной является классификация, систематизирующая условия по четырем ключевым группам: морально-психологические (создание благоприятного эмоционального фона и внутренней мотивации), организационно-педагогические (структурирование и управление образовательной деятельностью), научно-методические (внедрение инновационных технологий и методов), учебно-материальные (ресурсное обеспечение процесса) [11, с. 8–12; 12]. Данная структура согласуется с позициями других авторов, включающих в это понятие дидактические принципы, управленческие механизмы, социокультурный контекст и материально-техническую базу. Итак, в современных исследованиях подчеркивается проектно-целевая направленность педагогических условий. Они не являются спонтанными, а представляют собой результат осознанного выбора, проектирования и реализации конкретных мер, направленных на достижение четко сформулированных педагогических целей.

Анализ исследований показал, что создание благоприятных педагогических условий для формирования резильентности требует систематического комплексного подхода, учитывающего особенности образовательной среды, организацию внеклассной деятельности, а также методы диагностики и коррекции эмоциональных состояний обучающихся старшего звена. Однако предложенные ранее концептуальные модели носят общий характер и требуют дальнейшей детализации и экспериментальной проверки.

Отметим, что, несмотря на тщательную теоретическую разработку вопросов педагогических условий, исследование выявляет наличие пробелов. Авторы подчеркивают нехватку научно обоснованных методик формирования педагогических подходов, необходимых для формирования резильентности обучающихся в процессе обучения. Таким образом, возникает потребность углубленных научных изысканий, целью которых должно стать определение конкретных педагогических условий, обеспечивающих формирование резильентности у старшеклассников в условиях современного образования [13].

Теоретическое исследование научной литературы позволило определить в качестве наиболее значимых педагогических условий следующие:

- *организационно-структурные*, характеризующиеся рациональной организацией образовательного процесса, оптимизацией структуры учебных занятий, эффективным использованием временных ресурсов и продуктивным взаимодействием участников образовательной деятельности;
- *психолого-педагогические*, включающие дифференцированный подход к обучению, формирование позитивной психологической атмосферы, обеспечение устойчивого эмоционального благополучия обучающихся, стимулирование познавательной активности и мотивационной сферы;
- *методико-технологические*, подразумевающие внедрение научно обоснованных методов и современных образовательных технологий, направленных на повышение качества усвоения материала, развитие компетенций и творческих способностей учащихся;
- *материально-технические*, обусловленные обеспеченностью необходимыми образовательными ресурсами, современной технической базой и оборудованием, создающими необходимые условия для реализации учебно-воспитательных целей;
- *социокультурно-нравственные*, ориентированные на нравственно-духовное воспитание обучающихся, приобщение к культурным ценностям общества, развитие эстетического восприятия и гражданской ответственности.

Синтез этих условий формирует комплексную среду, способствующую не только качественному усвоению знаний, но и всестороннему развитию обучающихся старших классов.

Оптимизация учебно-воспитательной деятельности, ориентированной на формирование резильентности у старшеклассников, существенно детерминирована уровнем профессиональной компетенции педагогов, владеющих специализированными педагогическими технологиями, эффективными методами и приемами, обеспечивающими создание благоприятных педагогических условий для устойчивого формирования адаптационного потенциала и снижения риска дезадаптивного поведения обучающихся старших классов.

Проведенный анализ показал, что ключевым фактором успешного формирования резильентности у старшеклассников является создание комплекса педагогических условий, включающего:

- *создание оптимальной образовательной среды, обеспечивающей психологическую безопасность и позитивный эмоциональный фон*. Согласно исследованиям, ощущение защищенности и доверия в школьной среде выступает базисным условием для развития резильентности. Психологически комфортная атмосфера способствует самораскрытию личности, развитию уверенности в себе и формированию навыков саморегуляции;
- *включение обучающихся в деятельность, направленную на развитие рефлексии и актуализацию личностных ресурсов*. Ключевым механизмом

развития резильентности является осознание учащимися собственных сильных сторон и стратегий преодоления трудностей. Практики самоанализа и рефлексивные задания позволяют сформировать внутренние, осознанные стратегии резильентности;

- *применение технологий, ориентированных на субъектную позицию обучающегося (проектная, исследовательская, волонтерская деятельность)*. Данный подход формирует активную жизненную позицию, ответственность за результаты деятельности и готовность к самостоятельному выбору, что коррелирует с основными компонентами резильентности;

- *целенаправленное развитие эмоционально-волевой и коммуникативной компетентностей через интерактивные формы взаимодействия*. Такие формы работы, как коммуникативные тренинги, групповые задания и игровые технологии, способствуют развитию эмпатии, кооперации и стрессоустойчивости, тем самым укрепляя социальный аспект резильентности;

- *организация комплексного педагогического сопровождения с привлечением классного руководителя, педагога-психолога и семьи*. Согласованное воздействие всех участников образовательного процесса обеспечивает целостность и устойчивость формирования резильентности, способствуя закреплению адаптивных моделей поведения в ситуациях трудностей;

- *содействие формированию у обучающихся ценностно-смысловых ориентиров и перспективных жизненных целей*. Наличие устойчивой системы смыслов и целей, согласно исследованиям, повышает мотивацию к саморазвитию, снижает уровень тревожности и способствует формированию внутреннего локуса контроля, что составляет основу резильентного поведения.

Представленные педагогические условия образуют целостную систему формирования резильентности у старшеклассников, направленную на развитие их когнитивного, эмоционально-волевого, социально-коммуникативного и личностно-смыслового компонентов, предусматривающую создание эффективной модели педагогического сопровождения. Предлагаемая модель основывается на системно-деятельностном, личностно ориентированном, средовом и субъектном подходах, позволяющих рассматривать процесс формирования резильентности как целостный, управляемый и развивающийся в контексте образовательной среды. Модель представляет собой целостную систему, обеспечивающую эффективное формирование резильентности обучающихся старших классов через взаимодействие всех участников образовательного процесса, согласованность педагогических воздействий и создание поддерживающей среды. Данная система пронизана принципами гуманизации, субъектности, индивидуализации, вариативности и сотрудничества.

С целью проведения эмпирической верификации выдвинутой гипотезы о важности создания специальных педагогических условий для формирования резильентности у старшеклассников был осуществлен констатирующий эксперимент.

Исследование охватывало 120 учеников старших классов (10 и 11 классы). Оценка динамики происходящих изменений проводилась посредством специальных диагностических методик, предназначенных для выявления уровня развития когнитивных, эмоционально-волевых, социально-коммуникативных и личностно-смысловых аспектов резильентности.

На первоначальном этапе было осуществлено диагностическое исследование, целью которого являлось выявление начального уровня сформированности когнитивного, эмоционально-волевого, социально-коммуникативного и личностно-смыслового компонентов. Диагностика уровня резильентности проводилась с использованием следующих методик: «Шкала Коннор-Дэвидсон», «Стиль саморегуляции поведения». На констатирующем этапе у большинства испытуемых (около 63%) наблюдался средний уровень резильентности, характеризующийся умеренной способностью к стрессоустойчивости и недостаточной выраженностью волевого самоконтроля.

После проведения первичной диагностики уровня сформированности резильентности обучающихся старших классов, основанной на выявлении когнитивного, эмоционально-волевого, социально-коммуникативного и личностно-смыслового компонентов, участники исследования были распределены на две группы – контрольную и экспериментальную.

В контрольную группу вошли обучающиеся, образовательный процесс которых осуществлялся в рамках традиционной педагогической системы без целенаправленного внедрения специально смоделированных педагогических условий. Данная группа выполняла функцию сравнительного эталона, позволяющего объективно оценить эффективность экспериментальных воздействий. В экспериментальной группе реализовывалась разработанная модель педагогического сопровождения процесса формирования резильентности. В рамках этой модели создавались педагогические условия, направленные на формирование у старшеклассников способности к саморегуляции, стрессоустойчивости, конструктивному взаимодействию, рефлексии и осознанию личностных смыслов.

Реализация модели предполагала поэтапное включение обучающихся в деятельность развивающего характера (проектную, исследовательскую, коммуникативно-трениговую, волонтерскую), а также индивидуальное сопровождение со стороны учителей и психолога.

Комплексное сочетание проектной, исследовательской, тренинговой и волонтерской деятельности способствует повышению уровня осознанности, ответственности, саморегуляции и социальной адаптивности старшеклассников.

Таблица 1

Содержательно-деятельностный блок модели педагогического сопровождения старшекласников

Цель	Содержание	Развиваемые компоненты резильентности
<i>Проектная деятельность</i>		
Формирование самостоятельности, ответственности и навыков планирования собственной деятельности	Разработка и реализация групповых и индивидуальных проектов	Когнитивный, личностно-смысловой
<i>Исследовательская деятельность</i>		
Развитие аналитического и критического мышления, способности к рефлексии и самоанализу	Проведение мини-исследований, написание рефератов и исследовательских работ, участие в конференциях, анализ проблемных ситуаций	Когнитивный, эмоционально-волевой
<i>Коммуникативно-тренинговая деятельность</i>		
Развитие эмоциональной резильентности, саморегуляции, эмпатии и навыков конструктивного общения	Проведение тренингов, ролевых и деловых игр, групповых дискуссий, упражнений на развитие самоконтроля и взаимопонимания	Эмоционально-волевой, социально-коммуникативный
<i>Волонтерская деятельность</i>		
Формирование социальной ответственности, альтруизма, толерантности и готовности к сотрудничеству	Участие в волонтерских акциях, социальных проектах, наставнической и благотворительной деятельности; организация школьных инициатив помощи другим	Социально-коммуникативный, личностно-смысловой

Таблица 2

Организационно-педагогический блок модели педагогического сопровождения старшекласников

Цель	Содержание	Результат
<i>Диагностико-прогностический этап</i>		
Определение исходного уровня резильентности, личностных особенностей и потребностей обучающихся	– проведение анкетирования, наблюдения, тестирования; – анализ социально-психологических характеристик обучающихся; – прогнозирование направлений развития личности	определены индивидуальные особенности и потенциальные ресурсы обучающихся; сформированы группы по уровням резильентности
<i>Деятельностно-развивающий этап</i>		
Формирование и развитие компонентов резильентности в процессе целенаправленной педагогической деятельности	– организация тренингов, проектной и исследовательской работы; – вовлечение обучающихся в коммуникативные и рефлексивные формы деятельности; – проведение занятий по развитию саморегуляции, стрессоустойчивости и сотрудничества	Повышен уровень когнитивного, эмоционально-волевого, социально-коммуникативного и личностно-смыслового компонентов резильентности
<i>Рефлексивно-оценочный этап</i>		
Цель	Содержание	Результат
Анализ и оценка динамики развития резильентности, закрепление положительных изменений	– проведение повторной диагностики; – самооценка и взаимная оценка достижений обучающихся; – индивидуальные и групповые консультации; – обобщение результатов педагогического сопровождения	Выявлена положительная динамика показателей резильентности; сформированы навыки саморефлексии, устойчивости и личной ответственности

Такая организация экспериментальной работы обеспечила возможность сопоставления динамики изменений в контрольной и экспериментальной группах и позволила установить степень результативности предложенного педагогического комплекса.

Таблица 3

Показатели сформированности компонентов резильентности обучающихся

Компоненты	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	до	после	до	после
Когнитивный	47,3	49,1	46,8	72,5
Эмоционально-волевой	45,6	47,2	44,9	70,8
Социально-коммуникативный	48,2	49,0	47,5	74,3
Личностно-смысловой	46,0	48,3	45,5	73,6

Библиографический список

- Бирюкова Ю.Н. К вопросу о сущности феномена жизнестойкости. Подходы и перспективы. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 23–25.
- Бирюкова Ю.Н. Студенческая устойчивость как условие противодействия антисоциальным проявлениям. *Современные наукоемкие технологии*. 2024; № 11: 157–162.
- Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? *American Psychologist*. 2004; Vol. 59: 20–28.
- Masten A.S., Hubbard J.J., Guest S.D., Tellegen A., Garmesi N., Ramirez M. Competence in adverse circumstances: paths to resilience and maladaptation in the period from childhood to late adolescence. *Dev. Psychopathol.* 1999; № 11 (1): 143–169.
- Olsson C.A., Bond L., Burns J.M., Vella-Brodrick D.A., Sawyer S.M. Adolescent resilience: a concept analysis. *J Adolesc.* 2003; № 26: 1–11.
- Rutter M. Resilience as a dynamic concept. *Cambridge University Press*. 2012. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22559117>

7. Ефремова-Шершуква Н.А., Пивоварова А.В., Сартанова Е.Е. Формирование современных профессиональных стереотипов педагогов как условие становления резильентной сельской школы. *Управление образованием: теория и практика*. 2023; № 5 (63): 94–101.
8. Райхельгауз Л.Б., Чернышева Е.В. Формирование академической резильентности у обучающихся юношеского возраста. *Казанский педагогический журнал*. 2021; № 1 (144): 101–107.
9. Головки М.В. Педагогические условия интеграции компетентностного и ситуативного подходов к развитию культуры безопасности личности. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2017; № 8: 87–93.
10. Ильченко О.А. *Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе (на примере подготовки специалистов с высшим образованием)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
11. Павлов С.Н. *Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 1999.
12. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012; № 1: 8–14.
13. Бирюкова Ю.Н. Роль педагогической поддержки воспитательного потенциала семьи в формировании резильентности обучающихся. *Гуманитарные и социальные науки*. 2025; Т. 112, № 5: 210–217.

References

1. Biryukova Yu.N. K voprosu o suschnosti fenomena zhiznestojkosti. Podhody i perspektivy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 23–25.
2. Biryukova Yu.N. Studencheskaya ustojchivost' kak uslovie protivodejstviya antisocial'nym proyavleniyam. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2024; № 11: 157–162.
3. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? *American Psychologist*. 2004; Vol. 59: 20–28.
4. Masten A.S., Hubbard J.J., Guesst S.D., Tellegen A., Garmesí N., Ramirez M. Competence in adverse circumstances: paths to resilience and maladaptation in the period from childhood to late adolescence. *Dev. Psychopathol.* 1999; № 11 (1): 143–169.
5. Olsson C.A., Bond L., Burns J.M., Vella-Brodrick D.A., Sawyer S.M. Adolescent resilience: a concept analysis. *J Adolesc.* 2003; № 26: 1–11.
6. Rutter M. Resilience as a dynamic concept. *Cambridge University Press*. 2012. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22559117>
7. Efreanova-Shershukova N.A., Pivovarova A.V., Sartakova E.E. Formirovanie sovremennyh professional'nyh stereotipov pedagogov kak uslovie stanovleniya rezil'entnoj sel'skoj shkoly. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2023; № 5 (63): 94–101.
8. Rajhel'gauz L.B., Chernysheva E.V. Formirovanie akademicheskoy rezil'entnosti u obuchayuschihся yunoshekskogo vozrasta. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2021; № 1 (144): 101–107.
9. Golovko M.V. Pedagogicheskie usloviya integracii kompetentnostnogo i situativnogo podhodov k razvitiyu kul'tury bezopasnosti lichnosti. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2017; № 8: 87–93.
10. Il'chenko O.A. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razrabotki i primeneniya setevykh kursov v uchebnom processe (na primere podgotovki specialistov s vysshim obrazovaniem)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
11. Pavlov S.N. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya obschestvennogo mneniya organami mestnogo samoupravleniya*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 1999.
12. Ippolitova N.V., Sterhova N.S. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: suschnost', klassifikaciya. *General and Professional Education*. 2012; № 1: 8–14.
13. Biryukova Yu.N. Rol' pedagogicheskoy podderzhki vospitatel'nogo potentsiala sem'i v formirovanii rezil'entnosti obuchayuschihся. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2025; Т. 112, № 5: 210–217.

Статья поступила в редакцию 24.12.25

УДК 371.3

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-14-17

Wang Yanshu, postgraduate, associate professor, Shenyang Ligong University (Shenyang, China), E-mail: yanshu.w@foxmail.com

ANALYSIS OF TRAINING COURSES ON VISUAL COMMUNICATION DESIGN IN THE RUSSIAN AND CHINESE EDUCATION MARKETS. The article addresses a pressing issue: an overview of the evolution and current trends in the development of design education. The objective of this study is to conduct a comparative analysis of educational models for visual communication design in the markets of Russia and China. The analysis is carried out by examining the current programs of leading online schools and universities in both countries. Examples include Russian online schools (Skillbox, GeekBrains) and an HSE thematic course, as well as Chinese platforms (IMOOC, Bilibili) and a similar program at Tsinghua University. The analysis reveals that key features of these programs include a practice-oriented approach (working with real cases), a focus on portfolio development (where the outcome of training is a set of completed projects), and close integration with the industry (involving experts and providing access to vacancies). It is concluded that the rise of diverse, flexible educational formats is a response to the demands of the digital economy. Despite differences in approach, the ultimate goal of modern programs in both Russia and China remains the same: to train a specialist ready for immediate integration into a professional environment. This work holds significant value for further scientific research and offers practical insights for educators, methodologists, and course developers seeking to adapt educational content to the requirements of specific national or global labor markets.

Key words: design education, visual communication, practice-oriented learning, online education, educational trends, Russia, China, design labor market

Ван Яншю, аспирант, доц., Шэньянский политехнический университет, г. Шэньян, E-mail: yanshu.w@foxmail.com

АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ КУРСОВ ПО ВИЗУАЛЬНОМУ КОММУНИКАЦИОННОМУ ДИЗАЙНУ НА РОССИЙСКОМ И КИТАЙСКОМ РЫНКАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме – обзору эволюции и нынешних тенденций развития системы образования по направлению «Дизайн». Целью данного исследования является сравнительный анализ образовательных моделей в сфере дизайна визуальных коммуникаций на российском и китайском рынках. В ходе работы она была достигнута через разбор актуальных программ ведущих онлайн-школ и университетов двух стран. В качестве примера были рассмотрены курсы российских онлайн-школ (Skillbox, GeekBrains), НИУ ВШЭ, а также китайских платформ (IMOOC, Bilibili), в том числе и аналогичная программа, реализуемая в Университете Цинхуа. Было выявлено, что ключевыми характеристиками программ являются практикоориентированность (работа с реальными кейсами), нацеленность на формирование портфолио (где итогом обучения становится ряд завершенных проектов), а также тесная интеграция с профессиональной средой (привлечение экспертов и предоставление доступа к актуальным вакансиям). Были сделаны выводы о том, что ответом на запросы цифровой экономики стал рост разнообразных гибких образовательных форматов. Несмотря на различия в подходах, конечная цель современных программ в России и в Китае едина – подготовить специалиста, готового к немедленной интеграции в профессиональную среду. Эта работа имеет значительную ценность для последующих научных исследований, предоставляя материалы для педагогов, методистов и разработчиков курсов, стремящихся адаптировать контент к требованиям конкретного национального или глобального рынка труда.

Ключевые слова: дизайн-образование, визуальные коммуникации, практико-ориентированное обучение, онлайн-образование, образовательные тенденции, Россия, Китай, рынок труда в дизайне

Relevance of the research topic. As shown by scientific publications and market monitoring in the creative industries, modern design practice is facing increasing criticism [1]. This criticism focuses on its perceived inability to provide clear solutions to pressing social issues. Instead of offering holistic solutions, practices driven by market logic are becoming predominant. They are characterized by fragmentation and a focus on short-term actions in pursuit of the latest tools (virtual reality, augmented reality,

low-code development) or methodologies (UX, design thinking, service design). Design has evolved into a fashionable activity that, much like seasonal clothing, can be changed and offered as a service primarily for profit, rather than for solving complex problems. These problems include challenges, such as growing inequality and social stratification, which, while not always directly felt prior to the pandemic, were already widely recognized.

Today, designers do not work within the "problem-solution" paradigm, but rather according to a "purchase-sale" logic. This was discussed by Otl Aicher, who believed that design's exclusive focus on short-term commercial goals, aimed at convincing consumers of a product's value, leads to the formation of a consumer society rather than a reflective one. In such a society, the individual is reduced to the function of a customer [2]. This explains the increased emphasis on user experience design, which involves creating specific narratives that are either adapted in contrast to such fragmented, commercialized practices, a systematic approach is necessary. This approach would allow for the construction of a clear, consistent framework of action, placing the individual and their social environment at the center.

For a designer, regardless of their specific focus, the essence of the work ultimately boils down to communication, whether conscious or unconscious. Visual communication structures all areas of human life, from urban navigation to the shaping of cultural narratives in online media.

At its core, visual communication design involves solving problems of mutual understanding through visual means, and then effectively disseminating those solutions to a target audience. This process reveals a cyclical nature: a communication issue (such as misunderstanding, informational noise, or a lack of reference points) necessitates a visual solution (a sign, infographic, or interface). This solution, in turn, forms the basis for new, improved communication aimed at bridging the initial gap in understanding of the needs of existing social groups or form entirely new ones.

Educators and other stakeholders in visual culture, recognizing the need for continuous improvement within the national education strategy, have taken initiatives to modernize and deepen the study of this field. One significant initiative was the scientific and practical seminar on visual education held from September 27–30, 2012, in Beijing's Chaoyang District at the Cultural and Creative Cluster "798." According to information published on the website of the Chinese Institute of Visual Communications, the seminar featured a series of collaborative sessions involving experts from various academic fields. Their collective aim was to establish foundational principles and long-term strategic directions for visual literacy education in the contemporary world. A key outcome of this collaboration was the publication of a set of analytical articles on the institute's official website.

Development of the Research Area. Shifts in pedagogical approaches to visual communication are evident in the works of contemporary scholars. A foundational contribution during the early stage was made by David Miken, whose work substantiated the critical importance of developing visual thinking. By the 2010s, the focus of academic discourse had moved towards defining the essence and goals of visual education in the modern context. Puai-Hwa Yeo refined the scope of the term "visual communication," expanding its toolkit to include physical objects and incorporating F. Nichols' classification of knowledge. The subsequent popularization of the user experience (UX) concept (D. Norman) provided further impetus for applying related research methodologies across all design fields, visual communication included. However, despite this considerable theoretical groundwork, a significant gap persists: comparative studies of current educational programs in visual communication design are notably absent from scholarly literature. This omission precludes a systematic assessment of how these programs align with the broader systemic objectives of the discipline.

Purpose and Objectives of the Study. The purpose of this study is to analyze the specific characteristics of visual communication design programs in Russia and China. Achieving this goal necessitated the completion of the following tasks:

- to analyze theoretical approaches to defining visual communication and its place within contemporary education;
- to describe and compare the features of leading Russian and Chinese educational programs in visual communication design.

Scientific Novelty. The scientific novelty of this study lies in conducting a comparative analysis of educational models for visual communication design in Russia and China. For the first time, the research systematically compares not only curricular content but also the programs' emphasis on developing systemic thinking in students.

Theoretical Significance. The study's findings deepen the theoretical understanding of pedagogy in visual communication design, substantiating key concepts through the example of modern educational formats.

Practical Significance. The practical significance of the work resides in the potential application of its results for refining existing educational programs.

One of the first fundamental works devoted to this issue was David Sless's book *Learning and Visual Communication*, published in 1981 [3]. He argued that modern education must include the development of visual thinking, which involves a shift from textual dominance to the active use of illustration. In the 1980s, his theoretical stance was considered innovative. Today, the predominance of visual perception over other modes of information acquisition is an established fact.

In 2014, an article by Jeswin Puai-Hwa Yeo addressed changes in teaching visual communication within design disciplines. She notes that the term "visual communication" refers to the creation of meaningful images expressing specific ideas, which serve informative, explanatory, and entertaining functions [4]. Professional practice in this field involves designing visual messages (communicators). The means for their creation includes symbolic systems (such as alphabetic and musical notation), symbols, visual elements (illustrations, photographs), and dynamic forms (animation, film). In a broader sense, the toolkit can also encompass material objects, ranging from utilitarian items to architectural structures.

Building on Fred Nichols' research, Yeo categorized knowledge into three distinct types: explicit, implicit, and tactile [4]. In design, explicit knowledge is applied by gathering information already articulated as data. Implicit knowledge, conversely, is acquired through observing user actions. Haptic (or tactile) knowledge encompasses meanings that resist easy visual representation or verbal description. Accessing this form of knowledge demands intuition and an examination of the emotional resonance within personal experience. While its subjective and elusive nature makes haptic knowledge inherently challenging to study, many design professionals regard it as a vital component of practice. Don Norman's theoretical framework seamlessly extends and complements this perspective. By popularizing the concept of "user experience" (UX), he sought to clarify research methods for acquiring tactile knowledge [5]. Initially, the term referred almost exclusively to human-computer interaction, denoting a person's responses during or in anticipation of using a product. It encompassed not only usability and performance but also the user's emotional reactions. Today, the scope has broadened significantly: UX research is now applied across all design fields, including visual communication. Many scholars note that methods for obtaining all three knowledge types, explicit, implicit, and tactile, were known to designers and design educators long before the term "user experience" became widespread.

At one time, philosophy based on linguistic research was dominant. Scholars attempted to describe both verbal and figurative messages using terms borrowed from semiotics. Massimo Vignelli worked in this intellectual climate. He was a teacher to Michael Bierut, one of the most prominent visual communication designers.

When, late in his life, Vignelli decided to share his knowledge with colleagues taking their first steps in the profession, he published a sort of textbook entitled *The Vignelli Canon*. He understood semantics as the search for meaning, saw in syntax the qualities that determine the formal structure of a work, and viewed pragmatics as the broad context in which the semantic and formal elements of a project interact. He emphasized that every design process begins with establishing values, which usually involves gathering information about the client, product, market positioning, competition, purpose, end user, and even the semantic roots of the task at hand.

As the designer's highest achievement, he recognized the moment when a product achieves pragmatic perfection, when its semantic and syntactic aspects coexist so clearly that the resulting artifact requires no explanation or additional instructions, but inherently prompts its proper use. He also employed a concept he called "intellectual elegance." He perceived this quality in all outstanding achievements of human civilization: in music, fine arts, architecture, literature, as well as in the design of everyday objects and services. This trait, he believed, should ennoble even the most mundane human creations. Although he had previously acted as a teacher, both instructing students and mentoring interns at his firm, during his most active professional periods he preferred to share his knowledge orally, favoring briefings and lectures over writing theoretical textbooks.

His methodological approach to teaching differed significantly from the dominant model of design education today, which focuses on explaining and instructing students in the use of available tools (both conceptual and software-based) and the standard procedures for selected processes. The prevailing trend today, also popular at many universities abroad, involves dispensing and transferring knowledge in a way that is simple and attractive to students. This represents, in a sense, a counterpoint to the approach adopted in Vignelli's curriculum.

Consequently, the Russian education market offers a variety of courses in visual communication design. This diversity results directly from two interrelated processes: growing market demand for specialized professionals and the ongoing transformation of the profession itself [6].

The online education market is dominated by schools offering specialized thematic courses. A prominent example is Skillbox's "Visual Communications Designer" program, structured as a 12-month course requiring 3 to 5 hours of study per week. The initial phase covers foundational tools, focusing on graphic software such as Adobe Illustrator, Photoshop, and Figma for infographic creation. Each student task receives detailed feedback from a supervisor, provided directly within the learning platform. The subsequent stage involves immersion in the digital environment, where learners are introduced to UX/UI design principles, website interface design, and the creation of animated prototypes using tools like the Readymag website builder. The curriculum then advances to product design, placing significant emphasis on constructing design systems and managing collaboration with developers. A project management module concludes the training, equipping graduates with competencies required for an art director role [7]. A key outcome of the program is the assembly of a professional portfolio. Students complete between 8 and 12 comprehensive projects, which are immediately suitable for presentation to potential employers or clients. These projects simulate real-world briefs, such as designing a logo and brand identity for a café, developing a festival guide and visual identity, or creating an album cover for a musical artist. Graduates receive a standard certificate upon completion. An additional benefit offered by Skillbox is one year of complimentary access to a practical English language learning course. Another significant program is the GeekBrains course, developed by design experts from VKontakte. Its primary objective is the preparation of 12 projects suitable for publication on Behance.

Classes are scheduled 2 to 4 times per week. The curriculum covers the full range of necessary skills: students begin by learning the basic principles of graphic design, work with key software (Illustrator, Photoshop, Figma), and advance to specialized fields such as typography, packaging design, and building a freelance career. Each

student is supported by mentors who review assignments, offer personal recommendations, and assist in developing an authorial style. If a class is missed, students may join a parallel group; the course can also be paused for up to six months if necessary. The training concludes with the defense of a final thesis based on an original project, granting the right to receive a professional retraining diploma. The course cost starts from 4,000 rubles per month with a 36-month installment plan.

Similar programs are offered by various universities. A prominent example is the "Communication Design" course implemented by faculty at the Higher School of Economics in Moscow. The program is structured in stages: the first year is devoted to mastering the foundational principles of communication design, the second year involves an in-depth study of various tools in the field of branding. In the third year, students choose one of four specializations for professional development: "Branding", "Font, Typography and Multipage Publishing", "Motion Design", or "Media and Design". A key outcome of the program is a professional portfolio, enabling graduates to launch a successful career as a graphic designer or art director immediately after completing their bachelor's degree [8].

Additionally, the program provides supplementary educational opportunities. Students from any track within the School of Design can enroll in one of the cross-disciplinary specializations: "Event. Theatre. Performance Art", "Artificial Intelligence and Video Production", or "Photography". An optional secondary degree track, "Specialist in Art History and Curatorship", is accessible from the second year of study. This concurrent program permits students to acquire a supplementary qualification in fine arts while completing their main degree.

Comparable programs can be found in China's educational sector. A representative case is the intensive course offered by IT skills learning platforms, such as IMOOC (Mu Ke Wang).

The training distinguishes itself through a sharp focus on the integration of product thinking and design practice. A core feature is that course instructors often hold backgrounds as Product Managers from major tech platforms, ensuring the curriculum embeds the product manager mindset, design specifications, and practical skills. The training is highly project-oriented, guiding students to approach UI design from a high-level product perspective, and follow authentic project workflows to complete entire app designs step-by-step.

Similarly, platforms like Bilibili host a vast collection of vocational training courses, such as "Interaction Design: 6 Days from Novice to Pro." These courses are typically taught by senior design practitioners, including design directors from international enterprises. This focus on industry expertise is also reflected in the course format: Chinese continuing education courses are typically shorter and more intensive, built on a sprint model and focusing on creating a professional portfolio.

Mirroring the Russian context, specialized programs in visual communication are also offered by Chinese higher education institutions. One prominent example is Tsinghua University's Academy of Arts & Design in Beijing, which is internationally recognized for its Visual Communication Design department. The Academy's strategy emphasizes "open and internationalized development," actively integrating with industry and cutting-edge technology. This approach is validated by its faculty and student teams' significant achievements in prestigious competitions. For instance, in the U.S.-China Young Maker Competition, the "Star Rover" team earned recognition for its "Immersive Mars Cockpit" project. The cockpit integrates interactive devices (such as a control sphere and therapeutic suits) to provide real-time physical state sensing and interactive mind-body regulation functions for the driver. Furthermore, the Academy regularly participates in the Chinese Conference on Human-Computer Interaction (Chinese CHI), where faculty and students have received multiple awards. Collectively, these accomplishments underscore the program's commitment to cultivating independent research capabilities and preparing designers to lead in the fields of human-computer interaction and frontier digital art, thereby facilitating knowledge transfer and providing crucial mentorship.

Other projects focus on crafting visual messages that target audience emotions. Within this domain, work on visual identity systems is prominent. A recurring theme involves designing packaging, ranging from well-known products (e.g., juices, confectionery) to more abstract tasks (e.g., packaging for spring water). The fundamental design challenge involves developing an original spatial and graphic form to communicate a concept or enable intuitive recognition, typically utilizing an abstract visual language. The outcome must therefore achieve a synthesis of creative originality and practical applicability.

The involvement of an experienced practitioner not only facilitates knowledge transfer from industry leaders but also provides the satisfaction of completing a signifi-

cant, often first-of-its-kind project for young designers. When collaborating with serious institutional clients (e.g., local government bodies), the supervising academics provide a form of mentorship and support, safeguarding the interests of emerging designers entering the professional market.

Based on the analysis, the key goals and structures of the programs primarily coincide. They are focused on the practical training of in-demand specialists, and the culmination of each program is the creation of a professional portfolio based on real or simulated projects. This practice-oriented approach is implemented mainly through a dominant online format, with major platforms such as Skillbox and GeekBrains in Russia or IMOOC and Bilibili in China offering intensive courses with flexible schedules.

Furthermore, the foundational tools and principles of design have achieved global standardization. Educational curricula worldwide now consistently emphasize mastery of software like Figma and Adobe Photoshop, combined with core training in UX/UI, typography, and brand strategy. An expected quality benchmark is the inclusion of a structured mentorship framework, through which students receive evaluative feedback from tutors or course curators. In parallel to industry-focused training, comprehensive university design programs remain firmly established in both countries. Notable examples include the HSE School of Design in Moscow and Tsinghua University in Beijing, where pedagogical models successfully blend creative disciplines with scholarly inquiry and commercial acumen.

Significant divergences, however, are equally apparent and originate from distinct national economic contexts and digital ecosystems. Russian educational offerings generally maintain a broader, more universal scope aligned with global trends, while Chinese courses are meticulously tailored to the specific realities and platforms of their internal digital marketplace. They focus on product-oriented design and integrating product thinking, following authentic project workflows to meet the practical demands of the Chinese digital job market. This hyper-specialization is reflected in the format: Chinese continuing education courses are often shorter and more intensive, built on a sprint model, whereas Russian programs tend to be longer and more comprehensive.

The approach at the university level also differs: Russian education tends to be clearly structured with predefined specializations, while Chinese universities place greater value on an individual research approach, where project topics emerge from students' personal interests in the urban environment or social phenomena. The depth of industry integration also varies. In Russia, partnerships for employment and project creation are common. In China, the connection is deeper and more systematic: courses are often developed with the direct involvement of former designers from Alibaba or Tencent, and at universities, the involvement of expert practitioners in graduation projects is the norm, serving also as a protective measure for aspiring designers. The technological focus in China has shifted toward designing interfaces for super-apps and motion graphics for short videos, while Russian programs retain a broader scope, from graphic design to project management. Finally, the communication models differ: in Russia, feedback is typically provided through the platform in a regulated manner, while in China, 24/7 support via messengers is common, implying a higher degree of engagement.

Thus, the educational services markets in Russia and China demonstrate a wide range of programs in visual communication design, constituting a direct response to the demands of a dynamically developing digital economy. The predominant trend is a practice-oriented approach to learning, evident in both intensive online courses from market leaders (e.g., Skillbox, GeekBrains, IMOOC, Bilibili) and the fundamental programs offered by leading universities (such as HSE and Tsinghua University). The key outcome for graduates is a professional portfolio comprising real or simulated projects based on market cases, enabling immediate integration into the professional environment.

National particularities in the educational approaches can be identified. Russian programs emphasize the systematic development of professional competencies, aiming to produce versatile specialists prepared to adapt to a fluid labor market. A distinctive characteristic of Chinese education is its intensive focus on the local digital ecosystem. This approach enables students to quickly master specific platforms and professional workflows.

A crucial strategic commonality between both educational systems is the robust collaboration between universities and industry. This partnership materializes through the systematic integration of real commercial projects into the curriculum, the involvement of practicing professionals, and a targeted focus on cultivating practical, immediately applicable skills for the digital sector. The research objectives have been achieved.

Библиографический список

1. Zhang L. Design and research on visual communication under the influence of digital media. *Atlantis Press*. 2018. Available at: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/ssehr-17/25891611>
2. Aicher O. *The World as Design*. Berlin: Ernst & Sohn, 2015.
3. Sless D. *Learning and Visual Communication*. London: Routledge, 1981.
4. Yeo J.P.-H. Design education in context: Singapore. *Perspectives on Design Education in India and Asia*. Routledge. 2021: 101–111.
5. Norman D.A. *Emotional Design: Why We Love (or Hate) Everyday Things*. New York: Basic Books, 2004.
6. Васильева М.Р. Визуальная коммуникация: становление дисциплины. *Сибирский педагогический журнал*. 2015; № 4: 34–39.
7. Ковешникова Н.А. Актуальные проблемы дизайн-образования в контексте современной теории и практики дизайна. *Вестник Тамбовского университета*. 2011; № 4: 151–155.
8. Яковлева С.И., Матвейчук Д.В. Графический дизайн и образование. Проблемы нового времени. *Национальная ассоциация ученых*. 2015; № 7-2 (12): 156–158.
9. Wang Q., Li H. Analysis on Tactile Field in Current Graphic Vision Design. *Proceedings of the 3rd International Conference on Science and Social Research*. 2014: 1068–1071.

References

1. Zhang L. Design and research on visual communication under the influence of digital media. *Atlantis Press*. 2018. Available at: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/ssehr-17/25891611>
2. Aicher O. *The World as Design*. Berlin: Ernst & Sohn, 2015.
3. Sless D. *Learning and Visual Communication*. London: Routledge, 1981.
4. Yeo J.P.-H. Design education in context: Singapore. *Perspectives on Design Education in India and Asia*. Routledge. 2021: 101-111.
5. Norman D.A. *Emotional Design: Why We Love (or Hate) Everyday Things*. New York: Basic Books, 2004.
6. Vasil'eva M.R. Vizual'naya kommunikaciya: stanovlenie discipliny. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 4: 34-39.
7. Koveshnikova N.A. Aktual'nye problemy dizajn-obrazovaniya v kontekste sovremennoj teorii i praktiki dizajna. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. 2011; № 4: 151-155.
8. Yakovleva S.I., Matvejchuk D.V. Graficheskij dizajn i obrazovanie. Problemy novogo vremeni. *Nacional'naya associaciya uchenyh*. 2015; № 7-2 (12): 156-158.
9. Wang Q., Li H. Analysis on Tactile Field in Current Graphic Vision Design. *Proceedings of the 3rd International Conference on Science and Social Research*. 2014: 1068-1071.

Статья поступила в редакцию 26.12.25

УДК 37.01

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-17-22

Yudina N.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Financial University under the Government of Russian Federation, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication (Moscow, Russia), E-mail: nvyudina@fa.ru

Plekhanova E.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: eaplekhanova@fa.ru

DEVELOPMENT OF THE LEVEL OF CREATIVE THINKING OF STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY: REVIEW OF METHODS OF SCIENTIFIC CREATIVITY. The article highlights the theory of solving inventive problems in the framework of teaching the discipline of economic linguistics, developed by G.S. Altshuller and improved by his followers. The main task is to get acquainted with the elements of theory of inventive problem solving and increase the level of creative thinking of students of a non-linguistic university as part of the educational process. The ability to overcome psychological inertia and create new ideas in the modern world has significant value. To create, you need the ability to be creative, i.e. creativity, the starting point of the whole process. A lot of work is devoted to creativity, but most researchers agree that the starting point is how we promote and develop our ideas. The task of the article is to review the methods of scientific creativity for the development of the level of creative thinking of students through theory of inventive problem solving, in the field of economic linguistics. In accordance with the set goal and tasks, the following research methods were used: analytical method, formalization method.

Key words: creativity, creative thinking, methods of scientific creativity, theory of inventive problem solving, economic linguistics

Н.В. Юдина, д-р филол. наук, проф., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: nvyudina@fa.ru

Е.А. Плеханова, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: eaplekhanova@fa.ru

РАЗВИТИЕ УРОВНЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА: ОБЗОР МЕТОДОВ НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА

В данной статье рассматривается проблема применения теории решения изобретательских задач в рамках преподавания дисциплины «Экономическая лингвистика», разработанной Г.С. Альтшуллером и усовершенствованной его последователями. Главной задачей считаем знакомство с элементами теории решения изобретательских задач и путями повышения уровня креативного мышления студентов неязыкового вуза в рамках учебного образовательного процесса. Умение преодолевать психологическую инерцию и создавать новые идеи в современном мире имеет значимую ценность. Чтобы творить, необходима способность к творчеству – креативность, отправная точка всего процесса. Креативности посвящено немало трудов, однако большинство исследователей сходятся на том, что толчком является то, как мы продвигаем и развиваем свои идеи. Целью данной статьи является обзор методов научного творчества для развития уровня креативного мышления студентов посредством теории решения изобретательских задач в области экономической лингвистики. В соответствии с поставленной целью и задачами применялись следующие методы исследования: аналитический, метод формализации.

Ключевые слова: креативность, креативное мышление, методы научного творчества, теория решения изобретательских задач, экономическая лингвистика

Развитие уровня креативного мышления студентов неязыкового вуза необходимо для их обучения тому, как грамотно, последовательно действовать в разных ситуациях – от простых, повседневных задач (обучения в вузе) до прохождения практики и трудоустройства на работу.

Объект исследования: развитие креативного мышления студентов неязыкового вуза в процессе обучения и профессиональной подготовки.

Цель исследования: обоснование модели использования теории решения изобретательских задач (далее – ТРИЗ) для повышения уровня креативного мышления студентов неязыкового вуза с целью улучшения их способности грамотно и последовательно действовать в учебной и профессиональной деятельности.

Задачи исследования:

1. Анализ теоретических основ ТРИЗ и возможностей их применения в образовательной среде.

Таблица 1

Научная новизна, теоретическая и практическая значимость модели ТРИЗ студентов неязыкового вуза

Показатель	Содержание
Научная новизна	Заключается в выявлении новых подходов к развитию креативного мышления в контексте профессионального обучения, предложены задания для адаптированной модели ТРИЗ с учетом специфики неязыковых специальностей
Теоретическая значимость	Расширение теории ТРИЗ применительно к образовательным процессам в неязыковых вузах; углубленное понимание механизмов формирования креативного мышления у студентов
Практическая значимость	Способствует повышению конкурентоспособности выпускников на рынке труда

2. Выявление факторов, влияющих на развитие креативного мышления студентов неязыкового профиля.

3. Разработка заданий применения модели ТРИЗ в учебном процессе.

4. Формулирование рекомендаций по внедрению модели в образовательную практику.

Научная новизна, теоретическая и практическая значимость приведены в табл. 1.

Методы исследования: выбор и изучение научной литературы, теоретический анализ, синтез, обобщение, моделирование. Выбранные методы обеспечили результативное рассмотрение заявленной темы.

Теоретико-методологическую основу составляют следующие теории по данной проблематике:

- психоаналитические, фокусирующиеся на неосознанных процессах;
- гуманистические, ставящие во главу угла самоактуализацию и личностный рост;
- когнитивные (Гилфорд, Торренс), исследующие умственные процессы [1];
- социально-психологические (Торренс), подчеркивающие влияние окружающей среды и межличностных взаимодействий на креативность [2];
- теории, описывающие стадии креативного процесса (например, 4 этапа от блога ИКРЫ).

Основываясь на представленные выше теории, мы можем констатировать, что креативное мышление – это навык умения создавать оригинальные и нестандартные идеи для решения задач новыми способами, которые при этом могут быть эффективными и полезными. Этот навык важен не только для творческих профессий, но и для любой деятельности, требующей решения сложных задач и адаптации к изменениям.

Д. Хокинс отмечает, что «креативность и творчество раньше очень сильно ассоциировались с культурой, с креативной индустрией и креативной экономикой. Но мы должны признать, что креативность повсюду, это мировоззрение.



Рис. 1. Методы научного творчества

Если оно у вас есть – вы креативны». Экономисты рассматривают креативность как ключевой фактор экономического роста, основу так называемой «креативной экономики», которая создает новые рабочие места, увеличивает ВВП и способствует развитию экспорта за счет продажи товаров и услуг, основанных на интеллектуальной деятельности. Креативность также является источником инноваций и повышения ценности идей, что делает ее важным активом в современном экономическом ландшафте. Д. Хокинс считает, что «мы должны подумать о новой экономике. Существующие экономические теории, мнения большинства экономистов и политика в области экономики, основанная на этих данных, не привели нас к качественному пониманию измерения креативности. Так что это связано не только с инвесторами и предпринимателями – это связано со всеми. Экономика еще не полностью поняла саму **суть человеческого таланта**, который является **основным драйвером развития общества и экономики**» [3].

Джон Хокинс сформулировал три принципа креативности: принцип универсальности, принцип свободы, интеллектуальная собственность [3].

На современном этапе развития науки и техники существует более 40 методов (принципов, теорий) научного творчества. Перечислим лишь некоторые наиболее известные методы научного творчества.

Наука складывается из системы теорий. Как мы видим из рис. 1, отдельные принципы многих выдающихся изобретателей требовали объединения в системную теорию, инструментальную, которая была бы доступной и рабочей для практиков [4].

Теория решения изобретательских задач стала одной из системообразующих теорий, которая объединила в себя самые важные принципы: принцип объективности законов развития систем, принцип противоречия, принцип конкретности [4].

Основные научные дебаты вокруг ТРИЗ разделяются на несколько лагерей, каждый из которых выдвигает свои аргументы относительно эффективности, научности этой методологии.

Сторонники ТРИЗ (Г.С. Альтшуллер, В. Богомолов) утверждают, что ТРИЗ – это системный и научно обоснованный подход к решению изобретательских

задач. Они подчеркивают, что методика основана на анализе больших объемов патентных данных и выявлении универсальных принципов технического прогресса. Этим аргументируют её эффективность в практике инженерных решений и инноваций. Для сторонников важно, что ТРИЗ помогает структурировать творческий процесс и повышает вероятность создания действительно новаторских идей [5; 6].

Скептики и критики считают, что ТРИЗ во многом является неподтвержденной теорией, не соответствующей современным стандартам научности. А.М. Михальцов, Б. Злотин отмечают отсутствие строгой теоретической базы, которая могла бы подтвердить универсальность методов ТРИЗ. Кроме того, они указывают на «субъективизм в применении некоторых инструментов, что снижает их объективность результатов». По их мнению, ТРИЗ – это скорее «набор эвристик, чем универсальная научная методика» [7; 8].

Консерваторы и практики-адепты разделяют позиции обеих сторон: признают полезность ТРИЗ как мощного инструмента для инженерной деятельности, однако считают, что его необходимо дополнить научными исследованиями и теоретической базой. Л.В. Чув, И.В. Рейнкевич подчеркивают, что практика показывает эффективность методов ТРИЗ, и предлагаются шаги по их дальнейшему развитию и внедрению в научные стандарты [9; 10].

В итоге дебаты вокруг ТРИЗ сводятся к вопросу о его научной состоятельности и степени универсальности, а также о необходимости дальнейших исследований для подтверждения и развития методов этой системы.

Согласно Г.С. Альтшуллеру, «создание новых средств труда должно, *независимо от субъективного к этому отношения*, подчиняться *объективным закономерностям*» [5].

«ТРИЗ развивается не только вглубь, но ивширь. ТРИЗ – это наука о творчестве. Творчество, всегда считавшееся неопределенным явлением человеческой жизни, вышло на уровень точной науки» [11].

Таким образом, современная образовательная парадигма требует формирования нестандартного мышления у студентов экономических и лингвистических специальностей. Креативность становится ключевым компонентом профессиональной компетентности в условиях глобальной *трансформации экономических систем*. Основные этапы развития системы приведены на рис. 2.

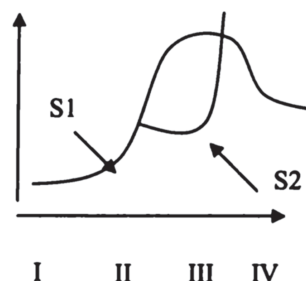


Рис. 2. Основные этапы развития системы

«I. Этап зарождения. Возникает вначале на уровне технической идеи, ее развитие происходит медленно, преодолевая различные тормозящие факторы, продолжается до тех пор, пока система не покажет свою эффективность, не получит поддержку для дальнейшего развития.

II. Выпуск системы в эксплуатацию. Наблюдается ускоренное развитие системы, поддерживается обществом, увеличивается серийный выпуск. Эксплуатация вскрывает недостатки, система не справляется, показатели чуть ухудшаются. В это время идет разработка системы S2, за счет решения противоречий предлагается новая идея, но ее развитие сдерживается существованием системы S1.

III. Ухудшение функционирования системы S1, спрос на нее падает, ее дальнейшее развитие нецелесообразно, так как система S2 доказала свою эффективность, система S1 умирает. Таким образом, наблюдается проявление философских законов – переход количественных изменений в качественные; работа по совершенствованию системы.

IV. Этап замедления и ухудшения системных параметров. Попытки улучшения системы приводят лишь к изменению внешнего вида и не приводят к улучшениям. Количественные изменения достигают предела. Развитие отрицания – устаревшая система вытесняется новой, которую тоже сменит другая система» [12].

Главной задачей считаем знакомство с элементами ТРИЗ и повышением уровня креативного мышления студентов в области экономической лингвистики в рамках учебного образовательного процесса.

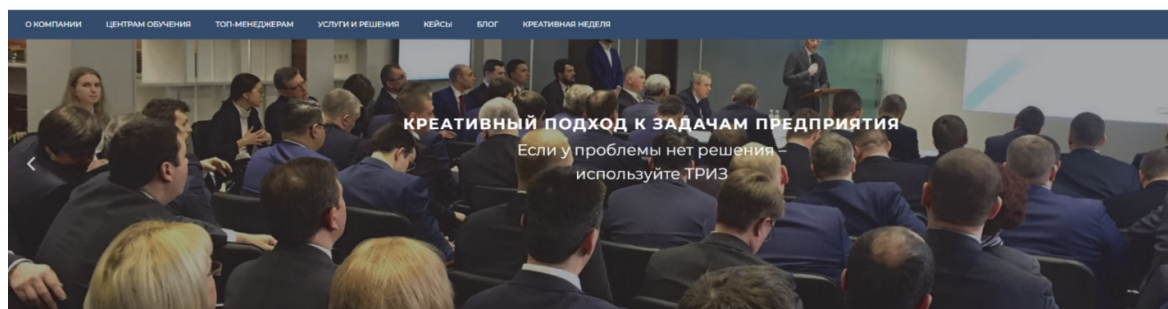


Рис. 3. Пример кейса компании «Идеальные решения»

Таблица 2

Основные задачи и решения с использованием ТРИЗ

Сценарий	Основные задачи и решения с использованием ТРИЗ	Прием ТРИЗ
1. Оптимизация упаковки электроники	Производитель гаджетов столкнулся с проблемой: стандартная упаковка занимает много места и увеличивает стоимость перевозки. С помощью ТРИЗ была разработана модульная упаковка, которая складывается и расширяется только при необходимости, экономя место и снижая расходы на логистику	Метод «динамичности» (адаптации формы и состояния элементов)
2. Искусственное освещение для растений	В теплицах использовали лампы, которые слишком нагревались, повреждая растения. Используя принцип «противоположности», был разработан светильник, излучающий нужный спектр, но с системой охлаждения, основанной на естественной конвекции, что устранило перегрев	Принцип «компенсации» и «изменения параметров»
3. Шумоподавление в автомобиле	В новых моделях электромобилей появляется проблема повысившегося шума от аэродинамики и электродвигателей. ТРИЗ позволил придумать активную систему звуковой компенсации, где встроенные динамики создают звуковые волны, гасящие нежелательные шумы	Принцип «противодействия» (активная нейтрализация)
4. Упрощение интерфейса мобильного приложения	Для пожилых пользователей приложения для здоровья разработчики применили прием ТРИЗ – удаления лишних элементов и объединения функций, что значительно упростило интерфейс без потери функциональности	Методы «исключения» и «объединения функций»
5. Конструкция складной мебели	Задача – создать кресло, которое легко транспортировать и которое занимает минимум места при хранении. С помощью ТРИЗ разработана шарнирная конструкция с фиксаторами, позволяющая складывать кресло «гармошкой»	Принцип «многофункциональности и динамичности»

Сегодня работодатели обращают внимание и интерес к креативным, творческим студентам еще в рамках прохождения учебного процесса. Студенты получают знания в той или иной области, но уже ставят перед собой цели их достижения.

Приведем несколько сценариев из разных областей, где был использован метод ТРИЗ для поиска инновационных решений. В каждом примере отметим, какая именно проблема была решена и какой прием ТРИЗ применялся (см. табл. 1).

Сегодня ТРИЗ широко признан во всем мире, и разные передовые компании пользуются методологией: LG, Gillette, HP, Intel, Boeing, Xerox, Ford, Toyota, Kodak, Johnson&Johnson – это только краткий перечень компаний, которые взяли её на вооружение.

Овруцкий А.В. считает, что «проблематика креатива в последнее время переживает свой ренессанс. Интерес к теме проявляют специалисты различных научных направлений, область творческого выходит за границы художественного мира, который еще совсем недавно был исключительной прерогативой творчества. Существующее технологическое и техническое отставание нашей страны, а также глобальный экономический кризис привел экспертное сообщество, в том числе и экономическую его часть, к заключению о скорейшей необходимости создания максимально комфортных условий для продуцирования креативных идей (talent management), создания креативных структур и систем, которые придали бы обществу инновационное ускорение» [13].

В работе представлен комплексный обзор современных методологических подходов к развитию креативного мышления студентов в контексте экономической лингвистики. Исследование фокусируется на инновационных стратегиях формирования творческого потенциала обучающихся через призму междисциплинарного взаимодействия.

- Разработана в СССР и адаптирована под российские реалии и менталитет. Сотрудники легче принимают изменения в системе, становятся более мотивированными.
- Направлена на практическое внедрение. Любая реальная проблема – учебный материал. Сотрудники приобретают практические навыки и используют их после обучения.
- Легко интегрируется с другими методиками. Ничего не ломаем и не сносим до основания. Плавно вливаемся, умножаем усилия и получаем эффективный результат.



- Помогает находить проблемы для решения. Это не у вас нет проблем, это вы плохо искали. Даже прибыльный и эффективный бизнес можно оптимизировать еще больше.
- Подходит для задач любого класса. Бизнес и IT, организационные, производственные и маркетинговые. Не нужно для каждой новой задачи осваивать новые методики и инструменты.
- Решает задачи с противоречиями, для которых не работают другие инструменты. У вас появятся неординарные решения для проблем, которые до сих пор тормозили рост предприятия.
- Стандартизирует креативные процессы в компании. Сотрудники начинают творить по расписанию. Руководители могут управлять этим процессом.

Рис. 4. Преимущества ТРИЗ по сравнению с другими методиками

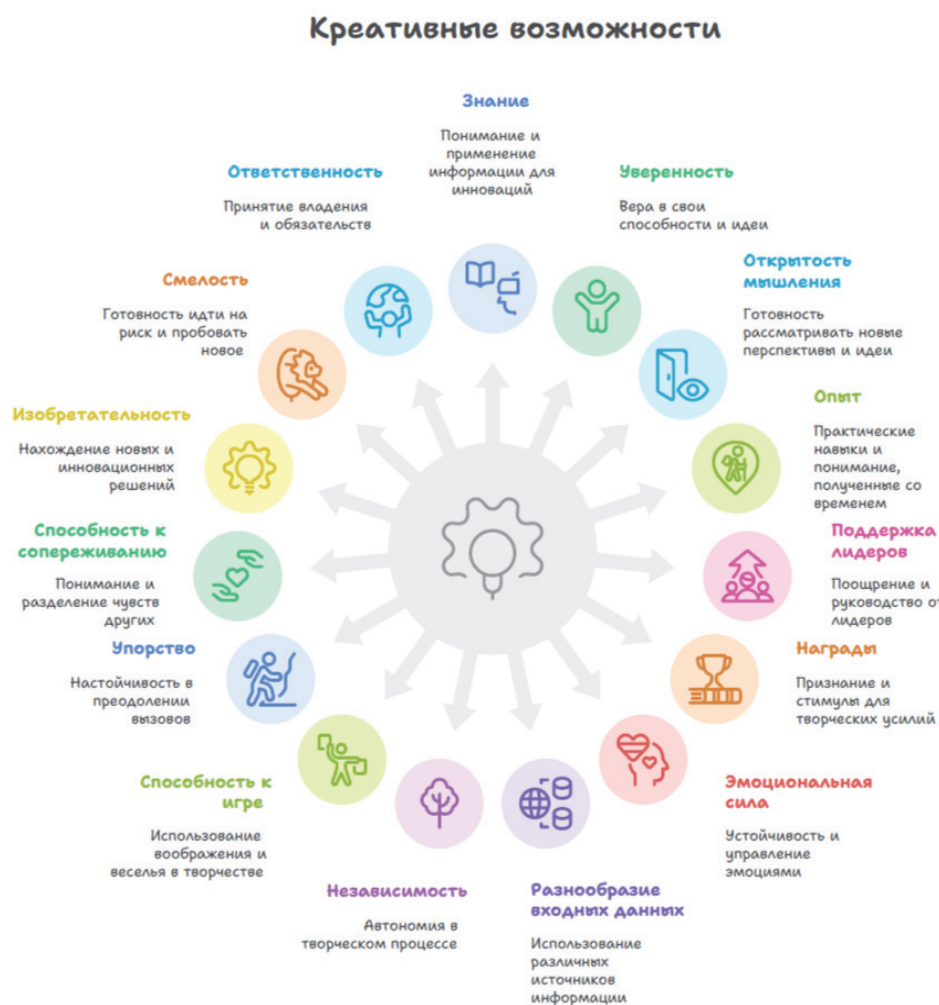


Рис. 5. Креативные возможности

«Развивать творческое мышление и нацеливать на творчество необходимо студентов, обучающихся на экономических и гуманитарных специальностях. Перед специалистами таких профилей ставятся задачи, которые не всегда можно решить традиционными путями» [14].

Нами был разработан комплекс **упражнений**, который позволяет осознать феномен творчества и развитие умения и навыков управления его механизмами

и латентными факторами, обуславливающими их успешное функционирование. «Они могут быть использованы для развития гибкости мышления, принятия решений, решения проблем» [14].

Типичным примером техники выдвижения идей является «**мозговой штурм**» (brain storming), примеры задач для мозгового штурма представлены ниже.

Метод 6-3-5 • Суть: Шесть участников поочередно записывают три идеи в течение пяти минут, а затем передают свои листы соседям для доработки. • Применение: Позволяет быстро сгенерировать и развить множество идей в рамках заданной темы, что полезно для анализа экономических процессов или разработки новых финансовых инструментов.	Обратный мозговой штурм • Суть: Вместо поиска решений, участники формулируют негативные сценарии и проблемы, которые затем анализируются с целью выявления слабых мест. • Применение: Отличный инструмент для анализа рисков в инвестиционных проектах или выявления причин финансовых неудач, позволяющий найти скрытые проблемы.	Ролевой штурм • Суть: Участники обсуждают проблему с точки зрения различных персонажей – от исторических личностей до вымышленных героев, что стимулирует творческое мышление. • Применение: Помогает посмотреть на экономические задачи под нестандартным углом, например, анализируя поведение потребителей с точки зрения разных социальных групп или исторических фигур.

Рис. 6. Техники «мозгового штурма»

Брейнрайтинг • Суть: Идеи не озвучиваются, а фиксируются в письменном виде на бумаге или доске, что помогает избежать критики на начальном этапе и дает каждому возможность высказаться. • Применение: Полезен при обсуждении сложных экономических данных, когда нужно собрать максимально широкий спектр мнений без прямого конфликта.	Метод Round-Robin (круговой) • Суть: Участники сидят в кругу, записывают свои идеи на листок и передают его соседу по кругу для дальнейшей доработки. • Применение: Способствует коллективному развитию и улучшению идей в рамках одного процесса, что применимо при создании комплексных экономических стратегий.

Рис. 7. Методы стимулирования научного творчества

Все идеи должны быть записаны с помощью стикеров, блокнота или специальных приложений, чтобы ничего не было упущено.

Существует еще синектический шторм, представляющий собой более структурный и сложный метод, который использует логику, факты, фантазию, анализ и синтез для решения творческих задач, в отличие от более простого и открытого подхода классического мозгового штурма.

Приведем примеры заданий, которые стимулируют дивергентное мышление, то есть поиск множества вариантов использования обычных предметов:

1. Multi-Tool bandana

You are hired by Outdoor Essentials to prepare a promotional brochure for their new product, the Multi-Tool Bandana. This is an ordinary scarf made of durable fabric measuring approximately 22 inches by 22 inches, but with additional built-ins and reinforcements that make it indispensable on hikes, in nature and in everyday life. In the brochure, the company wants to see as many practical ways to use this bandana as possible. Your task is to compile a list of at least 25 different uses: both familiar and unexpected. Explain the assignments, if necessary, to show the versatility of the product.

2. Paperclips overflow

ClipRight produces huge batches of office paperclips in various sizes. However, along with the supply of paper clips, a large number of unused or broken paper clips have accumulated, as well as old models that have been discontinued. Your task is to come up with and offer as many practical and creative ways as possible to use these paper clips and their fragments in everyday life, creativity, technique and everyday life. Think not only about the usual ways of fastening paper, but also about non-standard options for using paper clips, including crafts, minor repairs and organizational solutions.

Make a list of at least 25 options with a brief description of each.

Методика «Шесть шляп» позволяет посмотреть на проблему с разных сторон [15]. Каждая шляпа символизирует определенный подход к решению проблемы:

Метод «Шесть шляп мышления»

	Желтая шляпа	позитив	Попробуйте увидеть преимущества решения и возможности, которые оно открывает
	Зеленая шляпа	креативность	Свободно генерируйте идеи, придумывайте нестандартные варианты и решения
	Красная шляпа	эмоции	Подключите интуицию и чувства. Наблюдайте за эмоциями и реакциями других
	Белая шляпа	рациональность	Анализируйте имеющиеся данные
	Черная шляпа	негатив	Представьте любые негативные сценарии, подумайте о рисках
	Синяя шляпа	контроль	Направляйте дискуссию, устанавливайте повестку и следите за последовательностью

Рис. 8. Метод «Шесть шляп мышления»

В рамках рабочей программы по дисциплине «Экономическая лингвистика» нами были разработаны *творческие домашние задания*:

1. Подготовьте творческое задание на тему: «Тактики и стратегии эффективной речевой коммуникации современного экономиста»
2. Смоделируйте ситуацию из практики делового взаимодействия экономиста, в которых в одном случае предпочтительны прямые тактики речевого поведения, а в другом – косвенные.
3. Ознакомьтесь с темой «Экономика счастья: современные исследования и дискуссии» (<https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomika-schastyia-sovremennye-issledovaniya-i-diskussii/viewer>) и подготовьте презентацию на тему Естественный Семантический Метаязык экономики и финансов (на примере экономического благополучия граждан).
4. Подготовьте творческое задание на тему: «Пространственно-временной континуум метаязыка бизнеса в парадигмах логики и синергетики».

Задание интервью выглядит следующим образом: «Представьте, что вам предстоит выступать на молодежном форуме по следующим направлениям: «Экономическое развитие страны», «Образование и культура», «Волонтерство», «Здоровый образ жизни». Сформулируйте тему вашего выступления для каж-

дого направления. Какую разновидность публичной речи вы выберете. Какова будет её цель?»

Студенты проходят практику во многих компаниях, приведем пример кейса компании Haier Group, где с радостью ждут встречи с нашими студентами:

The Case of Haier Group: cultural diversity in the workplace

Background

Haier International is a Chinese owned multinational corporation that specializes in manufacturing and marketing electronic goods. It was incorporated in 1984 in Quindao, China. Today, it is among the leading multinational corporations in terms of volume of goods produced, with market all over the world, and particularly inclusive of the Third World countries. The corporation went global in the 1990s and 2000s with opening several manufacturing branches and sale outlets in the USA, Europe, India, Hong Kong and other nations mainly in Asia and Middle East. By 2005, the company had already begun its globalization process, in a strategy aimed at increasing the number of market outlets, the values, variety and models of products. By 2009, the company was recognized as the leading global maker and manufacturer of white products in the world, with a market share of about 10.4%.

Task

Study the information. Roleplay a meeting discussing the issues and coming up with solutions. Pay attention to the following points:

1. The problems associated with workplace diversity and the situation in the company
2. Effectiveness of strategies to solve the problems (initiating a diversity mentoring program, pool of talents, distribution of cultural diversity and others)
3. The expected outcome after implementation of the aforementioned strategies

Follow the structure:

Set the agenda

- Discuss the issues
- Work out solutions and proposals
- Formulate action points
- Schedule a follow-up meeting

Проектное обучение направлено на развитие творческих способностей студентов в работе над сложными или плохо структурированными проблемами. Использование проектного метода повышает роль и степень участия студентов в образовательном процессе, положительно влияет на его результаты. Проектный метод способствует повышению ответственности, самостоятельности обучающихся, учит их управлять собственными знаниями [16]. Нами были предложены следующие темы для проектной деятельности в рамках дисциплины «Экономическая лингвистика»: «Криптовалюты: тренды, риски, меры», «Развитие рынка цифровых активов в Российской Федерации», аналитические доклады «Децентрализованные финансы», «Токенизированные безналичные деньги на счетах в банках». Проанализируйте серию публикаций по вопросам инноваций на финансовом рынке, и подготовьте проект на одну из выбранных вами тем.

Проектная деятельность помогает студентам самостоятельно применять знания на практике. Преподаватели в роли наставников также погружаются в реальную деятельность. Результаты в проектной деятельности в дальнейшем используются в научно-исследовательской работе. Какие-то проекты находят воплощение в виде стартапов и ВКР. Работать над своим же стартапом – значит индивидуализировать часть траектории обучения.

ИИ в 2025 году активно используется как мощный инструмент для развития креативности. Он помогает генерировать идеи, вдохновлять на новые решения, расширять горизонты творчества и автоматизировать рутинные задачи, освобождая время для творческого мышления. ИИ не заменяет человеческое творчество, а дополняет его, предоставляя новые направления и подходы, которые человек может адаптировать и развивать. Он также участвует в скорости принятия решений, что, в свою очередь, требует от студентов навыков гибкого мышления. Студентам предлагаем следующие задания на креативность в рамках направления «Глобальные тренды развития ИИ, применение технологий, условия развития, риски ИИ на финансовом рынке, подходы к регулированию ИИ».

В ходе работы были выделены критерии оценивания креативности студентов: оригинальность мышления, гибкость интеллектуальных стратегий, продуктивность генерации идей и способность к нестандартным решениям.

В ходе анализа исследования креативности студентов нами был проанализированы креативные барьеры и их последствия. Данные представлены на рис. 9.

В заключение отметим, что развитие творческого мышления необходимо для успешного решения нестандартных задач, поиска новых идей и адаптации к быстроменяющимся условиям современного мира. Творческое мышление помогает человеку не ограничиваться шаблонными способами действий, а искать оригинальные подходы, что особенно важно в науке, технике, искусстве и бизнесе. Без умения мыслить творчески сложно создавать инновационные продукты и улучшать существующие процессы.

Предложенная методология ТРИЗ учит видеть противоречия в проблеме и находить пути их преодоления с помощью универсальных принципов и алгоритмов. ТРИЗ структурирует процесс поиска идей, делая его более осознанным и результативным, что помогает избежать случайных догадок и ускоряет генерацию эффективных решений.

Креативные барьеры и их последствия



Рис. 9. Креативные барьеры и их последствия

Библиографический список

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления. Москва: Прогресс, 1965: 433–456.
2. Торранс Е.П. Руководство творческим талантом. Скалы Энгелвуд. Нью-Джерси: Прентис-Холл, 1962.
3. Хокинс Д. Креативная экономика: как превратить идеи в деньги. Москва: Классика-XXI, 2011.
4. Горев П.М., Утемов В.В. Творческая перезагрузка с Совёнком: учебно-методическое пособие. Киров, 2020.
5. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач. Москва: Альпина Паблишер, 2019.
6. Богомолов В.М. ТРИЗ в промышленности. Москва, 2003.
7. Михальцов А.М. Критический анализ методов ТРИЗ. Инновационные технологии в управлении. Москва, 2018.
8. Злотин Б., Зусман А. Инновации и творчество в производительном мышлении. Москва, 2009.
9. Чуев Л.В. ТРИЗ-методы в инженерном проектировании. Москва, 2010.
10. Рейнкевич И.В. Инновационные технологии в управлении. Москва, 2015.
11. Бекжанова С.Е. ТРИЗ – как метод для решения инженерных задач. Инновационные технологии на транспорте: образование, наука, практика. Москва, 2017: 76–78.
12. Утемов В.В., Зиновкина М.М., Горев П.М. Педагогика креативности: прикладной курс научного творчества. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2013. Available at: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=277320>
13. Овруцкий А.В. Личность, экономика, общество: креатив и креативность. Психология в экономике и управлении. 2010; № 1: 13–21.
14. Грабorskaya И.В. Развитие творческого мышления студентов в процессе языковой подготовки. СибСкрипт. 2012; № 4 (4): 258–261.
15. Залыалиева Д.Р. Внедрение креативных методик обучения в образовательный процесс школы. Modern Science. 2024; № 10-2: 30–44.
16. Сафонова К.И., Подольский С.В. Проектная деятельность студентов в вузе: принципы отбора проектов и критерии формирования проектных групп. Общество: социология, психология, педагогика. 2017; № 9: 52–61.

References

1. Gilford Dzh. Tri storony intellekta. Psihologiya myshleniya. Moskva: Progress, 1965: 433–456.
2. Torrans E.P. Rukovodstvo tvorcheskim talantom. Skaly 'Englvud. N'yu-Dzhersi: Prentis-Holl, 1962.
3. Hokin D. Kreativnaya 'ekonomika: kak prevratit' idei v den'gi. Moskva: Klassika-XXI, 2011.
4. Gorev P.M., Utemov V.V. Tvorcheskaya perezagruzka s Sovenkonom: uchebno-metodicheskoe posobie. Kirov, 2020.
5. Al'tshuller G.S. Najti ideyu: Vvedenie v TRIZ – teoriyu resheniya izobretatel'skikh zadach. Moskva: Al'pina Publisher, 2019.
6. Bogomolov V.M. TRIZ v promyshlennosti. Moskva, 2003.
7. Mihal'cov A.M. Kriticheskij analiz metodov TRIZ. Innovacionnye tehnologii v upravlenii. Moskva, 2018.
8. Zlotin B., Zusman A. Innovacii i tvorchestvo v proizvoditel'nom myshlenii. Moskva, 2009.
9. Chuev L.V. TRIZ-metody v inzhenernom proektirovanii. Moskva, 2010.
10. Rejnkevich I.V. Innovacionnye tehnologii v upravlenii. Moskva, 2015.
11. Bekzhanova S.E. TRIZ – kak metod dlya resheniya inzhenernykh zadach. Innovacionnye tehnologii na transporte: obrazovanie, nauka, praktika. Moskva, 2017: 76–78.
12. Utemov V.V., Zinovkina M.M., Gorev P.M. Pedagogika kreativnosti: prikladnoj kurs nauchnogo tvorchestva. Kirov: Mezhtseional'nyj centr innovacionnykh tehnologii v obrazovanii, 2013. Available at: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=277320>
13. Ovruckij A.V. Lichnost', 'ekonomika, obschestvo: kreativ i kreativnost'. Psihologiya v 'ekonomike i upravlenii. 2010; № 1: 13–21.
14. Graborskaya I.V. Razvitiye tvorcheskogo myshleniya studentov v processe yazykovoj podgotovki. SibSkript. 2012; № 4 (4): 258–261.
15. Zalyal'eva D.R. Vnedrenie kreativnykh metodik obucheniya v obrazovatel'nyj process shkoly. Modern Science. 2024; № 10-2: 30–44.
16. Safonova K.I., Podol'skij S.V. Proektnaya deyatel'nost' studentov v vuze: principy otbora proektov i kriterii formirovaniya proektnykh grupp. Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. 2017; № 9: 52–61.

Статья поступила в редакцию 20.12.25

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-22-25

Smirnova E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pskov State University (Pskov, Russia), E-mail: aspirskgu@mail.ru

AXIOLOGICAL ASPECT OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY. The article explores the issue of the axiological approach to examining the professional activity of a foreign language teacher. The study describes and examines the essential characteristics of the changes in the foreign language teaching process, which are driven by the educational policy's focus on developing a value-oriented worldview. The research emphasizes the need to strengthen the axiological aspect in foreign language education, which implies a transformation of the professionally significant characteristics of the foreign language teacher. The author identifies the main components (cognitive, procedural, affective) of a foreign language teacher's professional activity necessary for the successful implementation of an axiologically oriented approach to language teaching and describes their substantive descriptors, taking into account their binary focus – on the self and on others.

Key words: foreign language teacher, foreign language education, axiology, pedagogical axiology, axiological approach, professional activity

Е.А. Смирнова, канд. пед. наук, доц., Псковский государственный университет, г. Псков, E-mail: aspipskgu@mail.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена исследованию проблемы аксиологического подхода в рассмотрении профессиональной деятельности учителя иностранного языка. В работе осмысливаются существенные характеристики изменения процесса обучения иностранному языку, связанные с ориентацией образовательной политики на развитие ценностного мировоззрения. В исследовании акцентируется внимание на необходимости усиления аксиологического аспекта в иноязычном образовании, предполагающего трансформацию профессионально значимых характеристик учителя иностранного языка. Автором определяются основные компоненты профессиональной деятельности учителя иностранного языка – когнитивный, процессуальный и аффективный, необходимые для успешной реализации аксиологически ориентированного обучения иностранному языку на современном этапе, описываются их содержательные дескрипторы с учетом бинарной направленности – на себя и на других.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, иноязычное образование, аксиология, педагогическая аксиология, аксиологический подход, профессиональная деятельность

Современный образовательный контекст характеризуется пристальным вниманием к личности учителя, основная сфера деятельности которого стратегически направлена на формирование и развитие мировоззренческих позиций и ценностных установок личности обучающегося.

Целевым ориентиром государственной политики в сфере образования на протяжении последних лет становится усиление внимания к возрождению духовно-нравственных ценностей, национальной и культурной идентичности, гражданской ответственности и патриотизма. Данные особенности культурно-образовательной доктрины находят свое отражение в таких стратегических документах, как Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», Послание Президента Федеральному Собранию от 21 февраля 2023 г., Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

В этой связи актуализируется необходимость трансформации профессиональной подготовки будущего учителя, смещения акцентов в направлении более глубокого осмысления его профессионально значимых характеристик, обеспечивающих синхронизацию целей иноязычного образования, с доминантными направлениями ценностно-ориентированной образовательной политики.

В качестве цели исследования выступают выявление и описание аксиологического контура профессиональной деятельности учителя иностранного языка. При этом основными задачами являются следующие: проанализировать существенные характеристики аксиологизации как методологической основы современного иноязычного образования; систематизировать номенклатуру аксиологически значимых характеристик, релевантных для профессионально-педагогической деятельности учителя иностранного языка в современных условиях.

Научная новизна состоит в расширении феноменологии аксиологизации профессиональной подготовки учителя иностранного языка.

Теоретическая значимость заключается в исследовании наиболее значимых факторов, влияющих на расширение осознания актуализации аксиологического подхода в иноязычном образовании.

Практическая значимость определяется фокусированием внимания на аксиологически значимых профессиональных характеристиках учителя иностранного языка и их интеграции в профессиональную деятельность.

В современных условиях концептуальной доминантой развития педагогического образования, профессиональной подготовки будущего учителя, его личностного становления выступает аксиологизация, которая выдвигает на передний план идею значимости гуманистических ценностей для личности человека как субъекта объективной реальности, в том числе и в контексте его профессиональной деятельности.

Изучением аксиологической проблематики занимались ученые различных областей знаний – философы, психологи, педагоги, лингвисты, что свидетельствует о широком спектре ее методологических возможностей.

Понятие «аксиология» восходит к греческому *axia* – ценность и *logos* – учение и представляет собой учение о ценностях, выступающих основой любой деятельности человека, а также важнейшим компонентом человеческой культуры.

В качестве основной задачи аксиологии Ивин А.А. определяет «проявление общего понятия (сравнительной или абсолютной) ценности вне зависимости от его приложений в науке, морали, теологии, повседневной жизни» [1, с. 2]. Таким образом, аксиология исследует ценности, присущие обществу, анализирует их развитие и трансформацию, выявляет их разновидности и взаимосвязи с природой, обществом, культурой и личностью человека.

Существенные характеристики аксиологии находят свое отражение в аксиологическом подходе, который ориентирует научное познание на рассмотрение различных явлений с точки зрения их ценностного содержания, а также позволяет определить приоритетные ценности в образовательных и личностных стратегиях.

В свою очередь, аксиологический подход реализуется через систему концептуальных положений, которые позволяют определить доминанты в педагогической деятельности. К числу основных аксиологических принципов можно отнести следующие:

- равновесие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей;

- равнозначность традиций, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможностей открытия в настоящем и будущем;
- равенство людей, прагматизм вместо споров об основаниях ценностей;
- диалог вместо безразличия или отрицания друг друга.

Логика определения данных принципов отчетливо указывает на взаимозависимость ценностей, являющихся базовым понятием аксиологии, и понятием равнозначности/равновесия, подтверждая тем самым мысль о том, что ценности, присущие той или иной культуре, должны восприниматься не как противопоставленные друг другу, а как суверенные и взаимодополняющие. Процесс становления и формирования такого рода ценностных ориентаций, которые рассматриваются Сластениным В.А. и Чижиковой Г.И. как «специфические образования в структуре индивидуального или общественного сознания и являющиеся идеальными образцами и ориентирами деятельности личности и общества» [2, с. 100], входит в круг проблематики педагогической аксиологии.

Педагогическая аксиология прочно вошла в педагогический дискурс и на протяжении последних лет определяет стратегию развития современного образования, в фокусе которой находятся проблемы формирования у личности обучающихся ценностного сознания и поведения. Именно ценностные характеристики личности, которые формируются с раннего детства и развиваются в процессе образования и профессиональной деятельности, создают представления о картине мира, предметах и образах действительности, а затем выступают осознанным регулятором социального поведения личности.

Таким образом, именно образование становится обязательным условием освоения ценностей конкретного общества, ценностных ориентаций социальных групп и образов культуры.

Такие аксиологические маркеры присутствуют в обновленных федеральных образовательных программах среднего общего образования. В качестве целевых ориентиров выступает «целенаправленное развитие внутренней позиции личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций, формирование системы значимых ценностно-смысловых установок» [3]. У обучающихся должна быть сформирована «система ценностных ориентаций, позитивных внутренних убеждений, соответствующих традиционным ценностям российского общества» [3].

В этом контексте интегральным показателем качественной реализации поставленных задач становится профессиональная подготовка учителя, способного осознанно и грамотно не только оказывать влияние на ценностно-смысловую сферу личности обучающегося, но и в определенной степени корректировать ее. Сам контекст профессиональной деятельности учителя рассматривается как аксиологическая деятельность, которая, по мнению Усковой С.А., представляет собой «специально-организованную совокупность действий учителя, направленных на анализ, становление и развитие системы ценностей» [4, с. 82].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) уделяет внимание аксиологическому профилю подготовки будущего педагога. Так, будущий педагог должен быть способен «осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей» (ОПК-4) [5]. При этом сам учитель должен обладать национальными ценностями, которые и позволяют ему «воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» (УК-5) [5], что делает возможным осуществление воспитательной деятельности обучающихся в соответствии с требованиями стандартов (ОПК-3), а именно – трансляция ценностных представлений другому поколению.

Современный мир сегодня характеризуется глобальным столкновением различных культур, их ценностных мировоззрений и ментальных установок, что, в свою очередь, придает особую значимость такой предметной области, как иностранный язык и иноязычному образованию в целом. В условиях ценностного геополитического противостояния существенно усложняется российский социокультурный контекст изучения иностранных языков.

Борьба за ценностный суверенитет активно ведется в рамках любого учебного предмета. В этом смысле бесспорна мировоззренческая значимость русского языка, литературы, истории как основных источников знаний о традиционных представлениях, национальной идентичности и гражданской позиции. Менее очевидным, на первый взгляд, представляется роль иностранного языка как учебного предмета, способного оказать серьезное влияние на ценностно-ориентированное осознание национальных приоритетов.

В последнее время ведущие ученые в сфере иноязычного образования активно проводят научные изыскания, акцентируя свое внимание на необходимости ценностного обновления языкового образования, определения его стратегических ориентиров в условиях новых геополитических реалий (Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н., Рубцова А.В., Сафонова В.В. и др.).

Так, по мнению Сафоновой В.В., процесс обновления гуманитарного образования характеризуется отходом от доминирования евроцентрических дидактических моделей и плавным переходом к плюрикультурным моделям. При этом автор обращает внимание на уже происходящую глобализацию национальных систем образования, когда страны, не отказываясь от учета мировых научных и прикладных достижений, в своей образовательной политике ориентируются на глубинное культурно-историческое осознание национального педагогического наследия и фокусируются на национальных образовательных приоритетах [6].

На протяжении последних десятилетий иноязычное образование развивалось в терминологии межкультурной парадигмы изучения иностранных языков, соизучения языков и культур, диалога культур. При этом довольно длительное время, как нам представляется, в теории и практике обучения иностранным языкам акценты были смещены в направлении доминирующего овладения чужой культурой, а значит, чужим мировоззрением, чужими национальными ценностями и т. п. Зачастую мы наблюдали чрезмерную идеализацию стран изучаемого языка, преувеличение их ценностного потенциала. Основной целью было преодоление культурного барьера для интеграции в чужую культуру, а следовательно, – снижения ценности родной культуры. Об этом свидетельствует, среди прочего, тотальное использование зарубежных учебников в подготовке студентов – будущих учителей иностранного языка, зачастую без их критического осмысления, что, в свою очередь, приводило к культурному дисбалансу, ценностной дезориентации и искажению национального портрета России.

Безусловно, важность овладения родной культурой в процессе познания чужой культуры никогда не игнорировалась, но и не находила глубокого исследовательского интереса. Еще в 2007 году основоположник изучения межкультурной коммуникации, профессор Московского государственного университета С.Г. Тер-Минасова обратила внимание на возрастающую угрозу для родного языка и родной культуры как одну из проблем глобализации [7].

На данную опасность указывает и профессор Н.В. Барышников, отмечая как ошибочное заблуждение «преднамеренное преувеличение роли языка и культуры инофонного партнера по межкультурному диалогу» [8, с. 68]. Ученый также справедливо считает, что не следует уподобляться носителю другой культуры, его поведенческому портрету – важно оставаться в рамках своей национальной культуры, а значит, быть равноправным партнером по межкультурной коммуникации.

Наряду с этим П.В. Сысоевым высказывается также мнение, что в современном многоязычном мире, помимо толерантности и культурной гармонии, присутствуют и все более активно распространяются проявления культурной агрессии, культурного вандализма и культурной дискриминации [9].

А.В. Рубцова справедливо замечает, что в контексте изучения иностранного языка может происходить отказ от ценностных норм и установок родной культуры в пользу культуры страны изучаемого языка. По мнению исследователя, процесс изучения иностранного языка должен быть ориентирован прежде всего на культурную самоидентификацию обучаемого, и именно с внедрением аксиологического подхода появляется возможность сохранить свое национальное самосознание, культуру и ценности [10].

В данных условиях урок иностранного языка создает основу для реализации аксиологического подхода, поскольку в рамках этого предмета могут обсуждаться темы, связанные с вопросами морально-нравственных норм, традиций и национально-культурных ценностей. Известно, что именно язык выступает носителем и хранителем ценностей, присущих определенной культуре, но также он способен транслировать их последующим поколениям.

Здесь следует обратить внимание на большой аксиологический потенциал иностранного языка, который позволяет формировать у обучающихся ценностные ориентации и личностные качества в процессе знакомства с ценностями иной культуры, что очевидным образом будет способствовать более осмысленному взаимодействию в поликультурном мире, основанном на осознанном уважении к разнообразию культур и мировоззрений. Также чрезвычайно значимо, что осознанное усвоение ценностей иноязычной культуры осуществляется через призму родной культуры, что в дальнейшем создает системную ценностную картину как субъекта своей национальной культуры. Кроме этого, в процессе интенсивной коммуникативно-познавательной деятельности происходит более глубокое осмысление, а иногда и знакомство с элементами родной культуры и родного языка.

В этом ключе нам представляется важным отметить, что сегодня мы можем наблюдать серьезный методологический парадигмальный сдвиг с диалога куль-

тур к «равностатусным культурам». Как полагает Попова Е.А., равностатусная межкультурная коммуникация может рассматриваться как противопоставление привилегированному, безальтернативному, заведомо предпочтительному статусу культурной идентификации, характерной для «императивной коммуникации» [11]. При этом основной характеристикой равностатусности в процессе иноязычного межкультурного общения выступает взаимное уважение двух культур, основанное на национальном самосознании и достойном представлении своей культуры.

Таким образом, очевидно, что равностатусность межкультурной коммуникации наглядным образом перекликается с принципами аксиологического подхода, а личность обучающегося рассматривается как лингвокультурная личность, осознающая свою принадлежность к определенной национальной культуре, ее ценностному наследию, но и принимающая чужую культуру и признающая их равноправие.

Данные обстоятельства стратегически нацеливают на необходимость трансформации и конкретизации профессионально значимых характеристик учителя иностранного языка в контексте аксиологизации образования в целом и предметной подготовки в частности.

Специфика (а также и трудность) профессионально-педагогической деятельности учителя иностранного языка обусловлена тем, что он постоянно находится на перекрестке двух языков и культур, в двух лингвокультурных измерениях, выступая не столько в роли транслятора, сколько в роли медиатора между двумя культурами, способного грамотно интерпретировать явления и параметры как иноязычной культуры, так и собственной.

В то же время необходимо отметить, что в реальной практике обучения иностранным языкам на разных уровнях образования сохраняется противоречие между потребностью и значимостью формирования ценностной картины мира и отсутствием, или, в ряде случаев, фрагментарностью использования аксиологических ресурсов иностранного языка.

В процессе данного исследования нами был проведен опрос среди учителей иностранного языка г. Пскова (всего 37 учителей) о значимости ценностного развития обучающихся средствами иностранного языка и возможных способах реализации аксиологического подхода в образовательном процессе. 89% опрошенных согласились с тем, что иностранный язык способствует формированию ценностных представлений учащихся, развивает элементы национального самосознания. В ряде случаев, как считают 65% учителей, иностранный язык может оказать существенное влияние на морально-нравственные установки личности обучающегося. При этом только 24% респондентов смогли назвать конкретные приемы и технологии, направленные на развитие ценностной и культурной самоидентификации учащихся. Данный факт свидетельствует о том, что современные учителя не в полной мере осознают существенные различия между обучением иностранному языку как предмету языкового цикла и иноязычным образованием с его очевидным ценностным потенциалом, не всегда способны определить в целевых и содержательных компонентах национально-ценностный аспект.

В этой связи аксиологический профиль профессиональной деятельности учителя иностранного языка представляется нам как интегративное целое, объединенное общей направленностью на развитие ценностного потенциала личности обучающегося средствами иностранного языка и состоящее из трех взаимосвязанных компонентов – когнитивного, процессуального и аффективного. При этом важно обратить внимание, что содержательные параметры данных компонентов имеют двухвекторную направленность – «на себя» как специалиста в данной предметной области, владеющего иностранным языком и иноязычной культурой, и «на других» – как учителя иностранного языка, осуществляющего профессионально-педагогическую деятельность.

Когнитивный компонент представляет собой базовые знания, которые распределяются на две группы – предметную и методическую. Данный компонент включает в себя следующие возможные дескрипторы, объединенные категорией знания:

- существенные характеристики базовых понятий межкультурной коммуникации, например, «культура», «ценности», «стереотипы/предвззудки», «культурная норма», «этноцентризм» и др.;
- актуальная проблематика современной геополитической ситуации;
- национально-культурные особенности страны изучаемого языка, включая специфику национального менталитета, нравственных и духовных ценностей народа – носителя данного языка, норм вербального и невербального поведения;
- культурно-маркированные лексические единицы, отражающие национальную специфику и их эквивалентов в родном языке;
- национально-культурные ценности, традиционные представления, исторические особенности родной культуры;
- сходства и различия в корреспондирующих культурах;
- стратегии проведения сравнительного анализа родной и изучаемой культуры в процессе изучения иностранного языка;
- первоначальные представления обучающихся о родной и изучаемой культуре;
- способы ознакомления обучающихся с лексическими единицами с национально-культурным компонентом значения (безэквивалентная лексика, фоновая лексика, реалии и др.);
- возможные проявления этноцентрических взглядов, ксенофобии, националистических воззрений, «анти-ценностей» у учащихся.

Процессуальный компонент представляет собой комплекс профессионально-методических умений, позволяющий учителю наиболее эффективно обучать иностранному языку как системе культурно-ценностных координат и включает следующие умения:

- идентифицировать ценностные различия между своей и чужой культурами, не оценивая их положительно или отрицательно;
- интерпретировать и критически осмысливать факты родной и чужой культур с точки зрения их ценностного смысла;
- представлять родную культуру средствами иностранного языка;
- избегать проявлений этноцентристских взглядов;
- прогнозировать вероятные трудности межкультурного общения, выявлять их причины, в том числе из-за различий ценностного ряда;
- транслировать национально-культурную информацию о родной культуре, соотнося ее с ценностными индикаторами;
- доказательно объяснять культурно-специфические проявления родной и чужой культуры, обусловленные ценностными приоритетами;
- анализировать учебно-методические комплексы по иностранному языку (особенно зарубежных авторов) с точки зрения объективного отражения национально-культурных ценностей;
- выявлять в учебниках по иностранному языку источники потенциального аксиологического конфликта, имплицитные и эксплицитные ценностные установки, вступающие в противоречие с российскими традиционными ценностями;
- подбирать наиболее эффективные приемы для рационального сопоставления конкурирующих ценностных систем;
- производить отбор и методическую обработку коммуникативно-ценностной и личностно-ценностной информации для учебных целей;
- противостоять проявлениям культурного вандализма, культурной ассимиляции, культурной дискриминации;
- создавать атмосферу толерантного отношения к чужой картине мира, чужим ценностям;
- побуждать обучающихся к самостоятельному освоению и осознанному размышлению над ценностной картиной мира своей и чужой культуры.

Аффективный компонент понимается нами как совокупность личностных качеств учителя, его эмоционально-ценностная сфера, позволяющая транслировать данные качества на аксиологические ориентиры личности обучающегося. К числу данных качеств мы относим:

- геополитическую осведомленность и мировоззренческую целостность;
- культурную непредвзятость;
- социокультурную наблюдательность и любознательность;
- готовность воспринимать чужое как равноправное;
- интеллектуальную социокультурную гибкость;
- критическое отношение к собственным оценкам и воззрениям;
- осознание собственной национально-культурной идентичности;
- критическую толерантность;
- профессионально-методическую гибкость;
- педагогическую непредвзятость;
- открытость к восприятию чужого мнения, иных представлений о ценностном мире.

Таким образом, формирование подобных аксиологически значимых качеств у будущих учителей иностранного языка позволит выстроить ценностно-ориентированную траекторию образовательного процесса, в котором его оба субъекта – учитель и ученик – будут взаимодействовать в направлении познания и критического осмысления ценностной картины мира.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что трансформация и присвоение ценностных ориентаций является постоянным процессом и находится под влиянием различных факторов. Изучение иностранного языка, как в равной степени и преподавание иностранного языка, позволяют более глубоко и осмысленно осваивать ценностные смыслы как иной, так и национальной культуры, что в конечном итоге создает условия для ответственного противостояния агрессивному воздействию и негативному влиянию на мировосприятие личности обучающегося. Очевидно, что важнейшей перспективной задачей является проектирование обновленной системы педагогического образования будущих учителей иностранного языка, которая сможет обеспечить не только эффективное овладение профессией, но и формирование ценностных смыслов личности студента – будущего педагога.

Библиографический список

1. Ивин А.А. *Аксиология*. Москва: Высшая школа, 2006.
2. Сластенин В.А., Чижикова Г.И. *Введение в педагогическую аксиологию*. Москва: Академия, 2003.
3. *Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования*. Приказ Министерства просвещения РФ от 18 мая 2023 г. № 371. Available at: <https://ivo.garant.ru/#/document/76835340/paragraph/1:0>
4. Ускова С.А. Развитие профессионально-личностных качеств учителя как основа обеспечения результативности современного образовательного процесса. *Преподаватель XXI век*. 2015; № 1: 81–89.
5. *Федеральный государственный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*. Приказ № 125 от 22.02.2018. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilami-podgotovki-125/>
6. Сафонова В.В. Актуальные вопросы ценностного обновления языкового образования в условиях новых геополитических реалий. *Иностранные языки в школе*. 2024; № 2: 6–14.
7. Тер-Минасова С.Г. *Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межкультурной коммуникации*. Москва: АСТ «Астрель», 2007.
8. Барышников Н.В. *Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя*: монография. Москва: ИНФРА-М, 2024.
9. Сысоев П.В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур». *Язык и культура*. 2018; № 43: 261–281.
10. Рубцова А.В. Аксиологический подход как методологическая основа продуктивного обучения иностранному языку на переходном этапе российского образования. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009; № 83: 179–184.
11. Попова Е.А. Формирование ценностных ориентаций у студентов-международников в курсе дисциплины «Иностранный язык». *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2018; № 6 (814): 124–138.

References

1. Ivin A.A. *Aksiologiya*. Moskva: Vysshaya shkola, 2006.
2. Slastenin V.A., Chizhikova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu*. Moskva: Akademiya, 2003.
3. *Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy srednego obshchego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya RF ot 18 maya 2023 g. № 371. Available at: <https://ivo.garant.ru/#/document/76835340/paragraph/1:0>
4. Uskova S.A. Razvitiye professional'no-lichnostnykh kachestv uchitelya kak osnova obespecheniya rezul'tativnosti sovremennogo obrazovatel'nogo processa. *Prepodavatel' XXI vek*. 2015; № 1: 81–89.
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilami podgotovki)*. Prikaz № 125 ot 22.02.2018. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilami-podgotovki-125/>
6. Safonova V.V. Aktual'nye voprosy cennostnogo obnoveniya yazykovogo obrazovaniya v usloviyah novykh geopoliticheskikh realiy. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2024; № 2: 6–14.
7. Ter-Minasova S.G. *Vojna i mir yazykov i kul'tur: voprosy teorii i praktiki mezh'yazykovoy i mezhkul'turnoy kommunikacii*. Moskva: AST «Astrel'», 2007.
8. Baryshnikov N.V. *Obuchenie inostrannym yazykam i metodicheskoe tvorchestvo uchitelya*: monografiya. Moskva: INFRA-M, 2024.
9. Sysoev P.V. Peresmatrivaya konstrukt mezhkul'turnoy kompetencii: obuchenie mezhkul'turnomu vzaimodeystviyu v usloviyah «dialoga kul'tur» i «ne-dialoga kul'tur». *Yazyk i kul'tura*. 2018; № 43: 261–281.
10. Rubcova A.V. Aksiologicheskij podhod kak metodologicheskaya osnova produktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku na perehodnom etape rossijskogo obrazovaniya. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2009; № 83: 179–184.
11. Popova E.A. Formirovaniye cennostnykh orientacij u studentov-mezhdunarodnikov v kurse discipliny «Inostrannyj yazyk». *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2018; № 6 (814): 124–138.

Статья поступила в редакцию 15.12.25

УДК 37.013

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-25-28

Fortova L.K., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: flk33@mail.ru
Eremina N.V., postgraduate, Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: natalia.eremina@go2phystech.ru

FROM RESEARCH COMPETENCE TO RESEARCH CULTURE: CHALLENGES AND PROSPECTS OF PROJECT-BASED LEARNING IN UPPER SECONDARY NATURAL SCIENCE CLASSES. The article addresses the problem of developing research culture among upper secondary school students enrolled in natural science-oriented classes. The relevance of the study is determined by the requirements of contemporary educational policy documents aimed at fostering

meta-subject learning outcomes, learner autonomy, and scientific thinking. Based on an analysis of philosophical, psychological, and pedagogical approaches, the essence of the concept of research culture is examined, and a distinction is drawn between the notions of research culture and research competence. The significance of project-based learning is substantiated as a key means of developing research culture among upper secondary school students. An authorial definition of the research culture of students in natural science tracks is proposed, taking into account the specifics of specialized education and the age-related characteristics of upper secondary learners. The study concludes by emphasizing the need to develop a comprehensive pedagogical model for fostering research culture in the context of contemporary schooling.

Key words: research culture, upper secondary school students, natural science track, project-based learning, research competence, specialized education, educational environment, personal self-determination

Л.К. Фортлова, д-р пед. наук, проф., Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: flk33@mail.ru/

Н.В. Еремина, соискатель, Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: natalia.eremina@go2phystech.ru

ОТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматривается проблема формирования исследовательской культуры старшеклассников, обучающихся в классах естественно-научного профиля. Значимость исследования обусловлена требованиями современных нормативных документов в сфере образования, ориентированных на развитие метапредметных результатов, самостоятельности и научного мышления обучающихся. На основе анализа философских, психологических и педагогических подходов раскрывается сущность понятия «исследовательская культура», проводится разграничение понятий «исследовательская культура» и «исследовательская компетентность». Обосновывается значимость проектной деятельности как ведущего средства формирования исследовательской культуры старшеклассников. Представлено авторское определение исследовательской культуры обучающихся естественно-научного профиля, учитывающее специфику профильного обучения и возрастные особенности старшеклассников. Сделан вывод о необходимости разработки целостной педагогической модели формирования исследовательской культуры в условиях современной школы.

Ключевые слова: исследовательская культура, старшеклассники, естественно-научный профиль, проектная деятельность, исследовательская компетентность, профильное обучение, образовательная среда, самоопределение личности

Актуальность проблемы определяется потребностью современной системы образования в подготовке обучающихся, способных к самостоятельному познанию, критическому мышлению и научному поиску в условиях неопределённости и быстрого обновления знаний. Несмотря на нормативное закрепление значимости исследовательской деятельности, в школьной практике она часто носит формальный и эпизодический характер. Особую значимость проблема приобретает в классах естественно-научного профиля, где содержание обучения объективно предполагает эмпирический и поисковый характер познания. Это обуславливает необходимость научного осмысления сущности исследовательской культуры старшеклассников и поиска эффективных педагогических средств её формирования.

Объектом исследования выступает образовательный процесс в старшей школе естественно-научного профиля.

Цель исследования – теоретически обосновать сущность исследовательской культуры старшеклассников естественно-научного профиля и определить педагогические основания её формирования в условиях профильного обучения.

Задачи исследования: проанализировать философские, психологические и педагогические подходы к пониманию категорий «культура» и «исследовательская культура»; уточнить соотношение понятий «исследовательская культура» и «исследовательская компетентность»; определить специфику формирования исследовательской культуры обучающихся естественно-научного профиля.

Научная новизна заключается в авторском уточнении понятия «исследовательская культура старшеклассников естественно-научного профиля»; определении особенностей становления исследовательской культуры в условиях профильного естественно-научного обучения через призму проектной работы старшеклассников.

Теоретическая значимость работы состоит в конкретизации научных взглядов о содержательном наполнении исследовательской культуры учащихся старших классов. В работе систематизированы философские, психолого-педагогические подходы к данному феномену, выявлено и аргументированно продемонстрировано отличие от исследовательской компетентности личности учащегося. Сформулировано определение исследовательской культуры учащихся старших классов естественно-научного профиля, учитывающее ценностно-мотивационные, когнитивные и деятельностные аспекты, а также специфику профильного обучения.

Практическая значимость состоит в возможности использования теоретических выводов и обобщений при проектировании образовательного процесса в классах естественно-научного профиля. Материалы исследования могут быть использованы педагогами при организации проектной и исследовательской деятельности старшеклассников, в разработке программ внеурочной деятельности, а также в системе повышения квалификации учителей.

В работе были использованы классические методы научного познания, включающие анализ, синтез, сравнение, обобщение и систематизацию философской, психолого-педагогической и методической литературы, нормативных документов.

Своевременность и востребованность осмысления поставленного научного вопроса определяется не только общими мировыми сдвигами в педагогической теории и практике, связанными с переходом от репродуктивных моделей

обучения к активным и деятельностным формам познания, но и внутренними изменениями отечественной образовательной системы. Современная школа всё в большей степени ориентируется на развитие личности обучающегося как субъекта учебной и познавательной деятельности, способного к самостоятельному мышлению, осознанному выбору и творческому поиску. В этом контексте исследовательская культура выступает не как частный элемент образовательного процесса, а как универсальное качество, отражающее уровень интеллектуальной зрелости, познавательной самостоятельности и готовности старшеклассника к решению нестандартных задач, что делает её формирование одной из приоритетных задач современной педагогики.

Значимость обозначенной проблемы находит чёткое отражение и получает подтверждение в нормативно-правовых актах и официальных стратегических документах. На государственном уровне последовательно подчёркивается приоритетность естественно-научного образования как одного из ключевых направлений формирования кадрового потенциала страны. Так, В.В. Путин, выступая 6 февраля 2025 г. на заседании Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию [1], отметил определяющую роль школьного образования в подготовке будущих специалистов, подчеркнув его значение в обеспечении фундаментальной подготовки по математике и естественным наукам. В числе важнейших условий повышения учебной мотивации школьников были обозначены обновление и доступность образовательных программ, их содержательная привлекательность, а также развитие ранней профориентации посредством экскурсий, конкурсов и проектной деятельности. Существенное значение придаётся формированию современной образовательной инфраструктуры и интеграции науки, искусства и спорта в образовательный процесс, что способствует развитию междисциплинарных компетенций. Отдельный акцент сделан на необходимости системного сопровождения и адресной поддержки одарённых школьников с целью их дальнейшего профессионального становления и трудоустройства в Российской Федерации. Реализация указанных мер рассматривается как важнейшее условие подготовки конкурентоспособных кадров и достижения технологического лидерства страны.

В рассматриваемом контексте показательно, что последовательная государственная политика в данной сфере получила нормативное закрепление в Распоряжении Правительства Российской Федерации от 19 ноября 2024 г. № 3333-р [2], которым утверждён комплексный план мероприятий, направленных на повышение качества математического и естественно-научного образования на период до 2030 года. Указанный документ фиксирует приоритетные направления модернизации образовательной системы, включая обновление содержания учебных программ и образовательных стандартов, внедрение современных учебников и учебно-методических комплексов, а также создание национального банка учебных материалов. Тем самым подчёркивается стратегическая значимость развития отечественного образования как ключевого условия технологического прогресса и обновления кадрового потенциала страны.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования [3], результат освоения образовательной программы предполагает не только усвоение предметного содержания, но и формирование метапредметных достижений. К числу последних относятся способность обучающихся к самостоятельной организации познавательной де-

тельности, постановке и решению исследовательских задач, а также участие в проектной и исследовательской работе. В данной связи исследовательская культура рассматривается как целостное личностно-деятельностное образование, определяющее активную субъектную позицию школьника в образовательном процессе.

Представляется очевидным, что устойчивый интерес к естественно-научному профилю обучения напрямую детерминирован актуальными и перспективными запросами научно-технологического развития государства, ориентированного на формирование кадрового потенциала, способного обеспечивать инновационное обновление экономики и науки. В этих условиях система общего образования призвана не только транслировать совокупность базовых знаний в области естественных наук, но и создавать предпосылки для формирования у обучающихся способов научного мышления и исследовательского отношения к действительности. Особую роль в реализации данных задач приобретает проектная составляющая, которая в рамках естественно-научного профиля выступает важнейшим механизмом повышения качества подготовки старшеклассников к будущей профессиональной деятельности. Включение обучающихся в проектно-исследовательскую работу создаёт условия для практического освоения методологии научного познания, позволяя перейти от репродуктивного усвоения содержания учебного материала к активным попыткам самостоятельного получения нового знания [4]. В современных условиях исследовательская культура становится системообразующим компонентом обновлённых образовательных результатов, обеспечивающим развитие субъектной позиции обучающегося, его познавательной мотивации и готовности к самостоятельному получению и освоению знаний. Это имеет особую значимость для классов естественно-научного профиля, где сама природа учебных предметов предполагает органичное сочетание эмпирических и теоретико-поисковых компонентов, а междисциплинарные связи выступают неотъемлемым условием решения сложных комплексных научных и практических задач. Однако приходится констатировать, что в условиях школы исследовательская деятельность обучающихся нередко носит фрагментарный и формальный характер, ограничиваясь отдельными мероприятиями или защитой проектов. Складывающаяся практика показывает отсутствие системного подхода к формированию исследовательской культуры старшеклассников, что обусловлено методологической неопределённостью данного понятия и недостатком научно обоснованных моделей, учитывающих профильное обучение. В связи с этим актуализируется необходимость теоретического осмысления исследовательской культуры и выявления закономерностей её целенаправленного формирования, в которых перспективным средством выступает проектная деятельность, стимулирующая активную позицию обучающихся. Понятие «культура» в гуманитарных и социальных науках является фундаментальным и одновременно многозначным. Философское осмысление культуры как фундаментальной категории, отражающей сущность человеческого бытия, является одной из центральных проблем гуманитарного знания. В своей исторической динамике культура выступает как способ духовного освоения человеком окружающей действительности и как результат этого процесса, который М.С. Каган характеризует как «духовное производство» [5]. Отсутствие единого, общепринятого определения культуры обусловлено её многоаспектным характером. Так, аксиологический подход трактует культуру как систему ценностей, формирующуюся в результате человеческой деятельности. По мнению В.Г. Алексеевой, состояние культуры напрямую связано с системой ценностей, которая детерминирует формирование ценностных ориентаций и потребностей человека [6]. Деятельностный подход, широко распространённый в российской научной традиции, рассматривает культуру как результат целенаправленной, продуктивной деятельности человека. Отсутствие универсального и однозначно закреплённого определения культуры в научном знании объясняется сложностью и многомерностью данного феномена. Культура охватывает широкий спектр проявлений человеческого бытия – от материальных форм деятельности до символических и ценностных оснований общественной жизни, что неизбежно приводит к разнообразию её интерпретаций. Так, в рамках аксиологического подхода культура выступает не столько совокупностью социальных норм, сколько выражением ценностных приоритетов общества и личности. Так, В.Г. Алексеева [6] подчёркивает, что уровень и состояние культуры находятся в прямой зависимости от сложившейся системы ценностей, определяющей направленность ценностных ориентаций и потребностей человека, а, следовательно, и характер его жизнедеятельности. Иное методологическое основание предлагает получивший широкое распространение деятельностный подход. В его рамках культура осмысливается как результат целенаправленной, осознанной и продуктивной деятельности человека, в ходе которой преобразуется как окружающая действительность, так и сам субъект этой деятельности. Подобная интерпретация позволяет рассматривать культуру как динамический процесс, неразрывно связанный с активностью человека и развитием форм его взаимодействия с миром. Положения деятельностного подхода находят логическое продолжение в семиотической интерпретации культуры, предложенной Ю.М. Лотманом [7], понимающим культуру как сложную систему информационных кодов и знаков, которые фиксируют и транслируют социальный опыт. Многие исследователи подчёркивают неразрывную связь культуры и личности. М.С. Каган определяет культуру личности как уникальное соотношение усвоенных знаний, ценностей, идеалов, социальной активности и эстетического вкуса [8]. Психологическая традиция также уделяет значительное внимание взаимос-

вязи культуры и личности. В частности, Л.С. Выготский рассматривал культуру как ключевой механизм социализации, утверждая, что личность формируется в процессе культурного развития [9]. В его понимании, культурное развитие личности сводится к овладению собственным поведением и мировоззрением. Н.Н. Вересов дополняет эту мысль, трактуя культуру как творчество, которое ставит индивидуализацию выше социализации, делая культуру развивающей средой для становления уникальной индивидуальности [10]. Развитие педагогической теории и практики на разных исторических этапах, а также современное состояние образования убедительно свидетельствуют о том, что ориентация личности на исследовательскую деятельность является одной из системообразующих задач образовательного процесса. Речь идёт не столько о накоплении знаний как таковых, сколько о формировании способности к самостоятельному интеллектуальному поиску, критическому осмыслению действительности и продуктивному созданию нового знания. Именно такая направленность позволяет рассматривать исследовательскую деятельность как важнейший фактор становления активной, инициативной и творчески мыслящей личности, обладающей развитой исследовательской культурой.

В то же время в научно-педагогическом дискурсе нередко наблюдается сближение, а порой и не вполне обоснованное смешение понятий «исследовательская культура» и «исследовательская компетентность». Несмотря на их очевидную взаимосвязь, данные категории выполняют различные функции и отражают разные уровни включённости личности в исследовательскую деятельность, что делает необходимым их концептуальное разграничение для более точного понимания их роли в образовательном процессе. Исследовательская культура, на наш взгляд, представляет собой целостное и многоуровневое образование, выходящее за пределы сугубо операциональных характеристик деятельности. Она охватывает ценностно-смысловые ориентиры, мотивационные установки и устойчивые поведенческие модели, определяющие отношение человека к познанию и исследованию как к значимой форме взаимодействия с миром. В этом смысле исследовательская культура отражает степень внутреннего принятия норм и принципов научного мышления, готовность к неопределённости, открытость новому опыту и ответственность за результаты познавательной деятельности. Именно она формирует тот мировоззренческий и мотивационный контекст, в рамках которого исследовательская активность воспринимается не как внешне заданное требование, а как естественная и внутренне значимая потребность личности. Исследовательская компетентность, в отличие от этого, носит прикладной и инструментальный характер, объединяя исследовательскую активность и готовность к самостоятельному принятию решений в ходе исследования. Формирование исследовательской компетентности предполагает освоение определённых способов действия и может быть целенаправленно организовано в образовательном процессе [11].

Таким образом, исследовательская культура выступает более широким и фундаментальным феноменом, задающим ценностные и смысловые основания познавательной активности, тогда как исследовательская компетентность представляет собой её функционально-операциональную составляющую. Значимость исследовательской культуры заключается в том, что именно она обеспечивает устойчивую мотивацию к познанию, создаёт условия для осмысленного развития исследовательских умений и способствует формированию гармоничного, рефлексивного отношения личности к миру через исследовательскую деятельность. В условиях образовательной среды школы исследовательская культура старшеклассников объединяет знания о принципах и методах исследования, а также навыки представления результатов исследований в устной или письменной форме, что формирует гносеологическую компетентность, связанную с поиском и обработкой информации. Следует подчеркнуть, что самоопределение в старшем школьном возрасте связано с активным становлением ценностных ориентаций, формированием Я-концепции и выработкой жизненных и профессиональных планов. Включённость в исследовательскую деятельность в естественно-научной сфере создаёт особую развивающую образовательную среду, поскольку решение нестандартных научных задач предполагает проявление инициативы, принятие ответственности за собственные решения и результаты, что способствует развитию автономности и самостоятельности как важных характеристик зрелой личности.

Обращение к реальным научным проблемам, зачастую не имеющим однозначных ответов, актуализирует рефлексию обучающихся в отношении собственных возможностей, ограничений, интересов и склонностей, превращая исследовательскую деятельность в действенный инструмент самопознания. Достижения и затруднения, возникающие в ходе исследования, оказывают существенное влияние на самооценку и становление академической Я-концепции, а преодоление трудностей и получение значимых результатов укрепляют уверенность старшеклассников в собственных силах и компетентности. Существенным является и то, что ценности научного познания (объективность, доказательность, рациональность и стремление к истине) осваиваются не формально, а через личный опыт, становясь элементами индивидуальной системы ценностей и усиливая роль исследовательской культуры как фактора личностного самоопределения. Современный этап развития науки и технологий, характеризующийся стремительным ростом объёма знаний, междисциплинарным характером научных исследований и высокой динамикой развития социально-экономических отношений, предъядвляет к будущим специалистам естественно-научной сферы

требования, существенно выходящие за пределы усвоения предметного содержания. В этих условиях исследовательская культура утрачивает статус факультативного компонента образовательного процесса и приобретает значение системообразующего элемента образовательной траектории, во многом определяющего осознанность выбора дальнейшего профессионального пути, а также успешность адаптации обучающихся к требованиям высшей школы и будущей профессиональной деятельности.

Необходимо признать, что трудности первокурсников естественно-научных и инженерных специальностей часто связаны не с недостатком предметных знаний, а с отсутствием готовности к специфике вузовского обучения, где резко возрастает доля самостоятельной работы, появляются высокие требования к аналитическому и критическому осмыслению информации. Сформированная исследовательская культура является ключевым ресурсом для преодоления этого разрыва, обеспечивая: полноценную готовность к самостоятельной познавательной деятельности, в первую очередь связанную с умением формулировать учебные цели, планировать свою работу, искать и анализировать информацию; развитием навыков понимания логики научного исследования, что позволяет глубже усваивать теоретические курсы, видеть за формулами и законами процесс их открытия и обоснования, способствуя осмысленному, а не механическому обучению; формированием способности всесторонне оценивать достоверность источников, аргументированность позиций преподавателей, противоречия в научных теориях, стимулируя становление и укрепление личной научной позиции.

На основании изложенного можно определить исследовательскую культуру старшеклассников естественно-научного профиля как комплексное лич-

ностное образование, содержание которого следует понимать через систему взаимосвязанных компонентов. Мотивационный аспект характеризуется стабильной направленностью на познавательную активность и восприятием исследования как средства профессионального самоопределения. Когнитивный компонент выражается в системном понимании естественно-научной картины мира. Старшеклассник интегрирует знания различных предметов, выявляя закономерности и связи между природными явлениями. Операциональная составляющая включает владение процедурами научного исследования: формулирование гипотез, обоснованный отбор методов, интерпретация эмпирических данных. Формирование данного качества обеспечивается включением учащихся в проектную и внеурочную деятельность при условии целенаправленной организации образовательной среды, моделирующей практику реального научного поиска.

Это позволяет сделать вывод о том, что исследовательская культура выступает как целостная ценностно-деятельностная система, задающая особенности мышления, поведенческие стратегии и мотивационные установки субъекта. В условиях обучения в классах естественно-научного профиля она приобретает значение одной из ключевых характеристик интеллектуального и личностного развития старшеклассников, обеспечивая их готовность к непрерывному образованию, самореализации и включённости в научно-исследовательскую и инновационную деятельность. В то же время обозначенные положения актуализируют необходимость дальнейшего изучения механизмов и педагогических условий формирования исследовательской культуры, а также разработки и апробации эффективных моделей её развития с учётом специфики профильного обучения и динамики современных образовательных запросов.

Библиографический список

1. Путин В.В. *Заседание Совета при Президенте по науке и образованию*, 6 февраля 2025 г. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/76222>
2. *О комплексном плане мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования на период до 2030 года*. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 19 ноября 2024 г. № 3333-р. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410881690/>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413; в ред. от 24.08.2020). *ФГОС: официальный сайт*. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/>
4. Лищенко С.А. Проектная деятельность как метод повышения качества образования. *Химия в школе*. 2023; № 8: 60–62.
5. Кagan M.C. *Философия культуры*. Санкт-Петербург, 1996.
6. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности. *Психологический журнал*. 1984; Т. 5, № 5: 63–70.
7. Лотман Ю.М. *Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история*. Москва: Языки русской культуры, 1996.
8. Кagan M.C. *Философская теория ценности*. Санкт-Петербург, 1992.
9. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Педагогика, 1983; Т. 3.
10. Вересов Н.Н. Культура и творчество как психологические идеи. *Вопросы психологии*. 1992; №1-2.
11. Еремина Н.В., Фортova Л.К. Осмысление исследовательской культуры старшеклассников в фокусе современных образовательных тенденций. *Глобальный научный потенциал*. 2025; № 9 (174): 30–33.

References

1. Putin V.V. *Zasedanie Soveta pri Prezidente po nauke i obrazovaniiu*, 6 fevralya 2025 g. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/76222>
2. *O kompleksnom plane meropriyatij po povysheniyu kachestva matematicheskogo i estestvenno-nauchnogo obrazovaniya na period do 2030 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 19 noyabrya 2024 g. № 3333-r. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410881690/>
3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Minobrnauki Rossii ot 17.05.2012 № 413; v red. ot 24.08.2020). *FGOS: oficial'nyj sayt*. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/>
4. Lischenko S.A. Proektnaya deyatel'nost' kak metod povysheniya kachestva obrazovaniya. *Himiya v shkole*. 2023; № 8: 60-62.
5. Kagan M.S. *Filosofiya kul'tury*. Sankt-Peterburg, 1996.
6. Alekseeva V.G. Cennostnye orientacii kak faktor zhiznedeyatel'nosti i razvitiya lichnosti. *Psichologicheskij zhurnal*. 1984; T. 5, № 5: 63-70.
7. Lotman Yu.M. *Vnutri myslyaschih mirov. Chelovek – tekst – semiiosfera – istoriya*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
8. Kagan M.S. *Filosofskaya teoriya cennosti*. Sankt-Peterburg, 1992.
9. Vygotskij L.S. Istoriya razvitiya vysshih psichicheskikh funkcij. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1983; T. 3.
10. Veresov N.N. Kul'tura i tvorchestvo kak psichologicheskie idei. *Voprosy psichologii*. 1992; №1-2.
11. Eremina N.V., Fortova L.K. Osmyslenie issledovatel'skoj kul'tury starsheklassnikov v fukuse sovremennyh obrazovatel'nyh tendencij. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2025; № 9 (174): 30-33.

Статья поступила в редакцию 08.01.26

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-28-31

Rogozin K.D., postgraduate, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: umnii_8@mail.ru

Khomutnikova E.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ea7878@mail.ru

PRESERVATION OF FAMILY VALUES AS THE BASIS OF PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH. The article examines the role of family values as a key basis for the patriotic education of young people in modern Russia. Based on the analysis of strategic state documents (the Decree on the Year of the Family, the demographic strategy until 2036, the national Family project), parliamentary initiatives, programs of political parties and educational practices, the main directions of strengthening the institution of the family are revealed. The positions of politicians, sociologists, historians, psychologists and representatives of youth movements regarding the relationship between family stability and civic identity are shown. Special attention is paid to the actualization of the problem through demographic trends: the dynamics of marriages and divorces, especially among people under 30 years of age. Rosstat statistics for 2022–2024 are presented, reflecting a reduction in the number of marriages and a high divorce rate, which increases the importance of comprehensive support for young families. It is concluded that it is necessary to combine value-based educational measures with socio-economic tools that provide real conditions for young people to create sustainable families as the most important foundation of patriotism.

Key words: family values, patriotic education, youth, demographic policy, state family policy

К.Д. Рогозин, аспирант, ФГБУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, E-mail: umnii_8@mail.ru

Е.А. Хомутикова, канд. филол. наук, доц., ФГБУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, E-mail: ea7878@mail.ru

СОХРАНЕНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КАК ОСНОВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматривается роль семейных ценностей как ключевой основы патриотического воспитания молодежи в современной России. На основе анализа стратегических государственных документов (Указ о проведении Года семьи, демографическая стратегия до 2036 г., национальный проект «Семья»), парламентских инициатив, программ политических партий и практик системы образования раскрываются основные направления укрепления института семьи. Показаны позиции политиков, социологов, историков, психологов и представителей молодежных движений относительно связи семейной стабильности и гражданской идентичности. Особое внимание уделено актуализации проблемы через демографические тенденции: динамику браков и разводов, особенно среди лиц до 30 лет. Приведены статистические данные Росстата за 2022–2024 гг., отражающие сокращение числа браков и высокий уровень разводимости, что усиливает значимость комплексной поддержки молодых семей. Делается вывод о необходимости сочетания ценностно-воспитательных мер с социально-экономическими инструментами, обеспечивающими для молодежи реальные условия для создания устойчивых семей как важнейшего основания патриотизма.

Ключевые слова: семейные ценности, патриотическое воспитание, молодежь, демографическая политика, государственная семейная политика

Актуальность исследования определяется тем, что в условиях углубляющихся геополитических противоречий и ускоряющихся внутренних социальных изменений вопрос о том, на каких ценностях должна строиться идентичность молодого поколения, становится ключевым для российской государственной политики. Одной из базовых опор традиционно признается семья. Именно в семье молодые люди впервые сталкиваются с опытом ответственности, взаимопомощи, служения близким и своей стране. Поэтому сохранение семейных ценностей всё чаще рассматривается как необходимое условие патриотического воспитания молодежи, а кризис института семьи – как серьезный вызов национальной безопасности.

Современная статистика свидетельствует о противоречивых тенденциях. С одной стороны, по данным социологических опросов, крепкая семья остается ведущей ценностью россиян: в исследовании ВЦИОМ 2023–2024 гг. около двух третей респондентов назвали семью главным жизненным приоритетом, а для молодежи она по-прежнему входит в тройку ключевых ценностей наряду со здоровьем и интересной работой. С другой стороны, Россия стабильно входит в число стран с высоким уровнем разводимости и долей детей, рождающихся вне зарегистрированного брака. Это создает ситуацию ценностного рассогласования: декларируя важность семьи, часть молодых людей в реальных жизненных стратегиях фактически отказываются от устойчивых брачных союзов [1].

Значительный вклад в изучение проблемы семейно-жизненных стратегий молодежи внесли такими авторами, как Цыплакова С.М., Цыплаков Д.А. [2], Журавлёва Л.А., Зарубина Е.В., Симачкова Н.Н., Стахеева Л.М., Чупина И.П. [3], Наберушкина Э.К., Бессчетнова О.В., Судоргин О.А. [4], Бессчетнова О.В. [5].

Цель настоящей статьи – проанализировать современные стратегии сохранения семейных ценностей как основы патриотического воспитания молодежи на уровне государства и гражданского общества, а также показать, как демографическая динамика браков и разводов, особенно среди людей до 30 лет, усиливает актуальность данной повестки.

Задачи исследования:

- 1) теоретически обосновать роль семейных ценностей как ключевого фактора формирования патриотизма молодежи в современной России и уточнить понятийный аппарат (семейные ценности, патриотическое воспитание, гражданская идентичность молодежи и др.);
- 2) проанализировать стратегические государственные документы, парламентские инициативы, программы политических партий, а также практики системы образования и молодежной политики, направленные на укрепление института семьи как основы патриотического воспитания молодежи;
- 3) исследовать демографическую динамику браков и разводов в России в 2022–2024 гг. с акцентом на группы до 30 лет и определить, как данные тенденции усиливают необходимость комплексной поддержки молодых семей и уточнения содержания патриотического воспитания.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- предложена авторская интерпретация взаимосвязи между стабильностью семейных отношений, демографической динамикой и формированием ценностных установок молодого поколения в контексте национальных целей развития России;
- систематизированы ключевые направления взаимодействия государства, системы образования, НКО и религиозных организаций по укреплению семейных ценностей в логике патриотического воспитания молодежи.

Теоретическая значимость проведенного исследования состоит в дальнейшем развитии междисциплинарного подхода к изучению патриотического воспитания молодежи через призму семейных ценностей.

Практическая значимость работы состоит в том, что ее результаты служат аналитическим материалом для подготовки учебно-методических пособий, проведения классных часов, тренингов и проектной деятельности, направленных на формирование у молодежи представлений о семье как важнейшем основании личностного и гражданского самоопределения.

Патриотическое воспитание в широком смысле понимается как формирование у граждан устойчивой ценностной установки на служение Отечеству, ответственности за судьбу страны и готовности участвовать в ее развитии. В современной гуманитарной мысли подчеркивается, что патриотизм не может быть

устойчивым без опоры на базовые личностные и семейные ценности. Семья выступает первым институтом социализации, в котором ребенок и подросток осваивают модели альтруизма, заботы о младших и старших, участия в общих делах. Именно эти практики затем переносятся на более широкий уровень – локального сообщества, региона и страны.

Историки и социологи, анализируя российский опыт, отмечают, что в периоды мобилизационных вызовов опора на семейные и родовые традиции играла ключевую роль в консолидации общества. В военную эпоху XX века и в послевоенные десятилетия образ крепкой многодетной семьи был не только социальным идеалом, но и важным элементом официальной патриотической риторики. Сегодня этот образ актуализируется в новых формах: в дискуссиях о демографическом развитии, в национальных проектах, в программе Года семьи. При этом важно, чтобы ценность семьи не сводилась к декларациям, а подкреплялась практиками поддержки молодых пар и создания условий для ответственного родительства [6].

В последние годы на федеральном уровне был принят целый ряд документов, непосредственно связывающих демографическую политику, поддержку семьи и патриотическое воспитание. Ключевым сигналом стало объявление 2024 года Годом семьи в Российской Федерации на основании Указа Президента от 22 ноября 2023 г. № 875. В тексте документа и сопровождающих его выступлениях подчеркивается, что семья рассматривается как «основа нравственности» и «духовное явление», от состояния которого зависит стабильность общества и государства. Вице-премьер Т.А. Голикова особо отмечала задачу «возродить уважительное отношение к большой семье и способствовать укреплению семейных ценностей», что прямо связывает семейную политику с формированием ценностных ориентиров молодежи.

Стратегический контур задается также национальными целями развития Российской Федерации до 2030 года и утвержденными в 2022 году «Основами государственной политики по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей». В этих документах традиционная семья объявляется одним из базовых элементов российской идентичности, а повышение рождаемости и снижение разводимости – важнейшими ориентирами демографической политики. В разработанной в 2024 году новой демографической стратегии до 2036 года прямо говорится о необходимости поддерживать брак как союз мужчины и женщины и продвигать традиционные семейные ценности через систему образования, культуру и средства массовой информации [7].

Особое место занимает национальный проект «Семья», целью которого является увеличение числа семей с детьми, в том числе многодетных, а также укрепление института семьи и брака. В рамках проекта предусмотрены меры социальной поддержки, развитие инфраструктуры досуга и отдыха, расширение программ жилищной помощи молодым семьям. Параллельно в сфере образования реализуются инициативы по введению курсов и внеурочных программ, посвященных семейному просвещению и ответственному родительству, – от обсуждаемого курса «Основы семейной жизни» до включения тематики семьи и демографии в программы уроков обществознания и истории. При этом часть экспертов указывает, что одного только факта введения таких курсов недостаточно: они должны сопровождаться практическими мерами по поддержке молодых пар и созданию позитивного образа семьи в медиапространстве.

Современные политические партии, несмотря на различия в идеологических акцентах, в целом консенсусно признают необходимость укрепления семьи и повышения престижа родительства. В программных документах ведущих парламентских партий семья упоминается в качестве базового социального института, заслуживающего приоритетной поддержки. На практике это выражается в поддержке законопроектов о расширении пособий на детей, налоговых льготах для многодетных семей, расширении программ льготной ипотеки для молодых супругов.

Отдельного внимания заслуживают инициативы, направленные на поощрение длительных браков. В 2023–2024 гг. обсуждался законопроект о введении регулярных выплат семьям, прожившим в зарегистрированном браке более 20 лет. Его авторы отмечали, что средняя продолжительность брака в России сегодня составляет около 9–10 лет, а более половины союзов распадаются, что требует системных мер по поддержке устойчивых семей. Несмотря на дискуссии

вокруг конкретных форм поощрения, сам факт появления подобных инициатив свидетельствует о признании обществом и политиками ценности долгосрочного семейного союза.

В парламентском дискурсе заметно также обсуждение образовательных мер. Например, идея введения в школах предмета «Семьеведение» вызвала оживленные дебаты. Часть депутатов и общественных деятелей полагают, что такой предмет поможет формировать у подростков уважительное отношение к браку, понимание прав и обязанностей супругов, навыки ненасильственного разрешения конфликтов. Другие, напротив, предупреждают, что без реальной поддержки семьи подобные курсы рискуют остаться формальностью. Тем не менее общая тенденция заключается в признании необходимости системного семейного просвещения как части программы патриотического воспитания [7].

В экспертном поле можно выделить несколько ключевых подходов к пониманию роли семьи в патриотическом воспитании молодежи. Ниже приведены мнения восьми различных авторов и профессиональных сообществ, озвученные в 2023–2025 гг.

1. Государственно-патриотический подход. Президент России и представители правительства подчеркивают, что семья является «духовной основой государства» и главным ресурсом демографического развития. В выступлениях, посвященных Году семьи и реализации демографической политики, акцент делается на том, что уважение к родителям, забота о старшем поколении и ответственность за детей – это не только личные, но и гражданские добродетели. Через семейную идентичность молодой человек приходит к осознанию принадлежности к большому историческому сообществу.

2. Демографический подход экспертов Общественной палаты и разработчиков стратегии «Демография-2030». Они видят главную угрозу в сочетании низкой рождаемости и высокой разводимости, особенно в первые годы брака. Семейная политика рассматривается как часть демографической стратегии: укрепление ценности брака и родительства должно сопровождаться материальными мерами поддержки – от социальных выплат до развития инфраструктуры для молодых семей.

3. Социологический подход ВЦИОМ. Аналитики центра фиксируют, что, несмотря на рост индивидуалистических настроений, семья остается ведущей ценностью во всех возрастных группах, включая молодежь. По данным опросов 2023–2024 гг., большинство молодых людей связывают личное счастье с созданием семьи и появлением детей. Вместе с тем около 90% респондентов считают развод допустимым, что указывает на нормализацию практики разрыва брака и снижает силу социального контроля в этой сфере [8].

4. Академический социологический подход. В работах исследователей молодежных ценностных ориентаций показывается, что ориентация на семью и детей позитивно коррелирует с субъективным ощущением счастья и жизненной успешности. Молодые люди, ставящие на первое место семью, чаще демонстрируют готовность к ответственности и долгосрочному планированию, что создает основу для сознательного патриотизма и социальной активности.

5. Исторический подход. Историки, анализируя российский опыт XIX–XX вв., отмечают, что семейные традиции всегда были связаны с идеей служения Отечеству: от династий военных и учителей до трудовых династий на крупных предприятиях. В современной повестке эта линия возрождается в рассказах о семейных героях, преемственности профессиональных и военных династий, что активно используется в программах патриотического воспитания детей и молодежи.

6. Критический подход части политиков и общественных деятелей. Они признают важность семейных ценностей, но подчеркивают, что их сохранение невозможно без реальной борьбы с бедностью, жилищными проблемами, насилием в семье. По их мнению, патриотическое воспитание не может строиться на идеализированном образе «традиционной семьи», если значительная часть молодых людей сталкиваются с бытовыми трудностями и не видят перспектив экономической стабильности. Отсюда призывы сочетать ценностную риторику с комплексной социальной политикой.

7. Психологический подход. Практикующие психологи и семейные консультанты обращают внимание на то, что высокий уровень разводов во многом связан с неготовностью молодых супругов к конструктивному решению конфликтов и отсутствием навыков эмоциональной зрелости. Они выступают за развитие культуры обращения за психологической помощью, включение в программы патриотического воспитания тематики эмоциональной грамотности, ответственности за партнера и детей.

8. Молодежный активистский подход. Участники молодежных организаций и патриотических движений упирают на то, что семья для них – не абстрактный идеал, а пространство повседневной взаимопомощи и поддержки. Для значительной части активной молодежи опыт участия в семейных волонтерских проектах, заботы о ветеранах, совместных семейных мероприятиях становится первой школой гражданской ответственности и участия в общественной жизни.

Статистическая картина последних лет усиливает актуальность обсуждаемой проблематики. По данным Росстата, в 2022 году в России было зарегистрировано чуть более 1,05 млн браков, в 2023 году – около 945 тыс., а в 2024 году – примерно 880 тыс. При этом число разводов в 2022 году оценивалось более чем в 560 тыс., в 2023 году – 683 тыс., а в 2024 году, по предварительным данным, – около 644 тыс. Таким образом, на протяжении всего периода показатель разводимости остается высоким, а в 2023–2024 гг. коэффициент разводов по отношению к числу заключенных браков приближался к соотношению «8 разводов на 10 браков».

Отдельные исследования показывают, что средний возраст вступления в первый брак постепенно растет: по данным Росстата, в 2022 году он составил около 23 лет для женщин и 25 лет для мужчин, то есть значительная часть первых браков заключается в возрасте до 30 лет. Одновременно эксперты отмечают, что средняя продолжительность брака перед разводом колеблется в пределах 9–10 лет, а наибольший риск распада приходится на первые 4–5 лет совместной жизни. Это означает, что заметная доля разводов приходится на молодые пары, которые еще не достигли 30–35-летнего возраста [8].

Обобщенные показатели динамики браков и разводов представлены в табл. 1.

Представленные данные показывают, что в рассматриваемый период наблюдается сокращение числа браков и одновременно высокий, а местами растущий уровень разводов. Для молодежи до 30 лет это означает более рискованную среду создания семьи: браки заключаются позже, часто в условиях экономической нестабильности, а вероятность развода в первые годы совместной жизни остается высокой. В этой ситуации задача сохранения семейных ценностей и поддержки молодых семей приобретает особое значение для демографического и ценностного будущего страны.

Для системного анализа целесообразно обобщить ключевые направления работы по укреплению семьи на различных уровнях – от государственной политики до инициатив гражданского общества. Эти данные представлены в табл. 2.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что сохранение семейных ценностей в современной России действительно становится одним из ключевых направлений государственной и общественной политики. На уровне стратегических документов семья представляется как фундамент национальной идентичности и важнейший ресурс демографического развития. В то же время статистические данные о браках и разводах, особенно среди молодежи, свидетельствуют о сохраняющемся кризисе устойчивых брачных союзов и нормализации практики развода.

Для молодежи эта двойственность выражается в том, что, с одной стороны, опросы фиксируют высокую значимость семьи и желание иметь детей, а с другой – поздний возраст вступления в брак, высокая неопределенность будущего и индивидуалистические установки подталкивают часть молодых людей к откладыванию семейных планов или отказу от них. При этом значительная доля браков, заключенных до 30 лет, приходится на пары, сталкивающиеся с экономическими и психологическими трудностями на старте совместной жизни, что повышает риск раннего развода [8].

В этих условиях эффективное патриотическое воспитание невозможно свести лишь к проведению тематических мероприятий или изучению исторических сюжетов. Оно предполагает создание целостной среды, в которой молодой человек видит реальные примеры счастливых и устойчивых семей, получает поддержку в решении жизненных трудностей и ощущает ответственность не только за собственное благополучие, но и за будущее своих близких и страны в целом. Сочетание ценностной работы (через образование, культуру, медиа) с практической поддержкой молодых семей (через социальную политику, доступное жилье, качественные услуги в сфере образования и здравоохранения) является необходимым условием для того, чтобы семейные ценности действительно стали основой патриотического воспитания молодежи, а не остались декларацией.

Таблица 1

Динамика браков и разводов в Российской Федерации, 2022–2024 гг.

Показатель	2022	2023	2024	Тенденция
Число заключенных браков, тыс.	1 054	945	880	Снижение брачной активности после пика 2021–2022 гг.
Число зарегистрированных разводов, тыс.	≈565	683	644	Рост разводов в 2023 г. и частичное снижение в 2024 г.
Разводов на 100 браков, % (оценка)	≈54	≈72	≈73–80	Увеличение доли браков, заканчивающихся разводом
Средняя продолжительность брака перед разводом, лет (оценка)	≈10	≈10	≈9	Небольшое сокращение средней продолжительности распадающихся браков

Таблица 2

Основные стратегии сохранения семейных ценностей в современной России

Уровень/фактор	Ключевые документы и инициативы (с 2023 г.)	Основные инструменты воздействия	Ориентация на молодежь и патриотическое воспитание
Федеральное государство	Указ Президента о проведении 2024 г. Года семьи; демографическая стратегия до 2036 г.; национальный проект «Семья»; Основы государственной политики по сохранению традиционных духовно-нравственных ценностей	Социальные выплаты и материнский капитал; льготная ипотека для семей с детьми; поддержка многодетных; информационные кампании в поддержку семьи; развитие школьных и вузовских программ по семейному просвещению	Связь семейной повестки с национальными целями; акцент на идее служения Отечеству через заботу о детях и старших поколениях; включение тематики семейной истории в программы патриотических мероприятий
Парламент и политические партии	Законопроекты о поощрении длительных браков; обсуждение введения школьного предмета «Семьеведение»; инициативы по расширению мер поддержки молодых семей	Налоговые и социальные льготы; развитие инфраструктуры детских садов и досуга; поддержка семейных форм воспитания (приемные семьи, опека)	Презентация образа «ответственной молодой семьи» как социального идеала; интеграция тематики семейных ценностей в предвыборные программы и молодежные проекты партий
Система образования и молодежная политика	Всероссийские конференции и форумы по патриотическому воспитанию; программы Российского движения детей и молодежи; региональные проекты по поддержке молодых семей	Классные часы и спецкурсы о семейных ценностях; проектные и волонтерские практики, связанные с заботой о семье, поддержкой пожилых и многодетных; студенческие стипендии и общежития для семейных студентов.	Формирование у подростков и студентов представления о семье как о пространстве взаимной ответственности и первой школе гражданских добродетелей
Религиозные организации и традиционные конфессии	Программы духовно-нравственного воспитания молодежи; семейные консультационные службы при приходах и общинах; совместные акции с органами власти в Год семьи	Подготовка к браку; семейные клубы и школы родительства; работа с семьями в кризисной ситуации	Связывание семейной верности, ответственности за детей и уважения к старшим с идеями служения ближнему и Отечеству; участие молодежи в приходских и общинных социальных проектах
НКО и инициативы гражданского общества	Семейные клубы, родительские сообщества, образовательные и психологические проекты; волонтерские кампании в защиту семей с детьми	Группы взаимопомощи; консультации психологов и юристов; просветительские медиапроекты; организация семейного досуга	Развитие культуры взаимопомощи и гражданской активности через участие семей в волонтерских проектах, благотворительных акциях, событиях локальной истории и памяти

Следовательно, дальнейшее развитие государственной и общественной политики в этой сфере должно быть направлено на согласование демографических, экономических и культурных мер. Только при условии, что молодой человек будет воспринимать создание семьи как социально одобряемый, экономически посильный и лично осмысленный шаг, можно ожидать укрепления семейных ценностей и формирования устойчивого, ответственного патриотизма нового поколения.

Библиографический список

1. Семья как ценность. *Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ)*. 2024; 24 января. Available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/semja-kak-cennost>

2. Цыплакова С.М., Цыплаков Д.А. Семейные ценности в контексте воспитания патриотизма. *Новосибирский временник*. 2024.

3. Журавлёва Л.А., Зарубина Е.В., Симачкова Н.Н., Стахеева Л.М., Чупина И.П. Семейные ценности и традиции в оценках молодежи. *Образование и право*. 2024; № 2.

4. Наберушкина Э.К., Бессчетнова О.В., Судоргин О.А. Семья и семейные ценности в представлениях молодого поколения. *Журнал исследований социальной политики*. 2024; Т. 22, № 4: 697–714. DOI: 10.17323/727-0634-2024-22-3-697-714

5. Бессчетнова О.В. Семейные ценности и репродуктивные установки студенческой молодежи: рожать нельзя откладывать. *Вопросы управления*. 2025; Т. 19, № 2: 17–31.

6. Семья в системе ценностей россиян. *Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ)*. 2024; 6 июня. Available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/semja-v-sisteme-cennostei-rossijan>

7. Число зарегистрированных браков снизилось в 2024 году. *Демоскоп Weekly*. 2025; № 1067. Available at: <https://www.demoscope.ru/weekly/2025/01067/barom06.php>

8. Браки и разводы. Годы. Браков. Разводов. *Росстат*. 2024. Available at: <https://10.rosstat.gov.ru/storage/mediabank/72321%286%29.pdf>

References

1. Sem'ya kak cennost'. *Vserossiiskij centr izucheniya obschestvennogo mneniya (VCIOM)*. 2024; 24 yanvarya. Available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/semja-kak-cennost>

2. Cyplakova S.M., Cyplakov D.A. Semejnye cennosti v kontekste vospitaniya patriotizma. *Novosibirskij vremennik*. 2024.

3. Zhuravleva L.A., Zarubina E.V., Simachkova N.N., Staheeva L.M., Chupina I.P. Semejnye cennosti i tradicii v ocenках molodezhi. *Obrazovanie i pravo*. 2024; № 2.

4. Naberushkina E.K., Besschetnova O.V., Sudorgin O.A. Sem'ya i semejnye cennosti v predstavleniyah mladogo pokoleniya. *Zhurnal issledovaniy social'noj politiki*. 2024; T. 22, № 4: 697-714. DOI: 10.17323/727-0634-2024-22-3-697-714

5. Besschetnova O.V. Semejnye cennosti i reproduktivnye ustanovki studencheskoj molodezhi: rozhat' nel'zya otkladyvat'. *Voprosy upravleniya*. 2025; T. 19, № 2: 17-31.

6. Sem'ya v sisteme cennostej rossijan. *Vserossiiskij centr izucheniya obschestvennogo mneniya (VCIOM)*. 2024; 6 iyunya. Available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/semja-v-sisteme-cennostei-rossijan>

7. Chislo zaregistrirovannyh brakov snizilos' v 2024 godu. *Demoskop Weekly*. 2025; № 1067. Available at: <https://www.demoscope.ru/weekly/2025/01067/barom06.php>

8. Braki i razvody. Gody. Brakov. Razvodov. *Rosstat*. 2024. Available at: <https://10.rosstat.gov.ru/storage/mediabank/72321%286%29.pdf>

Статья поступила в редакцию 15.12.25

УДК 378.4

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-31-34

Huang Wei, Associate Professor, Master's Supervisor, School of Foreign Languages, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 2395065870@qq.com

TOWARDS AN INTEGRATED FRAMEWORK FOR MULTIMODAL PEDAGOGY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING. The study addresses the gap between multimodal theory and its systematic application in English Language Teaching (ELT) classroom practice. Drawing on social semiotics and systemic functional linguistics, the research aims to construct an integrative instructional framework that coordinates linguistic with non-linguistic modes (visual, auditory, kinesthetic). The core outcome is a tripartite framework comprising teacher-led multimodal instruction, student-centered multimodal learning, and dialogic multimodal interaction and assessment. This framework is designed to enhance learners' comprehensive communicative competence and autonomous learning capacity. The paper concludes by outlining principled recommendations for implementing multimodal strategies, thereby aiming to increase the practicality and efficacy of mode integration in diverse EFL contexts. The study contributes to the field by offering a structured, context-sensitive model for pedagogic design, moving beyond descriptive discourse analysis towards actionable classroom application.

Key words: multimodality, English language teaching, pedagogical framework, mode integration, communicative competence

Хуан Вэй, канд. филол. наук, доц., науч. рук. магистрантов, Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 2395065870@qq.com

К ИНТЕГРИРОВАННОЙ СТРУКТУРЕ МНОГОМОДАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данном исследовании рассматривается разрыв между теорией мультимодальности и её системным применением в практике преподавания английского языка. Опираясь на социальную семиотику и системно-функциональную лингвистику, работа направлена на построение интеграционной учебно-методической структуры, координирующей языковые и неязыковые режимы (визуальные, слуховые, кинестетические). Основным результатом является трёхкомпонентная структура, включающая управляемое преподавателем мультимодальное обучение, ориентированное на студента мультимодальное усвоение, а также диалогическое мультимодальное взаимодействие и оценку. Данная структура призвана способствовать развитию у обучающихся комплексной коммуникативной компетенции и способности к автономному обучению. В завершение формулируются принципиальные рекомендации по реализации мультимодальных стратегий, что направлено на повышение практической применимости и эффективности интеграции режимов в различных условиях преподавания английского как иностранного. Научная значимость работы заключается в предложении структурированной, контекстно-чувствительной модели педагогического проектирования, выходящей за рамки описательного анализа дискурса в сторону практического применения в учебной аудитории.

Ключевые слова: мультимодальность, преподавание английского языка, педагогическая структура, интеграция режимов, коммуникативная компетенция

The evolution of English Language Teaching is fundamentally reshaped by the forces of digital mediation, global communication, and heightened cultural-semiotic diversity. Within this shifting landscape, a significant transition is observable: a gradual move from monomodal, teacher-centric paradigms towards more complex, technology-infused, and learner-involving pedagogies. Contemporary research substantiates the potential of multimodal approaches. For instance, the efficacy of multimodal input for L2 vocabulary acquisition, for instance, has been demonstrated [1], while earlier foundational work by scholars such as Kress and Van Leeuwen [2] and the New London Group (1996) established the theoretical basis for viewing communication and literacy as inherently multisemiotic.

Despite this growing theoretical and empirical foundation, a conspicuous gap persists in the literature between high-level theoretical models and readily applicable, systematic frameworks for everyday classroom instruction. Existing research, including the influential multimodal discourse analysis frameworks developed by Zhang Delu [3][4], provides robust tools for analysis but offers limited direct guidance on the integrated design of teaching content, methodology, and evaluation. Furthermore, empirical validation of such integrated frameworks, particularly in resource-varied EFL settings, remains insufficient, leaving their practical efficacy and adaptability incompletely understood.

To bridge this gap, the aim of this study is to propose and elaborate a coherent, integrated framework for the design and implementation of multimodal pedagogy in ELT. The object of the study is the process of multimodal pedagogy design in EFL contexts, with a focus on the synergy between different semiotic modes.

The research tasks are as follows:

- to synthesize core principles from social semiotics and related learning theories relevant to multimodal teaching;
- to construct a tripartite instructional framework encompassing design, learning, and assessment;
- to illustrate the application of this framework through contextualized teaching examples;
- to propose guidelines for addressing implementation challenges.

The scientific novelty of the work lies in the development of a holistic, practice-oriented framework that explicitly links theoretical principles of multimodality with actionable dimensions of classroom practice – content delivery, learner engagement, and interactive assessment – within a single, coherent model.

The theoretical significance of the study is its contribution to applied linguistics by integrating semiotic theory with instructional design. The practical significance is that it provides teachers and curriculum designers with a structured yet flexible model to strategically orchestrate multimodal resources, aiming to foster more engaging, effective, and learner-autonomous language classrooms.

A Systemic View of Multimodal Theory and Its Teaching Implications. The concept of multimodality in education has well-established theoretical roots. We can often trace its theoretical roots back to Halliday's Systemic Functional Linguistics [5]. But what does that mean for teaching? Basically, he argued that language is a social tool for making meaning. Then, from the 1990s onward, scholars started to look beyond just words. They began to pay serious attention to things like images, sounds, and even gestures. The key shift was to see these not as nice extras, but as essential parts of social semiotics – the study of how we use signs and symbols in society.

Thinkers [6] really pushed this idea. They showed how pictures and layouts also have a "grammar" that we can analyze. Their work didn't just add to the discussion; it helped create a whole new field called multimodal discourse analysis (MDA). So, what's the big takeaway from all this inquiry? It forces us to rethink the primacy of language. In simple terms, real, authentic communication almost never happens through words alone. Let's look at examples. In a face-to-face conversation, meaning isn't just in the words you say. It's also in your tone of voice (linguists call these prosodic features), your hand gestures, your facial expressions, and even how you stand. All these modes work together to build understanding. It's the same with written texts. A modern textbook, a website, or even a social media post rarely uses only text. They combine words with diagrams, charts, photos, or different fonts and colors.

These visual elements aren't just decoration; they actively complement and clarify the verbal message. So, in this framework, images, sounds, and actions are all seen as interconnected semiotic resources. They are like tools in a toolbox, and we use them together to construct social meanings. Therefore, if you want to truly understand any communication event – a lesson, an advertisement, a film – you must pay attention to its inherently multimodal composition. Some scholars argue that today's communication engages even more senses. For instance, suggests that touch and spatial design are also important, and we draw on many different semiotic systems at once. This is a clear move away from older teaching paradigms that focused almost exclusively on linguistic modes.

In teaching practice, the push for multimodal pedagogy got a major boost from the New London Group and their 1996 manifesto on multiliteracies. Their argument was straightforward: to be fully literate in today's world, students need to learn how to read, interpret, and create meaning across many different channels – not just written text. This places a new demand on teachers. Their role evolves into that of an orchestrator. They must consciously select, combine, and sequence different modes (often using technology) to improve classroom interaction and represent knowledge in more accessible ways.

Kress helped explain how this works by outlining three key dimensions [2]. First, media (like a whiteboard or a video) are not just passive tools for delivering information. They become active partners in the meaning-making process. Second, there is a synergy between linguistic and non-linguistic modes. This means the whole (the combined message) is greater than the sum of its parts. Third, multimodal teaching involves constant adaptation and innovation. Teachers might use an old tool in a new way, or experiment with new digital forms like emojis or student-made videos. Together, these points support a core idea from social semiotics: meaning is not something fixed that we simply transmit. Instead, it is dynamically constructed through the interaction of multiple semiotic systems.

Chinese scholar Zhang Delu's work is a great example of building on these ideas [3]. He created an integrative framework for multimodal discourse analysis. This was important because it provided teachers and researchers in China with a systematic and practical lens to examine classroom interactions. It helped move the theory into practice. We can also think about this from a cognitive or learning perspective. You might have seen models like Dale's "Cone of Experience". While the exact percentages are debated, the underlying principle makes intuitive sense: people tend to remember more when they learn through multiple senses or through direct experience, compared to just reading or listening. This basic principle from learning psychology is often cited to explain why multimodal instruction could be more effective. It engages more of the brain's pathways for processing information.

Principles and Practices of Multimodal English Teaching. Research on the effectiveness of multimodal pedagogy in English teaching has shown some positive results. But we should be careful. The findings from one study might not apply to all classrooms everywhere. Let's look at a specific case. A study by Li Baohong and colleagues is often mentioned [7]. They worked with non-English major undergraduates. Their research method was strong. They didn't just use standard tests. They also included oral tests and student interviews. So, what did they find? The students who experienced the multimodal curriculum showed clear improvement. They got better at using English in practical situations, and their cultural awareness grew. This suggests something important. A structured multimodal approach does more than just make class more varied or interesting. According to the researchers, it seems to create a learning environment that is more adaptable and gets students more involved. This outcome fits well with broader trends in education today, which are moving toward more personalized and technology-supported teaching. More recent studies continue to explore this terrain. For instance, a multimodal flipped classroom model significantly reduced speaking anxiety and improved oral proficiency among EFL learners, highlighting the affective benefits of multimodal design.

Situational Framework for Designing Multimodal English Lessons. Findings like those from Li's study lead us to ask a more basic question. What is multimodal instruction really? Is it one fixed teaching method that works the same everywhere?

The evidence, and earlier theoretical work by scholars like Zhang Delu [7], tells us no. Instead, it is better understood as a set of flexible principles. These principles must be adapted to fit specific teaching contexts and goals. In other words, designing a multimodal lesson is a dynamic and situated process. Teachers and instructional designers need to tailor their methods and the sequence of activities. They must respond to the specific needs of different lesson types and different stages of learning.

This design process is inherently contextual. It is shaped by a complex mix of factors, like an ecosystem. Scholars, drawing on Systemic Functional Linguistics, have tried to capture this by breaking down the teaching situation into several key variables that affect each other.

(1) Teaching Content. This is about what we teach. The goal has expanded. It's no longer just about the five separate skills: listening, speaking, reading, writing, and translation. Now, many curriculum experts argue we must also include metalinguistic awareness. That means helping students think about the language itself. The broader aim is to develop comprehensive literacy. This combines language skill with the ability to communicate effectively and think critically in various situations.

(2) Characteristics of Teachers and Students. This variable focuses on who is in the classroom. It recognizes that both teachers and students are active individuals with their own backgrounds and styles. For the teacher, this includes their experience, their personal teaching style, and their often-unspoken educational beliefs. For the students, this includes their different learning preferences, the study habits they already have, and their various levels of motivation. Research in educational psychology has long shown that these factors greatly influence how well any instruction works.

(3) Teaching Conditions. This is about the tools and environment. It refers to the material and technological support – or the limitations – for multimodal practice. Do we have the necessary physical space, reliable digital tools, and other semiotic resources? The idea of affordances is important here. It means we look at what the environment allows or encourages us to do pedagogically. This is a common topic in discussions about technology-enhanced learning.

Therefore, a well-designed or "principled" multimodal lesson cannot ignore these interconnected factors. Thinking about them becomes a necessary, though complex, part of planning. The literature on instructional design suggests that only by consciously aligning these elements can teachers make smart choices about which modes to use and in what order. The goal of this careful orchestration is to activate different semiotic resources, support different ways of thinking, and finally, improve students' overall communicative ability. However, making this alignment work in a real classroom often means balancing these competing factors and making practical compromises. This reality shows just how situated and complex multimodal lesson planning truly is.

A Practical Framework for Multimodal Teaching in English

Based on the situational factors discussed above, a practical framework for multimodal teaching can be conceptualized not as a linear procedure, but as an integrated pedagogical ecosystem. As illustrated in Figure, this ecosystem comprises three dynamically interrelated components: teacher-led multimodal instruction, student-centered multimodal learning, and dialogic multimodal interaction and assessment. This tripartite structure signals a reorientation of classroom priorities: from a primary focus on knowledge delivery toward the co-construction of meaning through sustained, multimodal interactions.

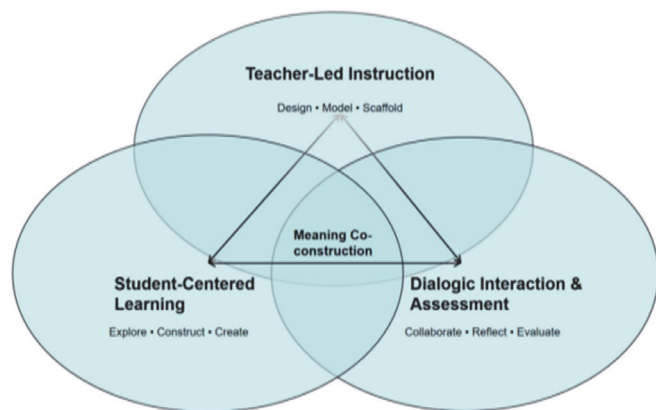


Figure 1. The Integrated Three-Component Framework

Teacher-Led Multimodal Instruction. Here, the teacher acts as the orchestrator. Their key task is to strategically choose and sequence different semiotic modes to meet clear learning objectives. From this view, designing how modes work together isn't an extra thing. It is actually how the teaching method itself is put into action. Some might call this turning pedagogy into practice through semiotic choice.

Research on cognitive load theory supports this. For complex tasks—like understanding a difficult academic text—strategic multimodal integration can help manage the mental load and make processing more efficient. The basic idea is simple: different modes engage different, but often complementary, thinking and interpretation pathways. So, it makes sense to design modal combinations with clear intention. Ideally,

this design would consider evidence on how these combinations affect perception and learning. But we know that accessing and applying such research in daily teaching is its own challenge.

We can look to the work of scholars like Zhang Delu for practical patterns. By analyzing real classroom talk, Zhang and his colleagues have described several common modal configurations that teachers use in practice.

Student-Centered Multimodal Learning. If the teacher sets up a curated semiotic landscape, then the next crucial step belongs to the students. Their job is to actively explore, interpret, and even reshape that landscape. Some theorists believe that for multimodal learning to work well, students need to develop a metacognitive awareness. They should understand why the teacher is combining certain modes. When learners consciously engage with these organized semiotic resources, they may process both the language and the extra-linguistic information more effectively.

Activities like focused listening, asking critical questions, and reflective observation can help. These activities engage and coordinate the visual, auditory, and even tactile channels. This coordinated engagement is thought to boost both analytical thinking and speaking fluency. And beyond the classroom, these multimodal strategies can support more self-directed practice. Learners can extend their language exposure and use across a wider range of real-world situations. Emerging technologies are expanding these possibilities. Zhou Limin etc. [8] explored how virtual reality (VR) creates immersive multimodal environments for EFL learners, arguing that such spaces facilitate experiential and contextualized language practice in ways traditional classrooms cannot.

Within this process, students can take on specific roles to scaffold their learning. Roles like information gatherer, meaning constructor, and situational practitioner come from sociocultural theories of learning. These roles help students handle real language tasks with more independence. They encourage learners to move past just passively receiving information. They start to actively negotiate meaning, build knowledge with peers, and use language in practical scenarios. Of course, for this to work, the tasks need to be clearly designed and the teacher needs to provide good support.

Another key practice is transmediation. This is the process of moving meaning from one mode to another. For example, turning a written essay into an infographic, or acting out a story with speech and gesture. Practicing transmediation is said to develop learners' multiliteracies. It does more than keep students engaged and motivated. Some cognitive research suggests it strengthens the brain pathways linked to long-term memory. It does this by forcing learners to re-represent core ideas in new forms, leading to deeper and more flexible understanding.

Multimodal Teacher–Student Interaction and Mutual Evaluation. We shouldn't see the three parts as separate parts. Multimodal interaction is really a continuous thread that runs through the entire teaching and learning process. In theory, this interaction should be present in all phases of a lesson, both inside and outside the classroom.

But observational studies often find a gap between this ideal and reality. Common problems get in the way: large class sizes, not enough time, fixed room layouts. These structural constraints often severely limit rich, nonverbal, and paralinguistic exchange. This narrows the opportunity for the varied, nuanced engagement that multimodal theory advocates for. Even when talk is encouraged, it might still be dominated by words alone. This can accidentally limit full participation and reduce the potential richness of communication practice. So, designing a multimodal classroom means we must intentionally create space for interaction. We need to build in opportunities for multimodal exchange at every stage. For example:

Starting a lesson: Use multimodal brainstorming (words + quick sketches).

Analyzing a text: Use collaborative annotation and visual mapping.

Wrapping up: Use peer feedback with audio or video recordings.

This also means we need to rethink assessment. Assessment itself should follow multimodal principles. We need to reconsider not just what we grade (the content), but also who does the evaluating (adding self and peer assessment), and how we do it (the method). New methods could include portfolios, digital stories, or recorded performances. A balanced system, as suggested by formative assessment ideas, might prioritize reflective self-assessment and constructive peer feedback. This would be supported by ongoing informal checks and periodic formal tests. The aim is a more complete evaluation that captures both developing language skills and multimodal communicative ability.

Furthermore, teachers have a key role in guiding students to use digital tools for structured self-assessment outside of class. By helping students create and maintain systematic, multimodal records—like e-portfolios or learning logs—teachers can foster a more responsive learning environment. This practice connects to the established idea of assessment for learning. It's reasonable to think this approach could help develop greater learner autonomy and self-regulatory capacity over time, though more research is needed to confirm this.

To further illustrate how the principles of this framework translate into concrete practice, Table provides a set of simplified examples that map specific teaching objectives to actionable activities and corresponding modal combinations.

This study has outlined a structured framework for applying multimodal pedagogy in English teaching, grounded in social semiotics and systemic functional linguistics, and supported by emerging classroom examples. The main findings and implications can be summarized as follows:

Table 1

Examples of Multimodal Classroom Activities

Teaching Objective	Key Activity	Modes Combined
Grasp historical cause & effect	Timeline retelling	Text + Narration + Animated video
Learn emotion vocabulary	Role-play & dubbing	Script + Video clips + Emojis + Gestures
Analyze poetry imagery	Multimodal presentation	Poem + Paintings + Student drawings + Audio
Give peer feedback	Feedback workshop	Written comments + Audio notes + Visual annotations

1. Summary of Findings

The proposed tripartite framework, integrating teacher-led instruction, student-centered learning, and dialogic interaction/assessment, appears effective in boosting learner engagement, comprehension, and communicative skills. It moves pedagogical design beyond descriptive analysis towards actionable classroom application.

Библиографический список / References

- Wang Y., Xuan Q., Zhang J.L. The Impact of Generative-AI Intervention on University Students' Engagement with Feedback in Foreign-Language Writing. *Foreign Languages in China*. 2025; № 02.
- Kress G., Van L.T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 2020.
- Zhang D.L. Exploring a comprehensive framework for multimodal discourse analysis. *Foreign Languages in China*. 2009; № 1: 24–30.
- Zhang D.L. On the design of multimodal foreign language teaching and modal coordination. *Foreign Languages in China*. 2010; № 3: 48–53.
- Halliday M.A.K., Matthiessen I.M. *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. London: Cassell, 1999.
- Halliday M.A.K., Matthiessen C. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Oxon: Routledge, 2014.
- Zhang D.L., Li Y.X. A study on modal coordination in multimodal classroom discourse. *Foreign Languages and Their Teaching*. 2012; № 1: 39–43.
- Zhou L., Meng, Xing Z. Exploring the Teaching Scenarios of Ideological and Political Education in Foreign Language Courses Empowered by Generative Artificial Intelligence. *Technology Enhanced Foreign Language Education*. 2024; № 05.
- Li B.H., Yin P.A. An empirical study on the college English teaching model in a multimodal context. *Computer-Assisted Foreign Language Education*. 2012; № 2: 55–59.

Статья поступила в редакцию 15.12.25

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-34-37

Makar L.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian University of Transport (Moscow, Russia), E-mail: makar155@mail.ru

SURPRISE AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article examines the phenomenon of surprise as a significant pedagogical resource for shaping a favorable emotional climate in profession-related foreign language teaching in non-language fields. The analysis is based on the socio-psychological nature of the emotion, which is grounded in the interactive character of the educational process. The study employed classroom observations with record of spontaneous episodes of surprise using characteristic markers, supplemented by a rapid survey to identify the stimuli of surprise. The analysis of the episodes indicates that the manifestation of surprise in the learning process is determined by its contextual nature, is probabilistic in character, and requires the teacher to demonstrate a high degree of methodological adaptability. This raises the question of the need for specific instructional design aimed at the intentional activation of the pedagogical potential of surprise, and its key principles are formulated.

Key words: the emotion of surprise, pedagogy, socio-psychological characteristics, episode, spontaneous, stimulus

Л.В. Мака́р, канд. пед. наук, ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта», г. Москва, E-mail: makar155@mail.ru

УДИВЛЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья посвящена феномену удивления как значимому педагогическому ресурсу формирования благоприятного эмоционального фона в процессе обучения профессионально ориентированному общению на иностранном языке в неязыковых вузах. В основе анализа лежит социально-психологическая природа эмоции, что обусловлено интерактивной сущностью образовательного процесса. Исследование проведено с использованием методов наблюдения за учебными занятиями с фиксацией спонтанных эпизодов удивления через характерные маркеры и блиц-опроса, позволившего идентифицировать стимулы удивления. Анализ эпизодов свидетельствует, что проявление удивления в учебном процессе определяется контекстуальной природой удивления, носит вероятностный характер и требует от педагога высокой методической адаптивности. Поднимается вопрос о необходимости учебного проектирования, ориентированного на целенаправленную активацию потенциала эмоции удивления, и формулируются его ключевые принципы.

Ключевые слова: удивление, педагогика, социально-психологическая характеристика, эпизод, спонтанный, стимул

Процесс учения как целенаправленная деятельность, ориентированная на приобретение новых знаний и компетенций, представляет собой сложную систему, в которой значительную роль играет аффективный компонент. Познавательная деятельность неизменно сопровождается эмоциональными переживаниями, отражающими состояние обучающегося на пути к достижению цели. Окрашенность эмоции, проявившейся в ходе учебной деятельности, оказывает влияние как на результат решения отдельной задачи, так и всего образовательного процесса. Поскольку эмоции воздействуют на мотивацию и когнитивные процессы, они становятся залогом продуктивности и успешности обучения. В этой связи принцип позитивной эмоциональности [1] приобретает статус одного из ключевых в современной лингводидактике. В контексте профессионально ориентированного обучения иностранным языкам он имеет особую значимость. Обучающиеся неязыковых специальностей часто воспринимают иностранный язык как

вспомогательный, а не профессионально значимый инструмент, что неизбежно порождает снижение мотивации и интереса к дисциплине.

К разряду базовых положительных эмоций, которые «облегчают конструктивное поведение» обучающихся, оказывая благоприятное воздействие «на внутриличностные процессы и процессы взаимодействия личности с ближайшим социальным окружением при учете более общих этологических и экологических факторов» [2, с. 26], относят удивление. Оно выполняет особую роль – готовит человека к эффективному взаимодействию с новым, внезапным событием и его последствиями.

Значение удивления в процессе обучения подчеркивается в концепции педагогики удивления, предложенной Степичевым П.А. в качестве альтернативы традиционной педагогике знаний. Автор определяет ее как «систему методов и приемов обучения и воспитания, основанных на когнитивной эмоции удивления»,

и опирается «на принципы природосообразности, активности, проблемности, свободы творчества» [3, с. 36]. В рамках своей концепции он выделяет несколько источников удивления: 1) сама учебная дисциплина – новые и личностно значимые для обучающегося факты изучаемого языка, культуры его носителей, а также факты других дисциплин, включенные в учебный процесс; 2) учитель – его методический инструментарий и используемые педагогические технологии; 3) образовательная среда, в которую попадает обучающийся на занятии; 4) собственный потенциал обучающегося. Педагогика удивления предполагает постоянный поиск новых фактов и методических решений, которые могли бы удивить обучающихся и заставить их удивиться собственным силам.

Хотя педагогика удивления изначально разрабатывалась на материале обучения иностранному языку в школе, она находит отклик и в сфере профессионально ориентированного образования. Это вполне закономерно: подготовка к профессии характеризуется высокой информационной и технологической насыщенностью, а значит, представляет собой плодотворную почву для эмоций удивления. Внимание к данной концепции проявляют преподаватели разных дисциплин. Они едины во мнении, что традиционная модель обучения недостаточно способствует развитию творческих способностей, критического мышления и самостоятельности обучающихся, и рассматривают педагогику удивления как эффективный инструмент повышения познавательной активности и формирования устойчивой внутренней мотивации.

Так, Бичуренко П.А. изучает источники удивления на примере подготовки старшеклассников по специальности «Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин» и в рамках учебного предмета «Индивидуальный проект» [4]. Гегедеш М.Г. проводит аналогичные исследования в транспортном вузе на примере дисциплин «Общий курс транспорта», «Физика», «Теоретическая механика», «Инженерная графика» и др. [5]. Ким В.С. использует когнитивную эмоцию удивления как педагогическое средство повышения эффективности обучения на лабораторных занятиях по информационной безопасности [6]. Скурко Е.М., Музыченко А.С., Коростелева М.В. посвящают свою статью применению педагогики удивления в обучении английскому языку взрослых магистрантов Академии государственной противопожарной службы МЧС России в возрасте от 28 до 40 лет [7].

В своих работах Степичев П.А. и другие исследователи в основном сосредоточены на демонстрации источников удивления в рамках отдельных дисциплин и описании успешных практик из опыта своей работы. Несмотря на привлекательность самой идеи и практическую ценность обмена эмпирическими данными, работы носят дескриптивно-декларативный характер. Авторы не затрагивают социально-психологические особенности эмоции удивления, хотя именно они играют ключевую роль в учебной среде. «Обучение – это совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, её образование» [8]. В этом процессе происходит активное взаимодействие сторон, влияющее на индивидуальные аффективные реакции, включая удивление. Таким образом, наблюдается значительный теоретический пробел, свидетельствующий о том, что потенциал удивления как педагогически значимой эмоции только начинает раскрываться, что и определяет актуальность настоящего исследования.

Цель работы – изучить источники удивления, выявить стимулы, активизирующие удивление в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, и определить их особенности. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: 1) изучить социально-психологические характеристики эмоции удивления; 2) провести наблюдение за эпизодами удивления, спонтанно возникающими в процессе учебной деятельности, зафиксировать стимулы-триггеры и уточнить их характер; 3) сформулировать базовые принципы учебного проектирования, ориентированного на целенаправленную активацию потенциала эмоции удивления.

В исследовании были использованы следующие методы: анализ научной психологической и лингводидактической литературы по проблематике эмоций, в том числе эмоции удивления; наблюдение за учебным процессом и фиксация эпизодов удивления с целью выявления инициирующих стимулов; устный блиц-опрос обучающихся для верификации внешне наблюдаемого удивления; анализ зафиксированных стимулов с целью выявления их специфики в контексте обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Научная новизна исследования заключается в уточнении и детализации источников удивления в условиях неязыкового вуза через выявление конкретных стимулов, инициирующих появление этой эмоции, с учетом ее социально-психологических характеристик. Теоретическая значимость работы определяется вкладом в изучение условий формирования благоприятной эмоциональной среды на основе эмоции удивления в контексте обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Практическая значимость состоит в разработке базовых принципов учебного проектирования, ориентированного на эмоцию удивления, которые могут служить методологической основой при планировании и проведении практических занятий по иностранному языку.

С позиций психологии удивление функционирует на наиболее динамичном – ситуативно-ориентированном – уровне эмоциональной сферы, который «обеспечивает эмоциональное сопровождение того, что происходит «здесь и сейчас» [9, с. 36]. Оно представляет собой кратковременное, длящееся не дольше нескольких секунд психоэмоциональное состояние, которое по степени ин-

тенсивности может варьироваться от легкого недоумения до изумления. Удивление возникает непроизвольно в ответ на событие, противоречащее ожиданиям, причем событие должно происходить внезапно, а человек должен быть не готов к нему. Внезапность порождает чувство неопределенности, которое исчезает, как только человек осмысливает событие. В отличие от других базовых эмоций, удивление не имеет фиксированной валентности: оно может трансформироваться как в негативное (страх, тревога), так и в позитивное (радость, интерес) переживание в зависимости от когнитивной оценки произошедшего [2; 10]. Именно эта уникальная особенность делает удивление педагогически значимым ресурсом при условии грамотного использования стимулов удивления и своевременной тактичной реакции на него со стороны педагога.

Удивление представляет собой сложный процесс, включающий три взаимосвязанных компонента – возникновение, экспрессию и переживание. Переживанию могут предшествовать действия, предпринимаемые участником деятельности для преодоления ситуации удивления, или поведенческая реакция. Все компоненты модулируются социальным контекстом учебного взаимодействия и вместе формируют эпизод удивления. Эпизод удивления обладает временной динамикой – имеет четкое начало, которое ассоциируется с условиями для появления неожиданного стимула, и окончание, увязываемое с поведенческой реакцией, переживанием и регуляцией эмоции. Данные элементы могут действовать в разной последовательности и комбинироваться в разных сочетаниях, причем необязательно все они должны присутствовать в отдельном эмоциональном эпизоде [11].

Обязательным условием возникновения удивления выступает реальная деятельность. Событие-триггер может восприниматься участником деятельности как а) странное по причине несоответствия нормативным представлениям человека о мире и поведении, б) непонятное, вызывающее затруднение при осмыслении и вербализации, в) неожиданное, нарушающее привычный ход событий и резко изменяющее их динамику [12]. В момент удивления происходит прерывание текущей деятельности и фиксация внимания на необычном объекте или явлении. Ключевыми детерминантами возникновения эмоции являются субъективная значимость события, опора на предшествующий опыт, соответствие или несоответствие личностным прогнозам, потребностям и установкам [13]. Важно, что в условиях группового обучения частота возникновения удивления возрастает за счет мультипликации неожиданных ситуаций в ходе совместной деятельности.

Экспрессивные маркеры удивления включают мимические реакции (расширенные глаза, поднятые брови, приоткрытый рот), пантомимические паттерны (кратковременное застывание), вербально-паравербальные средства (характерная лексика, интонация, повышенная громкость высказывания), экстралингвистические проявления (улыбка, смех, смущение). В ситуации взаимодействия экспрессия приобретает стратегическую коммуникативную функцию: она сигнализирует о неожиданном событии, произошедшем при выполнении задачи, становится мотивом для общения и способствует совместному осмыслению ситуации. При этом экспрессия чувствительна к социальному контексту: она становится более яркой и разнообразной в условиях доверительного коммуникативного пространства, но подавляется в напряженной групповой атмосфере.

Третий компонент – переживание – обладает выраженной рефлексивной природой и выполняет функцию осознания, интерпретации и регуляции эмоционального опыта. Он представляет собой не просто субъективное ощущение неожиданности, а осознанное понимание того, что происходящее событие вызывает именно удивление, а не иную эмоцию. Переживание удивления фиксируется в форме вербального самоотчета, в котором индивид аргументирует свое эмоциональное состояние, используя доступные языковые средства: лексические маркеры, синтаксические конструкции, интонационные особенности, а также дискурсивные стратегии, такие как обращение к причинам неожиданности или оценка новизны события. Таким образом, переживание выступает не только как внутренний аффективный отклик, но и как социально сконструированный, коммуникативно значимый акт, встроенный в процесс социального познания и смыслового упорядочивания неожиданного опыта.

В ходе занятий по иностранному языку в группах различных профессионально ориентированных направлений проводилось наблюдение за эпизодами удивления. Целенаправленная стимуляция удивления не предусматривалась: учебное содержание, методы и средства обучения оставались традиционными, соответствующими программным задачам дисциплины. Фиксация реакций проводилась по визуальным критериям – прерывание текущей деятельности по выполнению учебной задачи, появление характерной экспрессии (мимика, поза, вербальные реакции (чаще на родном языке), поведенческие маркеры (движения, межличностное взаимодействие), по отдельности или в сочетании. Для подтверждения внешне наблюдаемых реакций применялся блиц-опрос с фокусом на эмоциональном переживании (Were you surprised? What surprised you?), позволявший идентифицировать стимулы, вызвавшие удивление. Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы относительно функционирования источников удивления, обозначенных в концепции педагогики удивления, в образовательной среде неязыкового вуза.

1. В рамках источника «учебная дисциплина» зафиксировано по крайней мере два вида стимулов. Во-первых, поскольку изучение языка интегрировано в систему профессиональной подготовки обучающихся и содержательно связано

со спецификой конкретного направления обучения, то триггерами могут выступать факты из профильных дисциплин, представленные на иностранном языке. Во-вторых, дисциплина «Иностранный язык» обладает собственной спецификой, связанной с задачами овладения различными аспектами (лексикой, грамматикой, орфографией, произношением и пр.) изучаемого языка. В процессе работы над любым из них также возникают эпизоды удивления. Среди лексических стимулов, например, зафиксированы следующие: 1) терминологические значения слов, ранее воспринимавшихся исключительно в бытовом контексте, например, *switch* (этот стимул также отмечен в работе [7]); 2) интернациональные слова, внешне «прозрачные», но требующие: а) точного русскоязычного эквивалента, а не кальки (напр., *legal* – «правовой», а не «легальный»; б) понимания концепта, выходящего за рамки прежних знаний (напр., *entropy*).

2. Что касается источника «учитель и его методический арсенал», то нужно отметить единоразовый характер воздействия, вызванного педагогическим приемом. Удивление возникает только при его первом, неожиданном применении при условии, что ранее он не встречался в опыте обучающегося. При повторном использовании эффект новизны исчезает, и эмоция удивления не возникает, её место сразу занимают другие аффективные состояния. Важную роль также играет стиль преподавания и методическая изобретательность. Примером может служить ярко выраженная реакция удивления обучающихся на изменение стандартной установки при выполнении задания типа *True/False* – вместо традиционной проверки *после* прочтения текста им было предложено выполнить его *до* чтения с инструкцией составить собственный текст на основе сделанного выбора, чтобы затем сопоставить его с оригиналом.

3. Источник удивления «образовательная среда» в условиях неязыкового вуза оказывается наименее продуктивным. Занятия проводятся в стандартных аудиториях, которые преподаватель иностранного языка не имеет возможности трансформировать, обстановка в них остаётся практически неизменной в течение академического года. Поскольку новизна – ключевое условие возникновения удивления, данный источник практически не активируется.

4. «Собственный потенциал обучающегося» как источник удивления проявляет неоднозначность в зависимости от уровня владения иностранным языком. У обучающихся с низким уровнем коммуникативной компетенции удивление, переходящее в позитивное переживание, вызывает неожиданно успешное выполнение задания. Однако у уверенных в себе студентов, для которых успех ожидаем, подобные ситуации удивления не вызывают. Напротив, у них удивление отчетливо проявляется в случае совершения неожиданной ошибки при работе со знакомым материалом (например, орфографическая ошибка в слове *truly*, написанном через *oo*). Это указывает на необходимость дифференцированного подхода при работе с обучающимися: для менее уверенных – акцент на позитивное подкрепление, для сильных – создание ситуаций когнитивного диссонанса, побуждающих к переоценке знаний. Кроме того, удивление может возникать не только в связи с собственными результатами, но и при наблюдении неожиданных результатов выполнения учебных задач другими участниками группы.

Анализ также показал, что спонтанные эпизоды удивления могут возникать на любом этапе учебной деятельности – в ходе выполнения самых разных заданий и независимо от выбранной организационной формы (индивидуальной, парной, групповой), а также от применяемых лингводидактических приемов и средств. Кроме того, появление эмоции удивления носит вероятностный характер. Один и тот же стимул (факт, прием) может вызывать разные реакции: в одной группе – массовое удивление, в другой – у отдельных участников, в третьей – отсутствие реакции. Причины данной вариативности обусловлены рядом факторов, среди которых: 1) индивидуальные различия в объёме фоновых знаний, личностной значимости информации и предыдущем опыте обучающихся, 2) уровень ожидания нового – если обучающиеся психологически настроены на получение новой информации (что является основной целью обучения), то эмоция удивления может быть замещена другими. Следовательно, практически невозможно с уверенностью предсказать, станет ли конкретный стимул триггером удивления в той или иной учебной группе.

Библиографический список

1. Поляков О.Г. Когнитивные и аффективные факторы успешного обучения иностранному языку в высшей школе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2012; № 7-1 (18): 162–164.
2. Изард К.Э. *Психология эмоций*. Москва: Питер, 2009.
3. Степичев П.А. Педагогика удивления: новая парадигма образования в XXI веке. *Paradigmata Poznani*. 2015; № 4: 35–38.
4. Бичуренко П.А. Педагогика удивления как средство формирования мотивации обучающихся в профессиональной подготовке. *Великие учителя и наставники: наследие через века. Педагогические чтения памяти И.Я. Лернера*: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции и Всероссийского конкурса научно-исследовательских работ студентов и аспирантов. Владимир: Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, 2023: 511–517.
5. Гегедеш М.Г. Применение принципов концепции педагогики удивления при подготовке специалистов транспортного комплекса. *Инновационное развитие транспортного и строительного комплексов: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию БелИИЖТа – БелГУТа*. Гомель: Учреждение образования «Белорусский государственный университет транспорта», 2023: 175–176.
6. Ким В.С. Педагогика удивления на практических занятиях. *Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы*: сборник научных статей и докладов XIII Всероссийской научно-практической конференции, посвящающей 120-летию высшего образования и 110-летию педагогического образования на Дальнем Востоке. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2020; Т. 4. II: 76–78.
7. Скурко Е.М., Музыченко А.С., Коростелева М.В. Педагогика удивления на занятиях по иностранному языку в магистратуре АГПС МЧС РФ. *Лингводидактика и межкультурная коммуникация: актуальные вопросы и перспективы исследования*: сборник научных статей. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2018: 102–108.
8. Краевский В.В. Обучение. *Большая российская энциклопедия*. Электронная версия. 2017. Available at: <https://old.bigenc.ru/education/text/2675089>
9. Тарабакина Л.В. *Эмоциональное здоровье подростка: риски и возможности*. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2017.

Таким образом, можно констатировать, что не существует конкретных методов и приемов обучения и воспитания, на которые преподаватель может опираться, чтобы вызвать эмоцию удивления у обучающихся при достижении учебной цели. Каждый раз требуется новый, неожиданный стимул, в связи с чем педагогика удивления предстает в качестве вызова для методической компетентности преподавателя. Он должен обладать разнообразным арсеналом дидактических и лингводидактических приемов; банком традиционных и инновационных упражнений и заданий, в том числе нестандартных, разработанных с использованием различных педагогических технологий; готовностью и способностью к методической импровизации; умением оперативно распознавать и эффективно реагировать на эпизоды удивления. По сути, преподаватель выступает одновременно генератором условий для возникновения удивления и медиатором, трансформирующим его в устойчивый позитивный настрой как на индивидуальном, так и на групповом уровне.

Естественным образом возникающие в учебном процессе проявления удивления – будь то реакция на неожиданный факт или контраст между ожиданием и реальностью – обладают высоким, но недостаточно используемым потенциалом. Понимание контекстуальной природы удивления, его зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся и социальных условий, роли преподавателя в активации этой эмоции поднимает вопрос о возможности намеренной стимуляции удивления как значимого педагогического ресурса для создания позитивного эмоционального фона и повышения эффективности обучения.

В основу учебного проектирования, направленного на активацию потенциала удивления, помимо постоянного поиска новых фактов и приемов, способных удивить обучающихся, могут быть положены следующие базовые принципы:

- 1) конструирование нестандартных сценариев работы с учебным материалом, нарушающих шаблонные ожидания обучающихся относительно организации учебного процесса и основанных на непредсказуемости, необычности, странности, например, использование парадоксов;
- 2) модификация содержания и методов работы с учетом «искусственности» учебной группы в вопросах профессиональной и иноязычной подготовки;
- 3) продуманное дозированное распределение «событийных» элементов, способных вызвать удивление, по курсу обучения, для предотвращения эффекта привыкания и сохранения их мотивационного потенциала;
- 4) рефлексивная готовность, предполагающая наличие у преподавателя алгоритмов педагогического реагирования на спонтанные проявления удивления, нацеленных на использование эмоциональных импульсов для повышения эффективности учебной деятельности.

Синтез спонтанных проявлений удивления со сконструированными ситуациями позволит превратить эмоцию удивления из аффективного фона в полноценный дидактический инструмент. Целенаправленное планирование учебной деятельности с включением элементов, потенциально вызывающих удивление, может стать темой отдельного научного исследования. Предстоит ответить, например, на такие вопросы: как конструировать «нестандартные решения» для ситуаций учебного общения системно, а не стихийно-ситуативно? Какие педагогические «слова действия» – вербальные и невербальные стратегии – позволяют направить удивление в русло конструктивного познавательного процесса? Кроме того, необходимо содействовать развитию эмоциональной проницательности самого педагога. Как развить у педагога способность замечать мимолетные, не всегда осознаваемые состояния удивления в условиях массового обучения? Всегда ли целесообразно реагировать на такие моменты – или в определенных педагогических ситуациях лучше позволить удивлению остаться внутренним импульсом, не прерывая учебный процесс? Как обеспечить баланс между управляемостью удивления и его естественной спонтанностью?

Ответы на эти и другие вопросы позволят перевести «педагогику удивления» из сферы интуитивных, индивидуальных находок отдельных преподавателей в разряд осознанной, системной и воспроизводимой педагогической технологии.

10. Экман П. *Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь*. Санкт-Петербург: Питер, 2010.
11. Кутковой Н.А. *Социально-психологические особенности эмоции удивления*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2016.
12. Дорофеева Н.В. *Удивление как эмоциональный концепт (на материале русского и английского языков)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Краснодар, 2002.
13. Лепенышева А.А. *Языковая репрезентация эмоции удивления в английском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2012.

References

1. Polyakov O.G. Kognitivnye i affektivnye faktory uspešnogo obučeniya inostrannomu yazyku v vysshej shkole. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2012; № 7-1 (18): 162-164.
2. Izard K. *Э. Психология эмоций*. Москва: Питер, 2009.
3. Stepichev P.A. Pedagogika udivleniya: novaya paradigma obrazovaniya v XXI veke. *Paradigmata Poznani*. 2015; № 4: 35-38.
4. Bichurenko P.A. Pedagogika udivleniya kak sredstvo formirovaniya motivatsii obuchayuschihsya v professional'noj podgotovke. *Velikie uchitelya i nastavniki: nasledie cherez veka. Pedagogicheskie chteniya pamyati I. Ya. Lerner: materialy XI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii i Vserossijskogo konkursa nauchno-issledovatel'skikh rabot studentov i aspirantov*. Vladimir: Vladimirovskij gosudarstvennyj universitet im. A.G. i N.G. Stoletovyh, 2023: 511-517.
5. Gegedesh M.G. Primenenie principov koncepcii pedagogiki udivleniya pri podgotovke specialistov transportnogo kompleksa. *Innovacionnoe razvitiye transportnogo i stroitel'nogo kompleksov: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 70-letiyu BellZhTa – BelGUta. Gomel': Uchrezhdenie obrazovaniya "Belorusskij gosudarstvennyj universitet transporta"*, 2023: 175-176.
6. Kim V.S. Pedagogika udivleniya na prakticheskikh zanyatiyah. *Nacional'nye prioritety sovremennoy rossijskoy obrazovaniya: problemy i perspektivy: sbornik nauchnykh statej i dokladov XIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschaetsya 120-letiyu vysshego obrazovaniya i 110-letiyu pedagogicheskogo obrazovaniya na Dal'nem Vostoke. Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet*, 2020; T. Ch. II: 76-78.
7. Skurko E.M., Muzychenko A.S., Korosteleva M.V. Pedagogika udivleniya na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v magistrature AGPS MChS RF. *Lingvodidaktika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya: aktual'nye voprosy i perspektivy issledovaniya: sbornik nauchnykh statej*. Cheboksary: Chuvashskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. I. Ya. Yakovleva, 2018: 102-108.
8. Kraevskij V.V. Obuchenie. *Bol'shaya russijskaya "enciklopediya"*. Elektronnaya versiya. 2017. Available at: <https://old.bigenc.ru/education/text/2675089>
9. Tarabakina L.V. *Эмоциональное здоровье: риски и возможности*. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2017.
10. "Ekman P. *Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь*". Санкт-Петербург: Питер, 2010.
11. Kutozov N.A. *Социально-психологические особенности эмоции удивления*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2016.
12. Dorofeeva N.V. *Удивление как эмоциональный концепт (на материале русского и английского языков)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Краснодар, 2002.
13. Lepenyshcheva A.A. *Языковая репрезентация эмоции удивления в английском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2012.

Статья поступила в редакцию 06.01.26

УДК 371

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-37-40

Arskieva Z.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: zaliya66@mail.ru

Zhulina G.N., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Developmental Psychology, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: gnzhulina@sfnu.ru

Alieva Z.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Developmental Psychology, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: zaialieva@sfnu.ru

PEDAGOGICAL OPTIMISM AS THE BASIS FOR A HUMANISTIC FOCUS IN TEACHER ACTIVITIES. In modern education, which is often focused on standards and quantitative results, the need for a human dimension is increasingly felt. The article explores the phenomenon of pedagogical optimism—the fundamental belief of a teacher that determines the very possibility of a humanistic approach in their work. The authors consistently develop the idea that belief in the limitless potential of each child, in their ability to grow and develop, is not simply a personal trait of a teacher, but a conscious professional position. The article examines in detail how this optimistic worldview becomes the core around which all teacher activity is built. From this naturally flows respect for the individual student, empathy, and the desire to create a psychologically safe and supportive atmosphere in the classroom. The authors demonstrate that an optimistic teacher views difficulties not as obstacles, but as challenges to overcome together, and that student mistakes are not failures, but valuable material for further work. Ultimately, the article leads the reader to the conclusion that true humanism in teaching is not a set of abstract principles, but a living, daily practice based on a deep and unwavering faith in humanity. Thus, pedagogical optimism is presented not as a secondary quality, but as a cornerstone, without which any humanistic rhetoric risks remaining merely a formal declaration.

Key words: pedagogical optimism, humanistic pedagogy, student-centered approach, teacher professional consciousness, subject-subject interaction, faith in student potential

З.А. Арскиева, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: zaliya66@mail.ru

Г.Н. Жулина, канд. психол. наук, доц., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: gnzhulina@sfnu.ru

З.А. Алиева, канд. психол. наук, доц., Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: zaialieva@sfnu.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПТИМИЗМ КАК ОСНОВА ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В современном образовании, которое зачастую сосредоточено на стандартах и количественных результатах, все острее ощущается потребность в человеческом измерении. Данная статья посвящена исследованию феномена педагогического оптимизма того фундаментального убеждения педагога, которое определяет саму возможность гуманистического подхода в его работе. Авторы последовательно раскрывают мысль о том, что вера в безграничный потенциал каждого ребенка, в его способность к росту и развитию является не просто личностной чертой учителя, а осознанной профессиональной позицией. В тексте статьи подробно рассматривается, как именно это оптимистическое мировоззрение становится стержнем, вокруг которого выстраивается вся деятельность педагога. Из него естественным образом проистекают уважение к личности ученика, эмпатия, стремление создать психологически безопасную и поддерживающую атмосферу в классе. Работа доказывает, что педагог-оптимист видит в трудностях не препятствия, а задачи для совместного преодоления, а в ошибках ученика — не провал, а ценный материал для дальнейшей работы. В конечном счете статья подводит читателя к выводу, что подлинный гуманизм в педагогической деятельности — это не свод абстрактных принципов, а живая, ежедневная практика, основанная на глубокой и непоколебимой вере в человека. Таким образом, педагогический оптимизм предстает не как второстепенное качество, а как краеугольный камень, без которого любая гуманистическая риторика рискует остаться лишь формальной декларацией.

Ключевые слова: педагогический оптимизм, гуманистическая педагогика, личностно ориентированный подход, профессиональное сознание педагога, субъект-субъектное взаимодействие, вера в потенциал ученика

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в современной образовательной системе, характеризующейся повышенными нагрузками и стрессом как для учителей, так и для учащихся, проблема педагогического оптимизма приобретает особую значимость.

В условиях, когда родители часто не могут уделить детям достаточного внимания, роль учителя как носителя гуманистических ценностей становится

критически важной. Оптимистичный педагог, верящий в силы и возможности каждого ребенка, способен компенсировать этот дефицит. Педагогический оптимизм выступает внутренним ресурсом, который помогает учителю сохранять профессиональное долголетие, противостоять рутине и эмоциональному выгоранию [1].

Исследования показывают прямую связь между оптимистичным мировосприятием педагога и успешностью обучения. Создание «ситуаций успеха» позво-

ляет каждому ученику пережить радость познания и поверить в свои силы, что является практическим воплощением гуманизма в педагогике.

Проблема педагогического оптимизма имеет прочную теоретическую базу, однако ее практические аспекты остаются востребованными для дальнейшего изучения.

Концепция оптимизма была глубоко проработана как зарубежными (М. Селигман, К. Роджерс), так и отечественными исследователями (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, А.С. Белкин). В их трудах оптимизм рассматривается как неотъемлемая черта педагога-гуманиста [2].

В настоящее время проблема активно исследуется в контексте профессиональной подготовки будущих учителей. Ученые уточняют структуру этого качества, ищут эффективные средства его формирования, такие как технология «кейс-стади» и создание ситуаций ожидания успеха. Педагогический оптимизм представляет собой фундаментальный принцип и профессионально-личностное качество педагога, выражающееся в устойчивой системе взглядов, убеждений и установок, направленных на позитивное восприятие потенциала каждого ребенка и веру в возможность его развития [3]. Этот феномен коренится в глубокой убежденности в неисчерпаемых возможностях человеческой личности, в способности каждого ученика к росту и самосовершенствованию при создании соответствующих педагогических условий [4]. Историко-педагогический анализ показывает, что истоки педагогического оптимизма прослеживаются в трудах Яна Амоса Коменского, провозгласившего идею «обучения всех всему», в гуманистической педагогике Василия Сухомлинского, создавшего «школу радости», и в практической деятельности Антона Макаренко, демонстрировавшего безграничную веру в возможности даже самых трудных воспитанников [5].

Сущность педагогического оптимизма проявляется не в наивном идеализме или игнорировании трудностей, а в осознанном, деятельном отношении к образовательному процессу, где педагог умеет видеть перспективы развития и выстраивать стратегию их достижения через преодоление реальных препятствий.

Гуманистическая направленность деятельности педагога выступает как системообразующий компонент его профессиональной позиции, выражающийся в ценностном отношении к личности ребенка, признании его уникальности и права на самореализацию [6].

Эта направленность формирует особый тип педагогического взаимодействия, основанный на диалоге, сотрудничестве и сотворчестве, где учитель становится не транслятором знаний, а фасилитатором личностного роста учащихся [7]. В структурном отношении гуманистическая направленность включает комплекс взаимосвязанных компонентов: когнитивного (понимание природы детского развития), эмоционального (эмпатия и принятие) и поведенческого (создание ситуаций успеха). Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяет установить неразрывную взаимосвязь между педагогическим оптимизмом и гуманистической направленностью – оптимизм выступает психологической основой и практическим механизмом реализации гуманистических идеалов в образовательной практике [8].

Именно оптимистическое мировосприятие позволяет педагогу сохранять веру в ребенка даже в ситуациях академических неудач или поведенческих трудностей, рассматривая их не как личностные недостатки, а как закономерные этапы развития, поддающиеся педагогической коррекции [9]. Таким образом, педагогический оптимизм и гуманистическая направленность образуют целостный мировоззренческий комплекс, определяющий эффективность профессиональной деятельности педагога в контексте современных образовательных парадигм [10].

Цель: теоретически обосновать и эмпирически проверить структуру и влияние педагогического оптимизма на гуманистическую направленность профессиональной деятельности педагога.

Задачи:

1. Провести диагностическое исследование, направленное на изучение уровня сформированности педагогического оптимизма и гуманистической направленности у педагогов.

2. На основе проведенного исследования обосновать необходимость проведения специальной работы по развитию педагогического оптимизма у педагогов.

3. Определить перспективы дальнейшего исследования по проблеме диагностики и развития педагогического оптимизма у педагогов.

Научная новизна исследования заключается в разработке диагностического инструментария и проведения комплексного диагностического исследования сформированности педагогического оптимизма и гуманистической направленности у педагогов, направленного на определения путей повышения педагогического оптимизма у педагогов.

Теоретическая значимость. Полученные выводы относительно сформированности педагогического оптимизма и гуманистической направленности у педагогов позволили обосновать необходимость развития педагогического оптимизма и гуманистической направленности у педагогов и выявить пути их формирования.

Практическая значимость данной работы заключается в её потенциале кардинально переориентировать профессиональное сознание педагога и трансформировать повседневную образовательную практику. Исследование переводит педагогический оптимизм из разряда желательных личностных черт в статус основополагающей профессиональной компетенции, без которой гуманистические принципы остаются нереализованной теорией.

Для проведения диагностики был использован комплекс взаимодополняющих методов, позволяющих оценить различные компоненты педагогического оптимизма:

1. Авторская карта наблюдения «Проявления педагогического оптимизма в профессиональной деятельности».

2. Опросник «Диагностика уровня педагогического оптимизма» (адаптированная методика на основе теста жизненных ориентаций М. Селигмана).

3. Методика «Проективные ситуации».

4. Анкета «Гуманистическая направленность педагога».

В данном исследовании участвовало 55 педагогов, результаты исследования отражены в табл. 1–4.

Проведенный анализ данных, полученных с помощью авторской карты наблюдения, позволяет констатировать неоднородный характер проявлений педагогического оптимизма в профессиональной деятельности учителей.

Наиболее проблемной зоной оказался критерий «Создание ситуаций успеха» – только 18,2% педагогов демонстрируют систематический подход к целенаправленному созданию условий для академических достижений всех учащихся. Значительная часть учителей (30,9%) практически не используют данный инструмент в своей практике, что свидетельствует о недостаточной ориентации на развитие учебной мотивации и субъектного опыта школьников.

В области «Эмоциональный тон коммуникации» наблюдается более благоприятная картина – 27,3% педагогов поддерживают позитивную атмосферу общения. Однако преобладание среднего уровня (58,2%) указывает на ситуативный, несистемный характер эмоциональной поддержки, что снижает эффективность педагогического взаимодействия.

Критерий «Реакция на ошибки учащихся» выявил, что только каждый пятый педагог (21,8%) использует конструктивный подход к анализу ошибок как ресурсу развития. Значительная часть учителей (23,6%) применяют преимущественно критические стратегии, что может формировать у учащихся «выученную беспомощность» и страх перед самостоятельной деятельностью.

Общий анализ позволяет заключить, что педагогический оптимизм проявляется в большей степени как личностная характеристика, а не как осознанная профессиональная стратегия. Наблюдается дефицит целенаправленного использования технологий и методов, обеспечивающих реализацию оптимистической позиции в повседневной педагогической практике. Полученные результаты подтверждают необходимость разработки специальной программы формирования педагогического оптимизма через освоение конкретных инструментов создания ситуаций успеха и конструктивной обратной связи.

Таблица 1

Результаты диагностики по авторской карте наблюдения
«Проявления педагогического оптимизма в профессиональной деятельности» (n = 55)

Критерий наблюдения	Уровень проявления	Количество педагогов	%	Характерные поведенческие индикаторы
Эмоциональный тон коммуникации	Высокий	15	27,3	Постоянное использование ободряющих слов, улыбка, теплый тон голоса
	Средний	32	58,2	Позитивные высказывания чередуются с нейтральными
	Низкий	8	14,5	Преобладают строгий тон, критические замечания
Реакция на ошибки учащихся	Высокий	12	21,8	Акцент на анализе причин ошибки, предложение путей исправления
	Средний	30	54,5	Объяснение правильного варианта без эмоциональной поддержки
	Низкий	13	23,6	Критика, выражение разочарования
Создание ситуаций успеха	Высокий	10	18,2	Систематическое использование дифференцированных заданий
	Средний	28	50,9	Эпизодическое создание условий для успеха
	Низкий	17	30,9	Отсутствие целенаправленного создания ситуаций успеха

Таблица 2

Результаты опросника «Диагностика уровня педагогического оптимизма»
(адаптированная методика М. Селигмана)

Шкала опросника	Средний балл по выборке	Стандартное отклонение	Уровень оптимизма
Вера в развивающий потенциал учащихся	3,8	0,7	Средний
Атрибуция ответственности за неудачи	4,1	0,9	Средний
Эмоциональная устойчивость	3,5	0,8	Ниже среднего
Ориентация на успех	4,2	0,6	Средний

Таблица 3

Анализ результатов методики «Проективные ситуации»

Проективная ситуация	Преобладающий тип реакции	% педагогов	Характер ответов
Реакция на постоянные неудачи ученика	Поддерживающая	45,5%	«Ищем индивидуальный подход», «Верю в его возможности»
	Нейтральная	38,2%	«Стараюсь объяснить материал повторно»
	Пессимистическая	16,3%	«Не все способны учиться хорошо»
Диалог с родителями слабоуспевающего ребенка	Конструктивный	52,7%	«Предлагаем совместный план действий»
	Формальный	32,7%	«Сообщаю о текущих результатах»
	Обвинительный	14,6%	«Родители не занимаются ребенком»

Проведенный анализ данных опросника «Диагностика уровня педагогического оптимизма» выявил следующие закономерности:

1. **Попуровневое распределение** показывает доминирование среднего уровня педагогического оптимизма (63,6%), что свидетельствует о ситуативном, неустойчивом характере данного качества у большинства педагогов. Только каждый пятый педагог (20%) демонстрирует стабильно высокий уровень оптимистического восприятия профессиональной деятельности.

2. **Анализ по шкалам** выявляет дисбаланс в развитии отдельных компонентов:

а) наиболее развитой оказалась шкала «Ориентация на успех» (4,2 балла), что указывает на понимание педагогами важности достижений учащихся;

б) наименее сформированной является шкала «Эмоциональная устойчивость» (3,5 балла), отражающая трудности в совладании с профессиональными стрессами;

в) шкала «Атрибуция ответственности» (4,1 балла) демонстрирует склонность педагогов к внешнему объяснению причин неудач;

г) шкала «Вера в развивающий потенциал» (3,8 балла) показывает умеренную уверенность в возможностях учащихся.

3. **Стандартные отклонения** (0,6–0,9) свидетельствуют о значительном разбросе индивидуальных показателей внутри группы, что подтверждает необходимость дифференцированного подхода при разработке коррекционной программы.

Полученные результаты подчеркивают необходимость целенаправленной работы по развитию эмоциональной устойчивости и формированию устойчивой веры в потенциал всех категорий обучающихся.

Распределение по уровням педагогического оптимизма:

1. Высокий уровень: 11 педагогов (20%).

2. Средний уровень: 35 педагогов (63,6%).

3. Низкий уровень: 9 педагогов (16,4%).

1. **Ситуация «Реакция на постоянные неудачи ученика»** показывает, что менее половины педагогов (45,5%) демонстрируют устойчивую поддерживающую позицию. Значительная часть респондентов (38,2%) занимает нейтральную, пассивную позицию, а 16,3% проявляют педагогический пессимизм, выражая сомнения в способностях учащихся. Это свидетельствует о недостаточной сформированности у большинства педагогов стратегий преодоления учебных трудностей.

2. **Ситуация «Диалог с родителями слабоуспевающего ребенка»** выявляет более оптимистичную тенденцию – 52,7% педагогов ориентированы на конструктивное сотрудничество. Однако сохраняется высокий процент формального подхода (32,7%) и обвинительной позиции (14,6%), что указывает на недостаточное понимание важности партнерских отношений с семьей.

3. **Сравнительный анализ** двух ситуаций показывает интересную закономерность: педагоги проявляют большую готовность к сотрудничеству с родителями, чем к индивидуальной работе с неуспевающим учеником. Это может свидетельствовать о тенденции переложения ответственности за учебные неудачи на семью.

4. **Качественный анализ ответов** выявил, что даже у педагогов с поддерживающей позицией наблюдается дефицит конкретных стратегий и методов работы со сложными случаями. Преобладают общие фразы при недостатке профессиональных технологий преодоления учебных трудностей.

Полученные результаты подчеркивают необходимость развития у педагогов:

1. Конкретных стратегий работы с учебными неудачами.

2. Навыков конструктивного взаимодействия с родителями.

3. Технологий персонального сопровождения слабоуспевающих учащихся.

4. Профессионального оптимизма как основы педагогической деятельности.

Проведенный анализ данных анкеты «Гуманистическая направленность педагога» позволяет выявить следующие закономерности:

Таблица 4

Результаты анкеты «Гуманистическая направленность педагога»

Компонент гуманистической направленности	Средний балл	Уровень сформированности
Ценностное отношение к личности ученика	4,3	Выше среднего
Готовность к сотрудничеству и диалогу	3,9	Средний
Ориентация на поддержку и развитие	4,1	Средний
Рефлексия профессиональной позиции	3,7	Средний

1. **Ценностное отношение к личности ученика** демонстрирует наиболее высокий показатель (4,3 балла), что свидетельствует о сформированности базового гуманистического компонента профессиональной позиции педагогов. Это выражается в признании уникальности и ценности каждого ребенка.

2. **Ориентация на поддержку и развитие** (4,1 балла) показывает достаточно высокий уровень понимания педагогами своей основной миссии – создание условий для личностного и академического роста учащихся.

3. **Готовность к сотрудничеству и диалогу** (3,9 балла) и **Рефлексия профессиональной позиции** (3,7 балла) оказались наименее развитыми компонентами, что указывает на дефицит:

- навыков равноправного партнерского взаимодействия;
- глубинного анализа и переосмысления собственной педагогической деятельности;
- критического отношения к применяемым педагогическим подходам.

4. **Общий профиль гуманистической направленности** характеризуется дисбалансом между декларируемыми ценностями и их практической реализацией. Педагоги демонстрируют понимание важности гуманистических принципов, но испытывают трудности в их операционализации в повседневной профессиональной деятельности.

Полученные результаты подчеркивают необходимость развития рефлексивных и коммуникативных компетенций педагогов через:

- внедрение супервизии и междисциплинарного взаимодействия;
- развитие навыков педагогической рефлексии;
- обогащение инструментария для реализации диалогического подхода в обучении.

Результаты проведенного эксперимента свидетельствуют о среднем уровне сформированности педагогического оптимизма у большинства педагогов (63,6%), при этом наблюдается значительный разброс показателей по отдельным компонентам. Наиболее проблемными зонами являются **Эмоциональная устойчивость** и **Систематическое создание ситуаций успеха для всех учащихся**.

Настоящее исследование, направленное на изучение уровня сформированности педагогического оптимизма и гуманистической направленности у педагогов, позволило выявить ряд значимых закономерностей.

Проведенный анализ результатов диагностики по четырем методикам показал, что только 20–27% педагогов демонстрируют устойчивый высокий

уровень развития изучаемых качеств. Наиболее проблемными зонами оказались поведенческий компонент педагогического оптимизма и рефлексивная составляющая гуманистической направленности. Особую тревогу вызывает выявленный дисбаланс между декларируемыми гуманистическими ценностями и их практической реализацией в повседневной педагогической деятельности.

Анализ проективных ситуаций показал, что лишь 45,5% педагогов способны конструктивно реагировать на учебные неудачи учащихся, в то время как 16,3% демонстрируют открытый педагогический пессимизм.

Полученные данные убедительно доказывают необходимость целенаправленной системной работы по развитию педагогического оптимизма через внедрение специальных программ, включающих когнитивно-поведенческий тренинг, освоение техник создания ситуаций успеха, развитие навыков рефлексии и конструктивной обратной связи.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в разработке и апробации комплексной программы формирования педагогического оптимизма как основы гуманистической образовательной среды, способной обеспечить личностное развитие всех участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Арскиева З.А. Гуманистическая направленность как один из компонентов педагогического оптимизма. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 7–9.
2. Андреева Ю.В. *Феномен оптимизма в философии и педагогике XX века в контексте создания ситуаций успеха по типам радости*. Санкт-Петербург, 2023.
3. Андреева Ю.В., Богуславский М.В. В.А. Сухомлинский: педагогика радости познания. Санкт-Петербург, 2024.
4. Андреева Ю.В. А.С. Макаренко: Педагогика завтрашней радости. Санкт-Петербург, 2024.
5. Ульянова И.В. *Формирование смысловых ориентаций учащихся в контексте гуманистической педагогической парадигмы: теоретико-методологический аспект*. Москва, 2023.
6. Арскиева З.А. Педагогический оптимизм как основа профессионального мировоззрения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2025; № 88 (1): 24–26.
7. Арскиева З.А. Принципы педагогического оптимизма. *Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова*. 2025; № 2 (38): 42–47.
8. Арскиева З.А. *Формирование педагогического оптимизма бакалавра как профессионально-личностного качества средствами познавательной деятельности*: монография. Чебоксары: ИД «Среда», 2020.
9. Арскиева З.А. Педагогический оптимизм как основа успешности обучающихся. *Проблемы современного педагогического образования*. 2025; № 86-2: 12–15.
10. Захарищева М.А. Концепт гуманистической педагогики во второй половине XX века. *Нигматовские чтения: сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции*. Казань, 2024: 199–202.

References

1. Arskieva Z.A. Gumaniticheskaya napravlennost' kak odin iz komponentov pedagogicheskogo optimizma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 7–9.
2. Andreeva Yu.V. *Fenomen optimizma v filosofii i pedagogike XX veka v kontekste sozdaniya situatsiy uspeha po tipam radosti*. Sankt-Peterburg, 2023.
3. Andreeva Yu.V., Boguslavskij M.V. V.A. *Suhomlinskij: pedagogika radosti poznaniya*. Sankt-Peterburg, 2024.
4. Andreeva Yu.V. A.S. *Macarenko: Pedagogika zavtrashnej radosti*. Sankt-Peterburg, 2024.
5. Ul'yanova I.V. *Formirovanie smyslozhiznennykh orientacij uchashchihся v kontekste humaniticheskoy pedagogicheskoy paradigmy: teoretiko-metodologicheskij aspekt*. Moskva, 2023.
6. Arskieva Z.A. Pedagogicheskij optimizm kak osnova professional'nogo mirovozzreniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2025; № 88 (1): 24–26.
7. Arskieva Z.A. Principy pedagogicheskogo optimizma. *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.A. Kadyrova*. 2025; № 2 (38): 42–47.
8. Arskieva Z.A. *Formirovanie pedagogicheskogo optimizma bakalavra kak professional'no-lichnostnogo kachestva sredstvami poznavatel'noj deyatel'nosti*: monografiya. Cheboksary: ID «Sreda», 2020.
9. Arskieva Z.A. Pedagogicheskij optimizm kak osnova uspehnosti obuchayushchihся. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2025; № 86-2: 12–15.
10. Zaharischeva M.A. Koncept humaniticheskoy pedagogiki vo vtoroy polovine XX veka. *Nigmatovskie chteniya: sbornik nauchnykh trudov VI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Kazan', 2024: 199–202.

Статья поступила в редакцию 23.12.25

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-40-43

Nagaeva I.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Natural Sciences, ANOVO "Moscow International University" (Moscow, Russia), E-mail: i.a.nagaeva@yandex.ru

ART-INFORMATICS AS AN INNOVATIVE INTERDISCIPLINARY FIELD: ESSENCE, OBJECTIVES, AND METHODOLOGICAL APPROACHES. The article shares results of a comprehensive analysis of the emerging interdisciplinary field of knowledge – art informatics. The relevance of the study is determined by the rapid digitalization of society and the emergence of new forms of artistic creativity at the intersection of art and information technology. The researcher reveals the essence and content of the term "art informatics" and offers her own definition. The strategic and tactical tasks of this field, as well as its key functions (cultural, educational, and upbringing) are identified. The article substantiates the complementarity of poly-artistic, polyvalent, convergent, and cultural approaches as the methodological basis of art informatics. The practical significance of the work is illustrated through a range of research, applied, and socio-communicative tasks solved within the framework of a training course. It is concluded that art informatics has high pedagogical potential for developing creative potential of the individual and training specialists for new creative industries.

Key words: art informatics, art culture, art, creativity, digital art, AI and art

И.А. Нагаева, д-р пед. наук, доц., зав. каф. естественно-научных дисциплин АНОВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: i.a.nagaeva@yandex.ru

АРТ-ИНФОРМАТИКА КАК ИННОВАЦИОННОЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ: СУЩНОСТЬ, ЗАДАЧИ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Статья посвящена комплексному анализу формирующейся междисциплинарной области знаний – арт-информатики. Актуальность исследования обусловлена стремительной цифровизацией общества и возникновением новых форм художественного творчества на стыке искусства и информационных технологий. В работе раскрывается сущность и содержание термина «арт-информатика», предлагается его авторское толкование. Определяются стратегические и тактические задачи данной области, а также ее ключевые функции: культурологическая, образовательная и воспитательная. В статье обосновывается взаимодополняемость полихудожественного, поливалентного, конвергентного и культурологического подходов как методологической основы арт-информатики. Практическая значимость работы иллюстрируется через спектр научно-исследовательских, прикладных и социально-коммуникативных задач, решаемых в рамках учебного курса. Делается вывод о высоком педагогическом потенциале арт-информатики для развития творческого потенциала личности и подготовки специалистов для новых креативных индустрий.

Ключевые слова: арт-информатика, художественная культура, искусство, творчество, цифровое искусство, искусственный интеллект и искусство

В эпоху стремительной цифровизации творчество приобретает новые формы и инструменты реализации. IT-технологии характеризуют интегративные процессы, которые привели к появлению смежных отраслей знаний. Студент сталкивается с необходимостью не только осмысления культурных и художественных процессов, но и активного взаимодействия с цифровой средой, в том числе про-

граммированием, обработкой данных и визуализацией. Актуальность исследования заключается в том, что именно на этом пересечении искусства и цифровых технологий возникает новая междисциплинарная область – «арт-информатика», которая включает в себя использование современных инструментов и методов для создания творческих проектов.

Актуальность темы обусловлена двумя ключевыми факторами:

1. Цифровизация во всех сферах общества порождает новые формы творчества (цифровое искусство, интерактивные инсталляции, искусственный интеллект в искусстве), требующие научного осмысления и методологического структурирования.

2. Формирование междисциплинарной парадигмы для преодоления разрыва между гуманитарным и техническим знанием.

Анализ накопленного материала об использовании потенциала искусства в образовании позволяет сделать вывод о том, что арт-информатика как направление в обучении начинает формироваться только сейчас. Недостаточность существующих исследований создаёт потребность в формулировке и содержательном раскрытии термина [1].

Цель исследования – теоретическое обоснование арт-информатики как междисциплинарной области знания, определение ее сущности, задач, функций и методологических основ.

Объект исследования – междисциплинарная область знания, возникающая на стыке искусства, информатики и педагогики.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели:

1. Проанализировать генезис определения понятия «арт-информатика».
2. Сформулировать авторское определение арт-информатики.
3. Выявить и систематизировать ключевые понятия, цели и задачи арт-информатики.

4. Определить основные функции арт-информатики в образовательном и культурном контекстах.

5. Обосновать систему взаимодополняющих методологических подходов к обучению в области арт-информатики.

6. Классифицировать задачи, решаемые в рамках данного направления (научно-исследовательские, прикладные, социально-коммуникативные).

Научная новизна заключается в следующем:

- предложено развернутое, комплексное определение термина «арт-информатика», интегрирующее ее педагогическую, технологическую и художественную составляющие;
- разработана иерархия целей (стратегические/тактические) и ключевые функции;
- обоснована методологическая триада: системно объединены и раскрыты в их взаимосвязи полихудожственный, поливалентный, конвергентный и культурологический подходы как основа образовательного процесса в этой сфере.

Теоретическая значимость вносит вклад в теорию междисциплинарных исследований:

- систематизирован понятийный аппарат формирующейся научной области;
- теоретически обоснована интегративная сущность арт-информатики;
- методологические подходы могут служить теоретическим фундаментом для построения современных учебных программ.

Практическая значимость определяется ориентацией на решение конкретных проблем в сфере образования и креативных индустрий:

- материалы исследования могут быть использованы для разработки учебных курсов, программ дополнительного профессионального образования;
- предложенная классификация практических задач служит ориентиром для преподавателей и студентов при планировании проектной деятельности.

Во все времена искусство было важнейшим средством приобщения к общечеловеческим ценностям через его непосредственное участие в творческом процессе. Оно формирует отношение человека к миру, помогает освоить культурные ценности, стимулирует развитие творческого начала.

Термин «арт-информатика» образован синтетическим способом и включает в себя два понятия: «арт» (от англ. Art) – означает искусство, мастерство, ремесла, искусство; «информатика» (от франц. Informatique = Information + Automatique) – означает автоматическую обработку информации; (от русск. «информатика» = «информация + математика») – математическая основа работы с информацией. Понятие «арт-информатика» является системным и не сводится к совокупности ее составляющих.

На основании анализа научной, педагогической литературы и полученных экспериментальных данных предлагается следующее определение: арт-информатика – современное, формирующееся практико-ориентированное направление науки, изучающее природу, закономерности, принципы, механизмы привлечения искусства и художественной деятельности для решения профессиональных и художественных задач посредством инновационных информационно-коммуникационных технологий.

Особенностью и значимостью арт-информатики является то, что она оперирует средствами художественно-творческой деятельности, обладающими развивающим и воспитывающим потенциалом.

Арт-информатика не подменяет собой художественное образование, не предполагает прямого обучения искусству или изучения предметов художественно-эстетического цикла, а придаёт учебному процессу новую специфическую направленность [2].

Ключевыми понятиями, отображающими деятельность по реализации художественных замыслов средствами информационно-коммуникационных технологий, являются:

1. Интерактивное искусство: произведения искусства (интерактивные инсталляции) с эффектом вовлеченности зрителя [3].

2. Цифровое искусство: интерактивные и иммерсивные цифровые произведения искусства, которые создаются и демонстрируются с помощью цифровых технологий (виртуальная и дополненная реальности).

3. Алгоритмическое искусство: произведения искусства, созданные с помощью алгоритмов и математических процессов.

4. Визуализация данных: преобразование сложных массивов данных в визуально привлекательные и доступные представления для передачи информации.

Осмысление ключевых понятий открывает широкий спектр практических возможностей:

1. Повышение творческого потенциала: искусственный интеллект можно использовать как инструмент для развития художественного творчества и поиска новых возможностей для самовыражения.

2. Вовлечение аудитории: художественные инсталляции и интерактивные мероприятия на основе нейросетей могут привлекать зрителей новыми захватывающими способами.

3. Анализ данных: аналитика данных может предоставить сведения об истории искусства, тенденциях и предпочтениях аудитории.

4. Междисциплинарное сотрудничество: создание инновационных и новаторских проектов.

5. Применение технологий виртуальной реальности: создание виртуальных галерей и выставок для исследования произведений искусства в цифровой среде.

6. Применение технологий дополненной реальности: расширение традиционных возможностей просмотра произведений искусства путем наложения цифрового контента на физические произведения.

Несмотря на растущий интерес к вышеперечисленным возможностям и достижениям, сохраняется ряд нерешённых проблем:

- использование искусственного интеллекта поднимает этические вопросы, касающиеся авторства, творчества и культурного наследия;
- сбор и анализ данных может создать проблемы с точки зрения конфиденциальности и безопасности данных;
- взаимодействие между искусством и информатикой может быть сложным из-за различий в языке, методах и целях рассматриваемых областей.

Таким образом, осуществленный анализ арт-информатики в понятийном поле педагогических категорий позволил дифференцировать данную область научного знания, что создаёт возможность определения характеристик арт-информатики на современном этапе ее развития, которые активизируют механизмы личностного развития и определяют специфику ее педагогического потенциала.

Мы предлагаем следующую формулировку данного понятия: арт-информатика – область знаний, направленных на продуцирование художественной информации и создание интерактивных мультимедийных проектов с помощью информационно-коммуникационных технологий, наряду с содержанием изучаемого предметного курса.

Арт-информатика как инновационное педагогическое направление имеет специфические цели и задачи.

Цели можно определить как поиск, разработку и внедрение средств, методов и технологий, способствующих развитию личности и более качественному и эффективному обучению, включая в него произведения искусства и совместное художественное творчество преподавателя и учащегося.

Задачи арт-информатики можно разделить на стратегические и тактические.

Стратегические:

- сделать процесс обучения позитивным и мотивированным;
- создать условия для личностного развития, при котором образование станет важнейшей ценностью и потребностью человека [4];
- творческая самореализация личности.

Тактические:

- изучение закономерностей, принципов и механизмов привлечения искусства и художественной деятельности для решения профессиональных задач [5];
- использование инновационных информационно-коммуникационных технологий для создания уникальных и общественно значимых информационных ресурсов;
- интеграция искусства и технологического знания для креативных проектов;
- овладение практическими умениями в различных видах художественной деятельности и информационных технологий.

В основном решении данных задач занимаются преподаватели информационных технологий или преподаватели факультетов искусств и культуры, однако у них часто возникают трудности, так как для этого нужно быть компетентным в других непрофильных для них областях. Поэтому возникает проблема подготовки специалистов, способных работать в областях проектирования интерфейсов, веб-дизайна, арт-менеджмента, медиаискусства и инфографики [6].

Исходя из задач арт-информатики, можно говорить о том, что ее функции направлены на эффективное применение технологий для развития творческого потенциала, формирования профессиональных навыков и интеграции искусства

с информационно-коммуникационными технологиями. Перечислим основные функции:

- культурологическая (обусловлена объективной связью личности с культурой как системой ценностей);
- образовательная (направлена на развитие личности и познание ею действительности через искусство; обеспечивает усвоение знаний в сфере искусства и информационных технологий, соответственно практических навыков художественно-творческой проектной деятельности);
- воспитательная (формирует эстетические основы личности).

На основе теоретических и практических исследований нами выделена взаимодополняемость методологических подходов при обучении по направлению «Арт-информатика»: полихудожественного и поливалентного; конвергентного и культурологического.

Полихудожественный подход является концептуальной идеей о необходимости включения обучаемого в разные виды деятельности, об изучении разных областей художественной деятельности. Поливалентный подход основан на интегрированном взаимодействии разных форм и видов художественно-творческой деятельности, результатом которого являются целостные представления об окружающем мире. Взаимодополнение полихудожественного и поливалентного подходов основано на получении гуманитарных знаний по различным художественным специальностям и развитии навыков проектной деятельности, что способствует освоению в целом спектра технологий различных областей художественной деятельности и созданию творческого продукта, отражающего комплексную взаимосвязь различных видов искусства. Арт-информатика способствует формированию междисциплинарных научных понятий и реализации этих знаний в практической деятельности. Полихудожественный подход – интеграция различных видов художественной деятельности.

Как известно, конвергенция – взаимопроникновение и взаимовлияние различных предметных областей. Конвергентный подход основан на междисциплинарном и наддисциплинарном синтезе естественно-научных и гуманитарных знаний; переориентации образовательной деятельности с познавательной на исследовательскую проективно-конструктивную. Культурологический подход выражает доминирующую ориентацию на многообразие и диалог культур. Благодаря применению культурологического подхода возможен отбор культурологического материала для учебных целей, структурирования образовательных контекстов. Культурологический подход, дополняя конвергентный, обеспечивает развитие поликультурной личности обучаемого посредством интеграции усвоенных знаний и формирования межкультурной компетенции.

Базовыми, основополагающими методами арт-информатики являются:

- интерактивные (кооперативное, проблемное, проектное обучение);
- методы активного обучения (геймификация, збьютейнмент, метод ситуативного моделирования) [7];
- создание сетевых сообществ.

В рамках этих методов проводятся занятия по разработанному одноименному учебному курсу (как практико-ориентированный инструмент), предусматривающий приобретение и углубление теоретических знаний и практических навыков в области новых информационных технологий применительно к задачам профессиональной подготовки студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений [8].

Изучение курса направлено на развитие творческого потенциала студентов, расширение их опыта на основе медиаинструментария, знакомства с прикладными возможностями информационных технологий в сфере художественно-творческой деятельности.

На занятиях со студентами обсуждаются вопросы и решаются следующие задачи:

1. Научно-исследовательские задачи:

1.1 Исследование природы новых медиа. Что такое цифровое искусство как феномен? Как оно взаимодействует со зрителем? Какова его онтология (бытие) в условиях изменчивости, интерактивности и сетевого распространения?

1.2 Анализ принципов создания гибридных арт-объектов (на стыке физического и цифрового: VR/AR, интерактивные инсталляции, сетевое искусство).

1.3 Разработка методологии анализа и критики цифрового искусства. Какие инструменты и язык нужны для описания и оценки произведений, созданных с помощью ИИ или алгоритмов?

2. Прикладные и профессиональные задачи:

2.1 Дизайн и визуализация: использование генеративного дизайна для создания уникальных паттернов, архитектурных форм, логотипов. Создание фотореалистичных визуализаций и анимации.

2.1 Сохранение и реставрация культурного наследия (Digital Heritage): 3D-сканирование артефактов и памятников, создание их цифровых двойников, виртуальные реконструкции утраченных объектов.

2.2 Образование и просвещение: создание интерактивных образовательных продуктов (например, виртуальные экскурсии по музеям, симуляторы исторических событий, интерактивные учебники).

2.3 Индустрия развлечений (GameDev, VFX, кино): разработка более совершенных и эффективных маршрутов (схем, алгоритмов) для создания визуальных

эффектов, анимации, игровых миров с использованием процедурной генерации и ИИ.

3. Социально-коммуникативные задачи:

3.1 Исследование нового эстетического опыта: как цифровое искусство влияет на восприятие, эмоции и когнитивные процессы человека?

3.2 Создание новых форм коммуникации и коллаборации (например, сетевое перформанс-искусство, совместное создание произведений в реальном времени из разных точек мира).

В перспективе и при соответствующем установленном программном обеспечении на практических занятиях возможно углубленное изучение и решение междисциплинарных задач, таких как:

4. Технологическо-созидательные задачи (перспективные):

4.1 Разработка и адаптация программного обеспечения для творческих задач: от профессиональных пакетов (например, для 3D-моделирования, саунд-дизайна) до создания специализированных алгоритмов и плагинов.

4.2 Создание инструментов на основе искусственного интеллекта: генеративные adversarial networks (GANs) для создания изображений, модели машинного обучения для стилизации звука и видео, NLP для генерации поэтических и прозаических текстов.

4.3 Разработка интерфейсов «человек-компьютер» (HCI) для художественной деятельности. Это включает в себя motion capture, тактильные интерфейсы (haptics), brain-computer interfaces (BCI), которые позволяют «рисовать силой мысли» или управлять звуком жестом.

4.4 Интеграция технологий VR/AR/MR (дополненной и смешанной реальности) в художественные практики, создание иммерсивных сред.

В результате проведенного исследования была достигнута основная цель – осуществлена теоретическая разработка и концептуализация арт-информатики как новой, формирующейся междисциплинарной области. В ходе работы были успешно решены поставленные задачи: проведен анализ генезиса данного понятия, сформулировано и содержательно раскрыто авторское определение, установлена иерархия целей и задач, определены ключевые функции и обоснована система взаимодополняющих методологических подходов. Установлено, что арт-информатика представляет собой системное знание, не сводимое к простой сумме составляющих ее частей, а направленное на продуцирование художественной информации и создание интерактивных проектов с помощью цифровых технологий для решения педагогических задач.

Основные выводы, полученные в ходе исследования, заключаются в следующем:

1. Арт-информатика оперирует уникальным набором понятий (интерактивное и алгоритмическое искусство, визуализация данных), которые задают новое предметное поле.

2. Эффективное освоение этой области требует интеграции полихудожественного, поливалентного, конвергентного и культурологического подходов, что обеспечивает целостность образовательного процесса.

3. Практическая реализация арт-информатики охватывает широкий спектр деятельности – от научных изысканий в области цифровой эстетики до прикладных задач в дизайне, сохранении культурного наследия и разработке интерфейсов.

Итак, исследования показывают, с одной стороны, что искусство развивает личность, расширяет общий и художественный кругозор обучаемых, реализует познавательные интересы обучаемых, а с другой стороны, информационные технологии являются средством реализации творческих проектов. Сферой применения полученных результатов является в первую очередь педагогика высшей и дополнительной профессиональной школ, где разработанный концептуальный аппарат и методология могут лечь в основу новых образовательных программ и курсов.

Перспективы развития темы исследования свидетельствуют о ее возрастающей значимости. В этой связи детальное изучение и развитие арт-информатики может стать позитивным шагом к дальнейшему совершенствованию обучения. Векторы дальнейшего изучения предмета четко обозначаются наличествующими вызовами. Существует потребность в подготовке специалистов, компетентных одновременно в области искусства и информационных технологий (арт-менеджеры, медиахудожники, дизайнеры интерфейсов), что актуально для современных рынков труда. Кроме того, требуют научного и нормативного решения вопросы авторского права и интеллектуальной собственности: кто является автором произведения, созданного нейросетями (программист, художник, задававший промпты, или сам алгоритм). Также появилась проблема сохранения цифрового искусства: как обеспечить долговечность произведений, зависящих от устаревающего программного и технического обеспечения.

В итоге задачи арт-информатики – не просто «использовать компьютер для рисования картинок». Это глобальный проект по переосмыслению самой сути творчества, художественного выражения и взаимодействия с миром через призму цифровых технологий. Таким образом, проведенное исследование открывает дорогу для дальнейших изысканий в этой динамичной и социально востребованной области, находящейся на стыке гуманитарного и технического знаний.

Библиографический список

1. Нагаева И.А., Кузнецов И.А. Арт-информатика как новая область знаний в условиях профессиональной направленности междисциплинарных связей. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2024; № 1 (73): 160–165.
2. Нагаева И.А., Кузнецов И.А. Проблемы формирования естественнонаучного мышления студентов в условиях STEAM-образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2024; № 83: 72–75.
3. Нагаева И.А. Использование видеоконтента при подготовке специалистов в предметной области «Искусство». *Педагогика искусства*. 2018; № 3: 77–82.
4. Нагаева И.А., Командышко Е.Ф. Электронные информационные ресурсы в художественном самообразовании учащейся молодежи. *Казанский педагогический журнал*. 2020; № 5: 84–89.
5. Нагаева И.А., Коняхина М.С. Особенности применения интерактивных технологий в профессиональном музыкальном образовании. *Педагогика искусства*. 2019; № 3: 100–107. Available at: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/nagaeva_konyahina_100-107.pdf
6. Нагаева И.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущих специалистов сферы культуры и искусства. *Казанский педагогический журнал*. 2020; № 4: 99–106.
7. Нагаева И.А. Опыт геймификации в образовательной деятельности. *Primo Aspectu*. 2025; № 1 (61): 66–71.
8. Нагаева И.А., Командышко Е.Ф. Принципы электронного обучения в условиях освоения арт-информатики. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 224–226.

References

1. Nagaeva I.A., Kuznecov I.A. Art-informatika kak novaya oblast' znaniy v usloviyakh professional'noj napravlenosti mezhpredmetnykh svyazey. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Seriya: Social'nye nauki. 2024; № 1 (73): 160–165.
2. Nagaeva I.A., Kuznecov I.A. Problemy formirovaniya estestvennonauchnogo myshleniya studentov v usloviyakh STEAM-obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2024; № 83: 72–75.
3. Nagaeva I.A. Ispol'zovanie videokontenta pri podgotovke specialistov v predmetnoj oblasti «Iskusstvo». *Pedagogika Iskusstva*. 2018; № 3: 77–82.
4. Nagaeva I.A., Komandysko E.F. Elektronnye informacionnye resursy v hudozhestvennom samoobrazovanii uchashchiesya molodezhi. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 5: 84–89.
5. Nagaeva I.A., Konyahina M.S. Osobennosti primeneniya interaktivnykh tehnologiy v professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Pedagogika Iskusstva*. 2019; № 3: 100–107. Available at: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/nagaeva_konyahina_100-107.pdf
6. Nagaeva I.A. Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnykh tehnologiy v podgotovke buduschih specialistov sfery kul'tury i iskusstva. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 4: 99–106.
7. Nagaeva I.A. Opyt gejmifikacii v obrazovatel'noj deyatel'nosti. *Primo Aspectu*. 2025; № 1 (61): 66–71.
8. Nagaeva I.A., Komandysko E.F. Principy elektronnoho obucheniya v usloviyakh osvoeniya art-informatiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 224–226.

Статья поступила в редакцию 25.10.25

УДК 378.2

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-43-47

Nikolaeva E.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State University of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of RF (Moscow, Russia), E-mail: elia_nicol@mail.ru

IN SEARCH OF THE PERFECT FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK: THE EMPIRICAL RESULTS ON THE EXAMPLE OF THE FRENCH LANGUAGE. The relevance of the study stems from the urgent need to develop and implement the most relevant educational materials for teaching foreign languages to students at non-linguistic universities. Despite the wide range of teaching and methodological tools available for non-linguistic universities, many of these materials fail to fully address the educational needs and cognitive characteristics of students, who are the ultimate consumers of educational content. The task of the study is to identify the methodological and didactic characteristics that are most important for creating an ideal foreign language textbook that enhances motivation and improves learning outcomes. The following methods are used in the study: theoretical analysis of scientific literature, questionnaires, and content analysis. The empirical study involved 60 teachers from Russia, Azerbaijan, Uzbekistan, Morocco, Serbia, Italy, and other countries. The questionnaire included 25 questions of various types. This empirical study confirms the importance of a clearly structured educational material for enhancing motivation and achieving high learning outcomes.

Key words: French, pedagogy, philology, methods of teaching foreign language, educational and methodological complex

Э.А. Николаева, канд. филол. наук, доц., ФГАО ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, E-mail: elia_nicol@mail.ru

В ПОИСКАХ ИДЕАЛЬНОГО УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность настоящего исследования обусловлена насущной потребностью в разработке и внедрении наиболее релевантного учебного материала для обучения иностранным языкам студентов непрофильного вуза. Несмотря на широкий спектр учебно-методических комплексов для неязыковых вузов, значительная часть материалов не позволяет в полной мере учесть образовательные потребности и когнитивные особенности обучающихся, которые фактически являются конечными потребителями образовательного контента. В исследовании были использованы следующие методы: теоретический анализ научной литературы; анкетирование, контент-анализ. В рамках эмпирического исследования был проведен опрос 60 преподавателей из России, Азербайджана, Узбекистана, Марокко, Сербии, Италии и других стран. Анкетирование включало 25 вопросов различного типа. Проведенное эмпирическое исследование подтверждает значимость четкой структуры учебного материала для повышения мотивации и достижения высоких результатов обучения.

Ключевые слова: французский язык, педагогика, филология, методика преподавания иностранного языка, учебно-методический комплекс

Актуальность темы исследования обусловлена растущей потребностью в эффективных средствах обучения иностранным языкам в контексте расширения международного сотрудничества. Существующие учебные материалы зачастую не в полной мере отвечают потребностям современной аудитории [1–22].

Учебник или учебно-методический комплекс (далее – УМК), представляя собой ядро системы средств обучения, тем не менее, функционирует наиболее эффективно в условиях тесной интеграции с другими компонентами образовательной среды, находящимися в распоряжении как преподавателя, так и обучающегося. Фактически, именно учебник позволяет структурировать поэтапное движение от простого к сложному, интегрировать отдельные темы в единую систему, координировать разрозненные элементы, обеспечить синтез изученного материала и определить стратегию обучения в соответствии с принципами дидактики, содержанием образования и возрастными особенностями целевой аудитории [17].

В настоящее время наблюдается большое разнообразие учебной литературы: преподавателям доступны как отечественные, так и зарубежные УМК,

разработанные для различных уровней подготовки и реализующие различные методические концепции, что проявляется в структуре материала, соотношении видов речевой деятельности и системах упражнений. Многие из этих комплексов представлены в печатном, электронном и гибридном форматах (печатный учебник с электронными приложениями, аудиофайлы, онлайн-задания и т. п.) [21]. Однако обширный преподавательский опыт, работа с разнообразными УМК, активное использование интернет-ресурсов и необходимость адаптации к динамично меняющимся требованиям рынка труда и потребностям изучающих иностранные языки часто приводят преподавателей к одновременному использованию нескольких учебных пособий. Данная практика (смешанное обучение) позволяет преподавателю фокусироваться на конкретных аспектах, учитывать исходный уровень подготовки обучающихся, выявлять имеющиеся пробелы в знаниях каждого обучающегося.

С одной стороны, такой подход является эффективным, поскольку отвечает как локальным задачам (например, задаче отработки отдельных лексических единиц, углубления грамматических правил, коррекции базовых знаний), так и

глобальным образовательным потребностям (тематическая направленность, профильная специализация, подготовка к международным экзаменам и т. п.).

С другой стороны, подобная практика может вызывать обоснованные вопросы со стороны обучающихся о целесообразности применения сразу нескольких УМК. Сам преподаватель также может прийти к выводу о том, что такой формат может быть неудобным (особенно при использовании печатных версий), требовать значительных энергетических затрат и вовсе не гарантирует высокого уровня усвоения материала. В силу этого представляются необходимыми дальнейшие поиски идеального учебника, который не только соответствовал бы целям и задачам обучения, но и соответствовал современным тенденциям, был интересен обучающимся.

В связи с этим целью статьи является проанализировать результаты эмпирического исследования представлений российских преподавателей об идеальном учебнике иностранного языка.

Задачи исследования: 1. Проанализировать соответствие представлений российских преподавателей об идеальном учебнике реальной практике, определить степень использования готовых УМК или компиляций, выявить избыточные и недостающие элементы в учебном материале. 2. Сопоставить мнения зарубежных и российских коллег, определить видение «идеального» учебного пособия у специалистов, применяющих отличные от отечественных методы и методики, но объединенных общей целью – эффективное обучение.

Научная новизна исследования заключается в систематизации как общих, так и специфических представлений об «идеальном» учебнике зарубежных и российских преподавателей.

Теоретическая значимость состоит в обосновании подходов к созданию и использованию учебников иностранного языка, применяемых в российской и зарубежной образовательной практиках, а также в определении критериев оценки используемых учебных материалов.

Практическая значимость обусловлена возможностью использования выявленных различий в методах и подходах к обучению иностранным языкам, в частности, для сравнения доминирующего за рубежом коммуникативного метода с традиционной советской методикой, в которой значительная роль отводилась изучению грамматики.

Материалы и методы эмпирического исследования: изучено мнение около 50 преподавателей из различных регионов Российской Федерации (Москва, Санкт-Петербург, Владивосток, Калининград и др.) относительно используемых ими учебных пособий. Анализ ответов данной группы респондентов имел принципиальное значение, поскольку позволил сопоставить оценки преподающих и обучающихся, выявив потенциальные расхождения в восприятии эффективности учебных материалов. К участию в исследовании нами были также привлечены 40 зарубежных коллег из Марокко, Алжира, Туниса, Румынии, Сербии, Азербайджана, Индонезии, Таиланда и других стран.

Анализ научно-педагогической литературы, посвященной исследованию контента учебников иностранного языка, позволяет выделить несколько основных направлений. Прежде всего, научный дискурс сосредоточен на структуре современного учебника, стремясь определить компоненты, детерминирующие эффективность образовательного процесса [1]. При этом акцентируется необходимость соответствия структуры учебника целевым установкам обучения, а также когнитивным и психологическим особенностям обучающихся [13].

Второе доминирующее направление исследований концентрируется на проблематике оценивания учебных пособий по иностранному языку. Например, И.Л. Бим [3] поднимает вопросы валидных критериев оценки, подчеркивая необходимость комплексного учета содержания учебного материала и методического аппарата. В свою очередь, А.В. Якушев [22] предлагает систему научно обоснованных критериев анализа и оценки учебника, дифференцируя лингвистические, дидактические и психологические аспекты. Объективная оценка учебника рассматривается как фактор, оказывающий непосредственное влияние на качество обучения и академические достижения учащихся.

Особое внимание в научной литературе уделяется вопросам использования зарубежных учебных пособий в контексте российской образовательной системы. В частности, такие исследователи, как Э.М. Береговская [2], К.Я. Литкенс [10], Е.А. Тимофеева [18; 19], С.В. Филатова [20], Л.В. Зенина [7], Г.А. Комарова [8] анализируют проблемы интеграции и адаптации зарубежных учебных материалов к российским социокультурным реалиям. В работе Е.А. Тимофеевой, в частности, подчеркивается значимость учета социокультурного контекста, особенностей менталитета обучающихся [19] и соответствия федеральным государственным образовательным стандартам при адаптации зарубежных материалов. Адаптация, таким образом, предполагает не только перевод и лингвистическую корректировку содержания учебника, но также разработку дополнительных учебно-методических материалов, позволяющих учесть специфику российской системы образования [4].

В работах М.В. Ляховицкий [11], Р.К. Миньяр-Белоручева [12], Е.Н. Солововой [16] и Н.В. Языковой [21] проанализированы методические аспекты преподавания иностранных языков, которые оказывают существенное влияние на формирование требований, предъявляемых к учебнику иностранного языка. Например, учебник должен соответствовать современным методикам обучения, способствовать развитию коммуникативных компетенций, что позволит учесть

индивидуальные когнитивные стили обучающихся и обеспечивать эффективную организацию учебного процесса.

В своем исследовании Е.С. Савелло [14] акцентирует важность лингво-социокультурного подхода в обучении иностранным языкам, что также является критически значимым фактором при разработке и валидации учебных материалов. В работах А.З. Рахимова [13] и И.Л. Бим [3] анализируются методические принципы разработки учебника иностранного языка.

Следовательно, анализ научной литературы позволяет констатировать существование комплексного, многоаспектного подхода к исследованию учебников иностранного языка: в современном научном дискурсе доминируют различные аспекты, включая структуру, критерии оценки качества, проблемы адаптации в инокультурном образовательном пространстве и методическое обеспечение, что подтверждает определяющую роль учебника как ключевого элемента учебного процесса.

Для выполнения перечисленных выше задач была составлена анкета для опроса респондентов. В первой части анкеты респондентам предлагалось предоставить общие сведения, касающиеся их опыта изучения французского языка. В частности, вопросы были направлены на выявление следующих аспектов:

1. Учебное заведение и факультет, на котором осуществляется обучение.
2. Статус французского языка в образовательной программе (первый, второй или третий иностранный язык).
3. Используемые или ранее использованные учебные пособия.
4. Предпочтения в отношении формата учебника: бумажная, электронная версия или их комбинация (выбор формата учебника может влиять на эффективность обучения).

В дальнейшем исследовался спектр оценочных суждений относительно используемых учебных материалов:

1. Эстетическая привлекательность оформления учебника.
2. Удобство использования печатной версии учебника.
3. Степень заинтересованности в тематике и содержании текстов, а также их объем.
4. Сложность/доступность текстов с точки зрения понимания и последующего обсуждения.
5. Достаточность представленных упражнений, направленных на развитие лексических, грамматических и аудитивных навыков.
6. Наличие и достаточность творческих заданий, предполагающих устную и письменную деятельность, а также видеоматериалов.

Заключительный блок анкеты был посвящен формированию представления об идеальном учебнике по иностранному языку. Вопросы охватывали следующие аспекты:

1. Внешние характеристики учебника (формат, наличие электронной версии, структура оглавления и рубрикация), а также дополнительные материалы (рабочая тетрадь, интерактивные упражнения, доступные онлайн, аудио- и видеоматериалы, приложения).
2. Содержательное наполнение учебника (предпочитаемые типы упражнений и заданий, наиболее интересные виды текстового материала, необходимость включения блоков, ориентированных на подготовку к международным экзаменам).

Следует отметить, что в современной высшей школе при соблюдении требований образовательных стандартов наблюдается тенденция к расширению свободы выбора учебно-методических комплексов, что привело к разнообразию используемых материалов.

Как и предполагалось, российские специалисты используют электронную версию в пять раз реже, чем зарубежные. Данная тенденция, вероятно, обусловлена устоявшимися традициями книгоиспользования и ограниченной доступностью некоторых изданий в электронном формате [9]. Оценка удобства учебников в бумажном формате продемонстрировала поляризацию мнений: так, среди зарубежных преподавателей 12% оценивают вес учебников как легкий, 24% – удовлетворительно, в то время как 67% считают бумажные учебники тяжелыми и неудобными. Таким образом, мнения распределились диаметрально противоположно, что, на наш взгляд, отражает различия в образовательных подходах и доступности альтернативных материалов.

Оценка внешнего вида учебников также выявила существенные различия в восприятии: зарубежные коллеги (41%) не удовлетворены внешним видом доступных учебников, а 59% выражают удовлетворение. Данные различия могут быть обусловлены различиями в издательских стандартах и эстетических предпочтениях, принятых в разных странах.

Анализ интереса к темам учебника, оцененного по пятибалльной шкале, свидетельствует о его стабильно высоком уровне. Однако мнения зарубежных коллег несколько расходятся: 40% специалистов оценивают привлекательность тематики учебника как удовлетворительную. Обобщенные данные показывают, что 50% преподавателей проявляют интерес к предложенным темам. Преподаватели, вероятно, предпочли бы иную тематическую направленность.

Согласно полученным данным, 32% преподавателей считают объем текстов недостаточным, в то время как 41% оценивают его как оптимальный. При этом для 27% преподавателей тексты представляются объемными. Данное расхождение свидетельствует о различиях в подходах к учебному материалу и, возможно, к уровню подготовки обучающихся.

Оценка сложности восприятия текстов, проведенная по шкале от 1 (легко) до 5 (чрезвычайно сложно), также обнаружила существенные различия во мнениях. Лишь незначительная доля респондентов (5,9% преподавателей) сочла тексты легкими, 23,5% преподавателей оценили их как достаточно легкие. Однако 20% преподавателей считают представленные в учебниках тексты трудными. Оценку «крайней степени сложности» 12% преподавателей оценили трудность на «5».

Важно отметить, что, несмотря на различия в оценках сложности, большинство опрошенных в целом считают тексты скорее посильными, что свидетельствует о потенциальной эффективности учебного процесса. Наряду с этим представлялось важным исследовать восприятие респондентами объема и характера упражнений, предлагаемых в современных учебных пособиях.

Зарубежным коллегам был задан вопрос: считают ли они достаточными перечисленные типы заданий (рис. 1).

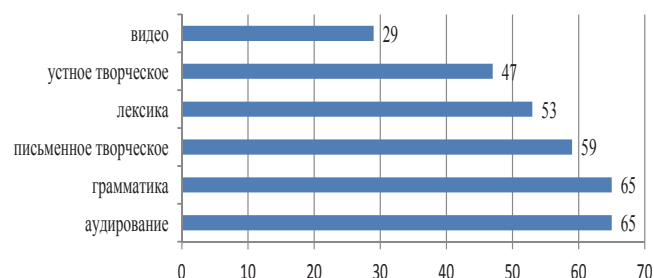


Рис. 1. Наполняемость учебных пособий, по мнению зарубежных коллег

С методической точки зрения вызывают интерес ответы преподавателей на вопрос: «Что вам больше всего нравится в учебнике?»

Зарубежные коллеги оставили свои отзывы:

La fluidité des activités / подвижность заданий.

Le travail collectif qui favorise une ambiance positive et détendue contribuant à la réussite des activités orales dans une classe de FLE. / Коллективная работа, благоприятная для создания позитивной и непринужденной атмосферы, способствующей успешной устной деятельности в классе по изучению французского как иностранного.

Les vidéos, les exercices créatifs / видео, творческие задания.

Révision à la fin de chaque unité / раздел повторение в конце каждого блока.

La richesse de l'information sur la grammaire, le vocabulaire et la civilisation.

La nouveauté de l'information. / Богатство информации о грамматике, лексике и цивилизации. Новизна информации.

La facilité de la perception des textes / Легкость восприятия текстов.

La mise en page et les activités pour la production orale / Верстка и упражнения для развития устной речи.

La diversité de sujets / разнообразные темы.

les thèmes compréhensibles pour les élèves / темы, понятные ученикам.

Les contenus qui permettent une approche modulable de l'enseignement. / Материалы, которые позволяют применять модульный подход к обучению.

Les thèmes culturels / темы про культуру.

Je sais que les méthodes de CLE International ont été créées avec l'aide d'enfants de l'âge approprié. C'est pourquoi elles sont intéressantes pour les enfants. La présence d'audio et de vidéo rend le travail varié et ne fatigue pas les élèves. Les exercices du cahier d'activités sont étroitement liés aux thèmes du manuel et complètent le vocabulaire et la grammaire. Les personnages de la méthodologie, personnes et animaux, sont amusants. Les enfants mémorisent rapidement les chansons des personnages, qui couvrent également le matériel lexical et grammatical en fonction du sujet étudié. / Я знаю, что учебники CLE International были созданы с помощью детей соответствующего возраста. Вот почему они интересны детям. Наличие аудио и видео делает работу разнообразной и не утомляет учащихся. Упражнения в рабочей тетради тесно связаны с темами учебника и дополняют словарный запас и грамматику. Персонажи учебников, люди и животные, забавны. Дети быстро запоминают песни персонажей, которые также охватывают лексический и грамматический материал в соответствии с изучаемой темой.

Les sujets qui sont de l'actualité et qui seront bien utiles dans la vie quotidienne. / Актуальные темы, которые будут очень полезны в повседневной жизни.

J'apprécie la structure du manuel. / Мне нравится структура учебника.

Diversité d'activités, caractère appliqué des tâches à accomplir. / Разнообразие видов деятельности, прикладной характер выполняемых задач.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что для преподавателей первостепенными являются темы, предлагаемые учебниками.

Вторая часть анкеты была посвящена выявлению представлений об идеальном учебнике иностранного языка. По результатам опроса удалось выявить, что среди зарубежных коллег лишь 15% отдают предпочтение формату А5, в то время как формат А4 лидирует с результатом 62%. Электронные версии и здесь выбирают 23% респондентов.

На наш взгляд, данные различия отражают специфику российской образовательной практики.

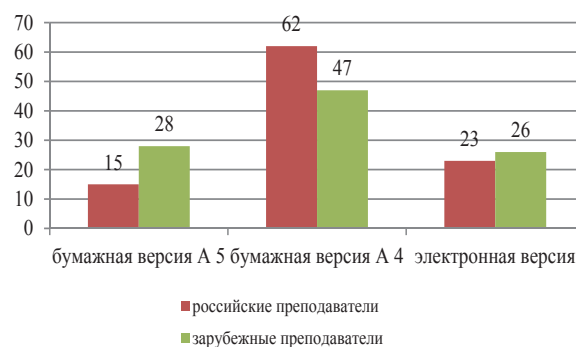


Рис. 2. Наиболее удобная версия учебника

Широкое распространение компактных учебников формата А5 в прошлом с их преобладанием текстового материала и минимальным использованием иллюстраций было экономически выгоднее и позволяло вместить большой объем информации. Если суммировать мнения российских и зарубежных коллег, то бумажный формат А5 устраивает 28% опрошенных, А4 – 47%, а электронные учебники – 26% (рис. 2).

Согласно представленным данным, оценки зарубежных и российских преподавателей демонстрируют незначительные расхождения. В этой связи возникает закономерный вопрос: чем обусловлена столь выраженная лояльность к бумажной версии формата А5. Предположительно, статистические данные отражают прагматичный аспект: если представить, что для освоения учебной программы, состоящей из четырех учебных дисциплин, требуются бумажные учебники формата А4, каждый из которых весит около 400 граммов, то совокупный вес носимой учебной литературы может представлять существенную проблему с точки зрения эргономики учебного процесса.

Более того, современные учебно-методические комплексы (УМК) часто включают обширный набор дополнительных материалов, предлагаемых отдельно от основного учебника. Авторы образовательных программ, как правило, подразумевают, что полноценное освоение материала невозможно без использования этих дополнительных компонентов [2]. Соответственно, возникает необходимость приобретения дополнительных материалов, что существенно увеличивает общую стоимость УМК и, по мнению некоторых преподавателей, является маркетинговой стратегией издательств, направленной на увеличение прибыли [3]. К числу таких дополнительных материалов обычно относят рабочие тетради, аудио- и видеоматериалы (ранее – на оптических носителях, в настоящее время – преимущественно в онлайн-формате), интерактивные упражнения и тесты с функцией автоматической проверки и предоставления правильных ответов, а также ключи к упражнениям и тестам и прочие вспомогательные ресурсы. Обращает на себя внимание тот факт, что 35% преподавателей допустили возможность наличия аудио- и видеоматериалов на оптических дисках (CD/DVD), что, вероятно, указывает на недостаточное понимание текущих тенденций в сфере цифрового образования. Значительный интерес представляют данные, касающиеся использования рабочих тетрадей: 82% преподавателей считают их необходимым элементом УМК. Высказывается предположение, что рабочие тетради не всегда используются студентами в полном объеме, что может свидетельствовать о неэффективном планировании учебного процесса или о недостаточной мотивации к выполнению заданий в письменной форме [4]. Распределение остальных данных по другим параметрам оказалось относительно равномерным (рис. 3).

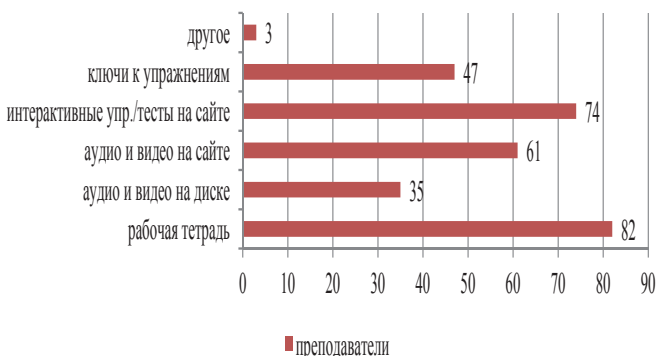


Рис. 3. Необходимость дополнительных материалов (отдельно от учебника)

Поскольку современные УМК почти в обязательном порядке включают в себя рабочую тетрадь, мы хотели узнать мнение преподавателей относительно

того, насколько она необходима. Полученные ответы также представляют интерес для анализа, а именно:

- 32% уверены, что отдельная рабочая тетрадь не нужна, и предпочитают, чтобы все задания были в одном учебнике;
- 38% считают, что нужна отдельная рабочая тетрадь с упражнениями по каждой теме урока для выполнения домашних заданий;
- 41% ответили, что нужна отдельная рабочая тетрадь с упражнениями на повторение для обобщения материалов урока или блока уроков;
- 18% предположили, что нужна отдельная рабочая тетрадь только с творческими заданиями.

Следует отметить, что современные учебники, как правило, снабжены блоком видеоматериалов. Мнение опрошенных по данному вопросу отражено на рис. 4.

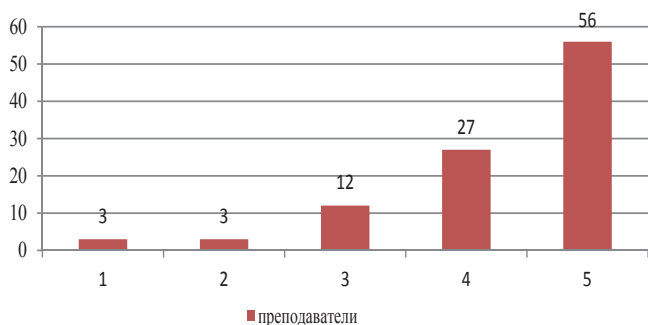


Рис. 4. Необходимость наличия видеоматериалов

Результаты опроса выявили предпочтения участников в отношении структуры и содержания учебных материалов. В частности, опрошенные указали на удобство навигации по учебнику, если:

1. Оглавление размещено в начале учебника (59%).
2. Оглавление размещено в конце учебника (9%).
3. В оглавлении указана страница для каждой темы/текста, а не только для начала урока (38%).
4. Уроки разделены с помощью цветового рубрикатора (53%).

Относительно приложений к учебнику большинство опрошенных высказалось за обязательное включение следующих компонентов:

1. Правил чтения, географических карт, таблиц спряжения глаголов и алфавитного списка новых слов.
2. Списка новых выражений по темам.
3. Списка глаголов с управлением (предлогами).

В ходе исследования были также выявлены расхождения во мнениях относительно необходимости включения:

- устойчивых выражений (67%);
- списка управления глаголов (зарубежные преподаватели – 32%, российские – 53%).

Различия в оценке важности списка управления глаголов отражают акценты, расставляемые в преподавании разными методическими школами. Российская методическая школа традиционно уделяет внимание глубокой проработке грамматики, формируя у обучающихся навыки грамотного построения речи. Зарубежные коллеги, напротив, ориентируются на развитие коммуникативных компетенций, что приводит к снижению доли грамматического материала.



Рис. 5. Содержание приложений

Российские преподаватели, напротив, убеждены в необходимости указанных материалов. Все участники опроса в значительной степени согласны с целесообразностью включения в приложение информации о правилах чтения, географических карт и спряжения глаголов (зарубежные преподаватели – 79%, российские – 50%). Дополнительные предложения участников представлены на диаграмме (рис. 5).

В рамках исследования, посвященного анализу педагогических практик работы с учебной литературой, был поднят вопрос о необходимости предоставления специализированного пространства для записок в учебных изданиях, особенно актуального в контексте активного использования учебников студентами, имеющими их в личном пользовании. Представленные ниже данные отражают распределение мнений среди зарубежных коллег относительно оптимального формата организации такого пространства. Результаты опроса выявили следующие предпочтения:

1. Поля учебника: 41,2% зарубежных коллег считают желательным наличие полей для записок.
2. Отдельная страница в конце учебника: 23,5% зарубежных коллег высказались в пользу выделения отдельной страницы в конце учебника для этой цели.
3. Отсутствие специального места: 41,2% зарубежных коллег не видят необходимости в специализированном месте для записок.
4. Несколько страниц в конце каждого раздела: зарубежные коллеги не указали данный вариант.
5. Поля только при личном пользовании учебником: 0,25% – 0%.

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие наблюдения. Среди зарубежных коллег наблюдается практически равное распределение мнений относительно необходимости использования полей для записок, что может говорить о вариативности педагогических подходов или специфике используемых учебных материалов. Зарубежные коллеги отдают предпочтение отдельным страницам в конце учебника для записок (23,5%). Данное расхождение может быть связано с тем, что подобный формат часто встречается в зарубежных учебных пособиях, что влияет на привычки и ожидания преподавателей. Важно отметить, что в современных российских учебных изданиях такая практика, как правило, не предусмотрена, что потенциально ограничивает возможности интерактивного взаимодействия с материалом.

Особое внимание в ответах респондентов привлекли вопросы, касающиеся содержательного наполнения «идеального» учебника иностранного языка, в особенности выбор предлагаемых текстов. Поскольку текст служит отправной точкой в обучении речевой деятельности, его отбор приобретает первостепенное значение при создании учебно-методического комплекса. Традиционно учебники французского языка, особенно выпущенные отечественными авторами, включают отрывки из произведений классической и современной художественной литературы. Достоинства использования этих текстов в обучении иноязычному общению общепризнаны. Поддержку включению в учебник художественных текстов классических и современных авторов выразили 63%, 40% и 47% российских и зарубежных преподавателей.

Значительная доля зарубежных преподавателей проявляют интерес к статьям из средств массовой информации (СМИ) (71%), текстам социокультурной направленности (71%) и материалам из блогов и форумов (56%).

Примечательно, что российские преподаватели проявили относительно низкий интерес к статьям из СМИ (11%) и текстам социокультурной направленности (29%).

Единодушное мнение (российских и зарубежных коллег) наблюдается в отношении блогов и форумов (46% и 56%); рекламных текстов (40% и 68%).

Обращает на себя внимание тот факт, что 26% отечественных преподавателей высказались за обязательное включение инфографики.

В целом мнения относительно стилистики текстового материала распределились согласно данным, представленным на рис. 6.

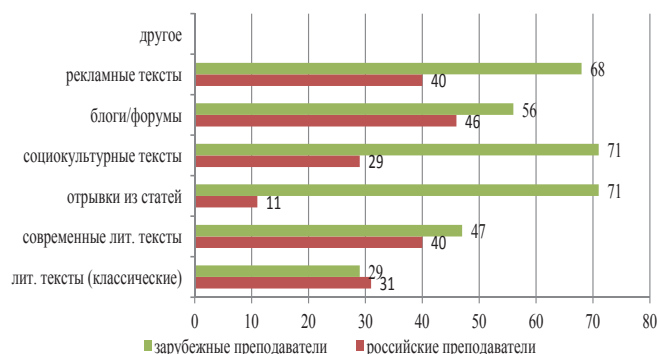


Рис. 6. Необходимые текстовые материалы

Вопрос о необходимости упражнений на перевод с русского языка на иностранный, закономерно отсутствовавший в анкетах зарубежных коллег, чья методологическая база в значительной мере сформирована европейскими издательствами, ориентированными на монолингвальное обучение, был адресован российской аудитории.

Результаты опроса отразили неоднозначное отношение к данному виду работы:

1. 16% респондентов считают достаточным наличие обобщающего переводного упражнения, охватывающего всю лексику и грамматику урока.

2. 16% выступают за включение переводных упражнений в каждую грамматическую и лексическую тему.

3. 50% полагают оптимальным сочетание упражнений к каждой теме и обобщающего перевода.

4. 18% респондентов отрицают необходимость данного вида упражнений.

Полученные данные, несомненно, свидетельствуют о сохраняющемся влиянии советской методической школы, традиционно отводившей важную роль переводческим упражнениям в процессе обучения иностранным языкам.

Интерес представляют также результаты опроса относительно заданий на развитие памяти. Показано, что подавляющее большинство преподавателей признает необходимость заданий на развитие памяти, однако 20% считают их бесполезными.

В ходе проведенного исследования было также установлено, что стремление к подтверждению языковой компетенции посредством международных экзаменов является значимым фактором мотивации для обучающихся, что особенно актуально для студентов, ориентированных на продолжение образования в магистратуре зарубежных университетов или стремящихся к объективной фиксации своих достижений в форме международного сертификата, признаваемого работодателями и образовательными учреждениями по всему миру.

Возможность целенаправленной подготовки к международным экзаменам, как отмечается в исследованиях в области прикладной лингвистики, способствует

повышению эффективности изучения иностранного языка. Анализ представленной диаграммы демонстрирует выраженную поддержку со стороны преподавателей в отношении интеграции заданий, ориентированных на подготовку к международным экзаменам, в учебные материалы. Этот факт свидетельствует о признании практической ценности подобных заданий в контексте достижения конкретных образовательных и профессиональных целей.

Анализ результатов проведенного опроса не позволяет сформулировать однозначный, исчерпывающий перечень характеристик «идеального» учебника, однако убедительно подтверждает целесообразность разработки унифицированного учебно-методического комплекса (УМК) как альтернативы децентрализованному подборкам материалов и компиляциям из различных изданий. Процесс создания такого УМК достигнет максимальной эффективности лишь при условии учета потребностей и предпочтений целевой аудитории, то есть учащихся, для которых он предназначен.

Неожиданно высокий уровень заинтересованности респондентов в данном анкетировании свидетельствует о значимости четко структурированного, логически выстроенного и легко воспринимаемого учебного материала для изучающих иностранный язык, особенно на начальных этапах. Будучи важнейшим инструментом обучения иноязычной речи, учебник, разработанный с учетом пожеланий учащихся, способен стать дополнительным фактором повышения мотивации и эффективности освоения учебного материала.

Библиографический список

1. Бартенева И.Ю., Желткова О.В. О структуре современного учебника по иностранному языку. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-strukture-sovremennogo-uchebnika-po-inostrannomu-yazyku/viewer>
2. Береговская Э.М. Проблемы интеграции и адаптации зарубежного учебника. *Иностранные языки в школе*. 199; № 6: 25–28.
3. Бим И.Л. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 1999; № 6: 13–17.
4. Глазьев В.Л. *Высшее образование в России*. Аналитический доклад. Available at: <http://www.glazychyev.ru/projects/obrdocl/2004obrdocl.htm>
5. Грубман Н.П. Какой учебник иностранного языка выбрать? *Иностранные языки в школе*. 2008. Available at: <http://www.fsu-expert.ru/node/1307>
6. Жданова Е.А., Кубеева М.М. Инновационные методы обучения иностранному языку в техническом вузе. *Преподавание иностранного языка в профессиональном контексте: традиции, инновации, перспективы*: материалы 5-й Международной научно-практической конференции. Тамбов, 2021: 145–148.
7. Зенина Л.В. *Использование зарубежных учебных пособий в рамках основного языкового образования*. Available at: <http://66.249.93.104/zearc11?ya=sas11e:2CWwqWD55CYJ>
8. Комарова Г.А. *Лингводидактические проблемы использования учебников зарубежных авторов*. Available at: <http://pn.pglu.m/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=163>
9. Кузьмичева О.Ю. *Современный учебник иностранного языка и его роль в учебном процессе*. Available at: <https://urok.1sept.ru/articles/647135?ysclid=ls71ws21k351277047>
10. Литкенс К.Я. О путях интеграции зарубежных учебников французского языка в учебный процесс российской школы. *Иностранные языки в школе*. 1998; № 2: 47–51.
11. Ляховицкий М.В. *Методика преподавания иностранного языка*: учебное пособие для филологических ВУЗов. Москва: Высшая школа, 1981.
12. Миньяр-Белоручев Р.К. *Методика обучения французскому языку*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1991.
13. Рахимов А.З. Логико-психологическая концепция разработки школьных учебников. *Проблемы школьного учебника*. 1991; № 20.
14. Савелло Е.В. *Лингвосоциокультурный метод обучения иностранному языку*. Available at: <http://pn.pglu.m/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=194>
15. Современные теории и методы обучения иностранным языкам. *Языки мира и мир языка*: материалы второй Международной научно-практической конференции. Москва: Экзамен, 2006.
16. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 2005.
17. Старатович Е.В. Интерактивные технологии в обучении иноязычной лексике. *Информационные системы и коммуникационные технологии в современном образовательном процессе*. Пермь: ИПЦ «Прокрост», 2020: 336–340.
18. Тимофеева Е.А. *Адаптация зарубежных учебных пособий по английскому языку для обучения в российском вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2008.
19. Тимофеева Е.А. *Методика адаптации иностранных учебных пособий для вуза с учетом и на основе менталитета личности*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-adaptatsii-inostrannyh-uchebnyh-posobiy-dlya-vuza-s-uchetom-i-na-osnove-mentaliteta-lichnosti/viewer>
20. Филатова С. Адаптация зарубежных учебников. *Учительская газета*. Available at: <http://www.egoround.ru/ru/company/index.php?id=136>
21. Языкова Н.В. *Практикум по методике обучения иностранным языкам*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 2012.
22. Якушев М.В. Научно обоснованные критерии анализа и оценки учебника иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 1: 16–23.

References

1. Barteneva I.Yu., Zheltkova O.V. O strukture sovremennogo učebnika po inostrannomu yazyku. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-strukture-sovremennogo-uchebnika-po-inostrannomu-yazyku/viewer>
2. Beregovskaya E.M. Problemy integratsii i adaptatsii zarubezhnogo učebnika. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 199; № 6: 25–28.
3. Bim I.L. K probleme ocenivaniya sovremennogo učebnika inostrannogo yazyka. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 1999; № 6: 13–17.
4. Glazychyev V.L. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. Analiticheskij doklad. Available at: <http://www.glazychyev.ru/projects/obrdocl/2004obrdocl.htm>
5. Grubman N.P. Kakoy učebnik inostrannogo yazyka vybrat? *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2008. Available at: <http://www.fsu-expert.ru/node/1307>
6. Zhdanova E.A., Kubeeva M.M. Innovatsionnyye metody obucheniya inostrannomu yazyku v tekhnicheskome vuze. *Prepodavanie inostrannogo yazyka v professional'nom kontekste: traditsii, innovatsii, perspektivy*: materialy 5-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. Tambov, 2021: 145–148.
7. Zenina L.V. *Ispol'zovanie zarubezhnykh učebnykh posobiy v ramkakh osnovnogo yazykovogo obrazovaniya*. Available at: <http://66.249.93.104/zeags11?ya=sas11e:2CWwqWD55CYJ>
8. Komarova G.A. *Lingvodidakticheskie problemy ispol'zovaniya učebnikov zarubezhnykh avtorov*. Available at: <http://pn.pglu.m/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=163>
9. Kuz'micheva O.Yu. *Sovremennyy učebnik inostrannogo yazyka i ego rol' v učebnom processe*. Available at: <https://urok.1sept.ru/articles/647135?ysclid=ls71ws21k351277047>
10. Litkens K.Ya. O putyah integratsii zarubezhnykh učebnikov francuzskogo yazyka v učebnyj process rossijskoy shkoly. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 1998; № 2: 47–51.
11. Lyahovickij M.V. *Metodika prepodavaniya inostrannogo yazyka*: učebnoe posobie dlya filologicheskikh VUZov. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
12. Min'yar-Beloruchev R.K. *Metodika obucheniya francuzskomu yazyku*: učebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1991.
13. Rahimov A.Z. Logiko-psihologicheskaya koncepciya razrabotki shkol'nykh učebnikov. *Problemy shkol'nogo učebnika*. 1991; № 20.
14. Savello E.V. *Lingvosociokul'turnyj metod obucheniya inostrannomu yazyku*. Available at: <http://pn.pglu.m/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=194>
15. Sovremennyye teorii i metody obucheniya inostrannym yazykam. *Yazyki mira i mir yazyka*: materialy vtoroy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. Moskva: 'Ekzamen, 2006.
16. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lektsiy*: učebnoe posobie Moskva: Prosveschenie, 2005.
17. Staratovich E.V. Interaktivnyye tehnologii v obuchenii inoyazychnoy leksike. *Informatsionnyye sistemy i kommunikatsionnyye tehnologii v sovremenno obrazovatel'nom processe*. Perm': IPC «Prokrost», 2020: 336–340.
18. Timofeeva E.A. *Adaptatsiya zarubezhnykh učebnykh posobiy po angliyskomu yazyku dlya obucheniya v rossiyskom vuze*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2008.
19. Timofeeva E.A. *Metodika adaptatsii inostrannykh učebnykh posobiy dlya vuza s uchetom i na osnove mentaliteta lichnosti*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-adaptatsii-inostrannyh-uchebnyh-posobiy-dlya-vuza-s-uchetom-i-na-osnove-mentaliteta-lichnosti/viewer>
20. Filatova S. Adaptatsiya zarubezhnykh učebnikov. *Uchitel'skaya gazeta*. Available at: <http://www.egoround.ru/ru/company/index.php?id=136>
21. Yazykova N.V. *Praktikum po metodike obucheniya inostrannym yazykam*: učebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 2012.
22. Yakushev M.V. Nauchno obosnovannyye kriterii analiza i ocenki učebnika inostrannogo yazyka. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2000. № 1: 16–23.

Статья поступила в редакцию 10.12.25

Pichkova L.S., Honored Scholar of RF Higher School, MGIMO Honorary Professor, MGIMO (Moscow, Russia), E-mail: l.pichkova@inno.mgimo.ru
Chertovskikh O.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, MGIMO (Moscow, Russia), E-mail: olga_chertovskikh@mail.ru
Tyagi Parul, senior teacher, Peoples Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: tyagi_p@pfur.ru

CHALLENGES OF OVERCOMING CULTURAL CONFLICTS IN THE CONTEX OF GENDER EDUCATION. Today the issues of cross-cultural communication and gender education are becoming a priority. The relevance of gender education is connected with the fact that at present the world community faces ever expanding international contacts, human migration, blending and clashes of cultures and numerous conflicts between countries. The objective of the study is to identify reasons why there is an urgent need to study cross-cultural gender differences, as well as develop such field of knowledge as gender education. The paper determines the topicality of the problem of gender education; to this end a student survey has been conducted to reveal the attitude of young people representing different cultures to gender issues and stereotypes. Besides, the authors cite a number of examples of culture conflicts caused by gender cultural differences and prejudices. The practical use of the results of the study of the cross-cultural gender component is manifested in the possibility of implementing a gender approach in the field of education. The results of the conducted research have shown that gender education is one of the ways to deal with the cultural crisis. Therefore, the initiation of cross-cultural dialogue, including gender education, should be considered as a priority task to resolve conflicts and contradictions caused by cultural differences.

Key words: gender education, cross-cultural communication, culture, gender stereotype, cultural conflict

Л.С. Пичкова, засл. работник Высшей школы Российской Федерации, доц., поч. проф. МГИМО, МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: l.pichkova@inno.mgimo.ru
О.О. Чертовских, канд. пед. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: olga_chertovskikh@mail.ru
Тягу Парул, ст. преп., Российский университет дружбы народов (РУДН), г. Москва, E-mail: tyagi_p@pfur.ru

ВОПРОСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНФЛИКТА КУЛЬТУР В КОНТЕКСТЕ ГЕНДЕРНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

Сегодня актуальность гендерного образования связана с тем, что мировое сообщество существует в условиях небывалого расширения международных связей, миграции народов, смешения и столкновения культур, многочисленных конфликтов между странами. Цель данного исследования – выявить причины, в силу которых возникает необходимость изучать межкультурные и гендерные различия, а также развивать такую область знания, как гендерное образование. В работе определена актуальность проблемы гендерного образования и воспитания; проведен опрос студентов, который показал, как молодые люди, принадлежащие к разным культурам, относятся к гендерным вопросам и стереотипам. Также в исследовании авторы приводят ряд примеров конфликтов культур, вызванных гендерными и культурными различиями и предрассудками. Результаты проведенного исследования показывают, что гендерное образование и воспитание являются одним из способов преодоления кризиса культур, поэтому налаживание межкультурного диалога, включая гендерное просвещение, следует рассматривать в качестве приоритетной задачи для преодоления противоречий и конфликтов, связанных с культурными различиями.

Ключевые слова: гендерное просвещение, межкультурная коммуникация, культура, гендерный стереотип, конфликт культур

В современном мире диалог культур задает новый вектор развития мирового образования, перед которым ставится двуединая задача подготовки высокопрофессионального специалиста и воспитания «человека культуры», подготовленного к межкультурному общению и способного видеть и понимать культурные и гендерные особенности разных народов для успешного сотрудничества и взаимного уважения. Поэтому неслучайно вопросы межкультурной коммуникации и гендерного просвещения становятся приоритетными в современных условиях. Главным триггером этой тенденции, безусловно, является акселерация процесса взаимодействия культур на многих уровнях и неуклонное расширение межкультурных контактов. Эти глобальные изменения не обходят стороной и сферу образования, уже на рубеже XX–XXI веков закладываются основы сравнительно новой дисциплины – «Гендерная лингвистика», которая занимается исследованием языкового взаимодействия представителей обоих полов. В учебных заведениях все больше внимания уделяется гендерному воспитанию и образованию.

Проблемы межкультурного общения и его гендерной составляющей во все большей степени становятся объектом интереса общественности и научных исследований. Это находит свое подтверждение в той заинтересованности общества, которая проявляется в стремлении к изучению культур разных народов, осознании значимости межкультурной коммуникации, в создании исследовательских центров и ассоциаций, деятельность которых связана с вопросами культуры; в проведении конференций и симпозиумов по проблематике межкультурной коммуникации, а также во включении курсов культурологии и лингвострановедения в учебные планы подготовки специалистов в вузах и даже в программы средней школы.

Цель данного исследования – выявить причины, в силу которых возникает насущная необходимость изучать межкультурные и гендерные различия, а также развивать такую область знания, как гендерное образование и воспитание.

Гипотеза – гендерное образование и воспитание являются одним из способов преодоления конфликта культур.

Цель данного исследования и его гипотеза определяют необходимость решения следующих задач: обосновать актуальность проблемы гендерного образования и воспитания; на основе результатов исследования гендерных стереотипов выявить ведущие принципы реализации гендерного образования.

Научная новизна исследования заключается в разработке диагностического инструментария и проведения комплексного исследования гендерных стереотипов у студенческой молодежи (в том числе студентов-иностранцев), принадлежавшей к западному и восточному типам культур.

Теоретическая значимость исследования лежит в пределах научных исследований в области методологии и технологии профессионального образования. Полученные выводы относительно гендерных стереотипов расширяют понимание о гендерных представлениях и особенностях, которые могут быть интегрированы в учебные планы средних и высших учебных заведений путем создания

новых учебных дисциплин и элективных курсов, посвященных данному вопросу и расширения отдельных разделов уже существующих гуманитарных дисциплин. В совокупности это будет способствовать гендерному просвещению студенческой молодежи.

Практическая значимость работы заключается в прикладном характере полученных результатов анкетирования студентов. Практическая польза и применение результатов исследования гендерного компонента межкультурной коммуникации проявляются в возможности реализации гендерного подхода в сфере образования.

Исследование проводилось с использованием следующих методов: анкетирование, опрос, наблюдение, математическая обработка полученных данных.

Актуальность гендерного образования и воспитания, а также непрерывность данных процессов связаны с тем, что на современном этапе мировое сообщество существует в условиях многочисленных конфликтов между странами, зачастую связанных с историко-культурным национальным кодом, с глубокими противоречиями в восприятии «своей» и «чужой» культур, включая гендерный аспект. Поэтому неслучайно, что вопросы межкультурной коммуникации в современных условиях стали предметом серьезных исследований.

Одновременно с возникновением понятия «межкультурная коммуникация» появился термин «гендер» как результат изучения социально конструируемых отношений, определяемых по признаку пола. Важность и целесообразность гендерного просвещения объясняется тем, что оно дает представление о влиянии гендерных отношений на общество, риске возникновения конфликтов из-за непонимания иной культуры или дискриминации по признаку пола. В истинно демократическом обществе должны учитываться права всех граждан, а это означает, что оно не может существовать без гендерного просвещения. Как отмечает Н.А. Шведова в своей работе, посвященной гендерным проблемам, гендерное просвещение вооружает знаниями и способствует пониманию интересов различных социальных групп; расширяет знания о гендере; помогает отстаивать и продвигать гендерные интересы женщин как особенно дискриминируемой группы [1].

Изучение темы гендерного просвещения требует знания гендерной терминологии. Гендерный подход предполагает, что различия в поведении мужчин и женщин определяются не биолого-физиологическими особенностями, а социально-культурными нормами того или иного общества. Гендерология в широком смысле изучает проблемы, связанные с полом с точки зрения психологии и социологии. Что касается межкультурной гендерологии, то она изучает культурные различия через призму гендерной специфики. Межкультурная коммуникация – это процесс общения между представителями разных народов, культур и языков, что также называют межкультурным диалогом. Под этим подразумевается равноправное взаимодействие представителей разных наций с учетом своеобразия их культуры, норм поведения, гендерных стереотипов. Гендерная межкультурная коммуникация фокусируется на изучении гендерного аспекта культурно-языковой

личности, гендерной картины мира, гендерных стереотипов, а также гендерного вербального и невербального коммуникативного поведения [2].

Существует также такое понятие, как гендерные стереотипы. Это представления, сформулированные в общественном сознании в отношении социальной нормы поведения представителей разных полов, которые проявляются в поведении, привычках, вербальной и невербальной речи. В современном обществе к гендерным ценностям относятся равенство в правах и возможностях мужчин и женщин; адекватное восприятие их культурно-исторической роли и положения мужчин и женщин в современном обществе; гуманизация гендерных отношений; взаимоуважение; взаимопонимание; равнопартнерские отношения в семье.

Рассмотрим ряд примеров конфликта культур, вызванных гендерными культурными различиями и гендерными предрассудками в разных культурах.

В 1996 г. в городе Умань (Украина) открылся очередной съезд хасидов – представителей религиозного течения в иудаизме. Однако вскоре разразился конфликт с местным населением, и начались беспорядки из-за того, что один из хасидов брызнул слезоточивым газом из баллончика в лицо женщине, которая из любопытства наблюдала за мероприятием на улице. Такое агрессивное действие участника съезда объяснялось тем, что, согласно обычаям хасидов, женщины не должны быть вблизи мужчин, занятых религиозным обрядом. Женщина, вероятно, нарушила религиозную традицию, подойдя слишком близко.

Незнание норм и традиций, столь важных и дорогих для представителей других культур и религий, проявление неуважения к ним или невежественное любопытство могут стать поводом для серьезных конфликтов и противоречий.

Во время исторического визита первого президента СССР М.С. Горбачева в Японию в апреле 1991 г. жена президента, Раиса Максимовна, по незнанию нарушила некоторые традиции японской культуры. Когда президентский картеж проезжал мимо японцев, стоявших вдоль улиц и приветствовавших советского лидера, она остановила машину, в эмоциональном порыве выскочила из нее, подбежала к толпе людей, схватила на руки маленького ребенка и посадила, к ужасу его матери, к себе в машину. Это действие вызвало множество негативных комментариев в японской прессе и недовольство общественности, поскольку тем самым нарушило исторически сложившуюся норму поведения в Японии – общение друг с другом на расстоянии, без прямого физического контакта. Не допускаются объятия, похлопывания по плечу, поцелуи, все ограничивается поклонами без зрительного контакта. Исключение в международном общении делается для рукопожатий при условии инициативы со стороны японцев. Кроме того, японцы отводят весьма скромную роль женщине в общественной жизни и не приветствуют излишней инициативности. Безусловно, подобная ситуация не содействовала успеху переговоров.

Во всех странах во время межгосударственных контактов высоко ценится знание и соблюдение культурных традиций партнеров по переговорам [3].

Особенно это актуально для делового общения, если мы хотим избежать сложностей в переговорах из-за различий в национальных культурах.

Эдвард Твитчел Холл (1914–2009 гг.), американский антрополог и исследователь проблем кросс-культурного межкультурного, разделили все культуры на высококонтекстуальные и низкоконтекстуальные [4]. В странах с культурой низкого контекста в процессе общения принято называть вещи своими именами, ясно выражать свои мысли, избегая двусмысленности толкования, четко выражать свое отношение к проблеме. Низкоконтекстуальная коммуникация характерна для англосаксонской группы стран (Северная Европа, Северная Америка, Австралия, Новая Зеландия). К этому типу культур также относятся культуры таких стран, как Германия, Швейцария, Финляндия и скандинавские страны. Из данного списка заметно выделяются немецкие партнеры, известные своей педантичностью и пунктуальностью. Иная ситуация в общении с представителями стран с культурой высокого контекста, куда относятся почти все страны Востока. В этих странах получение достоверной информации весьма проблематично. Представители этих культур никогда не дают детального описания ситуации, не делятся информацией, предпочитают недосказанность, ценят умение выражаться обтекаемо. В таких культурах никогда не скажут партнеру «нет», а просто улыбнутся и переведут разговор на другую тему.

Не меньше различий можно найти и в гендерных подходах, в частности к участию женщин в деловой коммуникации. В высококонтекстуальных культурах участие женщин минимально. Подобное отношение распространяется даже на рекламу. Можно привести пример из опыта одной европейской фармацевтической компании. Было принято решение продвинуть на арабский рынок популярный болеутоляющий препарат. Для рекламы использовались три картинки. На первой была изображена женщина, страдающая от боли, на второй – она принимала таблетку, а на третьей изображалась в расслабленном и спокойном состоянии. Но оказалось, что этот препарат не пользовался спросом. Как выяснилось, в компании не учли, что арабы не только читают справа налево, но в таком же порядке смотрят на картинки. Получалось, что сначала женщина принимала таблетку, а потом мучилась от боли. К тому же изображение женщин в разных состояниях противоречило арабской культуре.

Деловые отношения иногда могут пострадать из-за незнания или игнорирования того, как партнер в силу культурных различий может отнестись к знаку внимания в виде подарка.

В России принято дарить подарки, цветы и сувениры гораздо чаще, чем на Западе. Некоторые западные гости воспринимают это в гипертрофированной

форме, рассматривая подобные знаки внимания не как гостеприимство и радушие, характерное для русской культуры, а как желание показать свое превосходство. Так, журналисты немецкого таблоида Bild сочли неуместным и даже оскорбительным то, что Владимир Путин на встрече в Сочи, в мае 2018 г., подарил Ангеле Меркель букет цветов. Автор материала пояснил, что ведущие политики мира должны пожимать друг другу руки, а не дарить букеты. Он был убежден, что цветы были подарены с умыслом подчеркнуть, что госпожа Меркель – женщина, которая занимает пост в изначально мужской сфере деятельности. Конечно, подобный комментарий не лишен некоторой политической ангажированности, но явно демонстрирует острое неприятие и отрицание традиций другой культуры. В свою очередь, депутат Госдумы Ирина Яровая указала на то, что интерпретировать как оскорбление красиво подаренный в знак уважения букет цветов – значит, показывать утрату эстетики и красоты человеческих отношений.

Важным фактором, углубляющим гендерные различия, является проблема гендерных стереотипов. Для современного общества характерно стереотипное мышление и восприятие гендерных отличий. Человеку изначально приписываются те качества, которые от него ожидают как от представителя данного пола, а не те качества, которыми он реально обладает.

Исследователь Утрехтского университета из Нидерландов Наоми Эллемерс в своей работе «Гендерные стереотипы» («Gender Stereotypes») утверждает, что они оказывают имплицитное воздействие на наши ожидания относительно качеств, предпочтений и потребностей индивидуумов обоих полов, а также на критерии или стандарты, по которым мы их оцениваем. Имплицитный характер стереотипного гендерного мышления проявляется, например, в том, что женщин оценивают в основном по их внешности, а не по достижениям. Наоми Эллемерс приводит как пример дело Анны Холкинс, которая доказала свой высокий профессионализм в должности консультанта компании. Но при этом ей было отказано занять более высокий пост и стать партнером в компании, так как руководство посчитало, что ее поведение, макияж и одежда были чрезмерно женственными [5].

От имплицитных гендерных стереотипов страдают и мужчины, которые недостаточно представлены в профессиях или семейных ролях, считающихся в обществе сугубо женскими, что может противоречить их интересам и амбициям.

Важно отметить, что гендерные стереотипы формируются, прежде всего, в рамках определенной культуры, когда мужчинам и женщинам отводятся разные социальные роли с учетом различий в их психике, поведении и деятельности. Гендерные стереотипы сложились в устойчивую систему и укрепились в сознании социума. Подобные стереотипы можно разделить на группы по трем признакам:

1. Восприятие по принципу маскулинности и фемининности. При этом маскулинность характеризуется активно-креативной деятельностью, а фемининность – пассивно-репродуктивной.

2. Распределение социальных ролей, при котором женщине в большей степени отводится роль матери и «хранительницы очага», а мужчине – роль «добытчика», активно вовлеченного в общественную и профессиональную деятельность.

3. Трудовая деятельность и ее содержание. Женщины преимущественно заняты в сферах обслуживания (здравоохранение, образование, торговля), и их труд имеет чаще исполнительский характер. Мужчины в основном заняты творческой, производственной и руководящей деятельностью.

Поиски решения проблемы преодоления стереотипов на основе гендерных различий продолжают уже много лет. В современных условиях социального и научно-технического прогресса гендерные различия становятся все менее выраженными, а иногда и преувеличенными. Гендерные стереотипы отличаются жизнестойкостью, поэтому крайне важно проводить работу по гендерному просвещению с целью расширения сознания членов общества.

Для того чтобы решить эту задачу, необходимо ясно представлять, какие стереотипы господствуют в той или иной культуре. Это даст возможность выбрать верный алгоритм действий по преодолению гендерных предубеждений.

Примером таких исследований может служить эксперимент, проведенный на базе московских вузов. В 2020 [6] и 2025 годах были проведены два исследования среди студентов различных вузов Москвы: Московского государственного института международных отношений (МГИМО), Российского университета дружбы народов (РУДН), Московского государственного университета (МГУ), а также Российского университета медицины (РУМ). В первой части психодиагностического исследования гендерных стереотипов приняли участие 80 студентов, из которых 50% составили девушки и 50% – юноши [7]. Во второй части – 120 студентов, 65% – девушки и 35% – юноши. В опросе участвовали представители как западной, так и восточной культур, что позволило разделить респондентов на группы. В первой части исследования, проведенного в 2020 году, девушки и юноши, представители восточной и западной культур, были представлены в равной степени; во второй части исследования было больше женщин и представителей западной культуры (65% и 70% соответственно). Анкетирование проводилось анонимно, вопросы анкеты были составлены так, чтобы определить собственные респондентами гендерные стереотипы, а именно: 1) стереотипы маскулинности и фемининности, которые навязывают людям определенные представления о психических и поведенческих качествах, характерных для мужчин и женщин в той или иной культуре; 2) стереотипы семейных и социальных гендерных ролей.

Целью данного исследования было выявить изменения в отношении современной студенческой молодежи к гендерным стереотипам в течение пяти лет, а также изучить различия в восприятии гендерных ролей в зависимости от пола и принадлежности к разной культуре. Результаты исследования представлены на диаграммах (рис. 1–4).

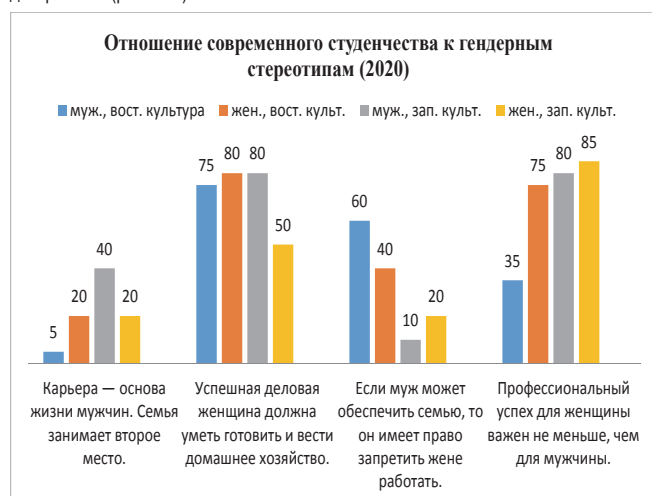


Рис. 1. Результаты исследования отношения студентов к гендерным стереотипам по стереотипам маскулинности и фемининности (2020 год)

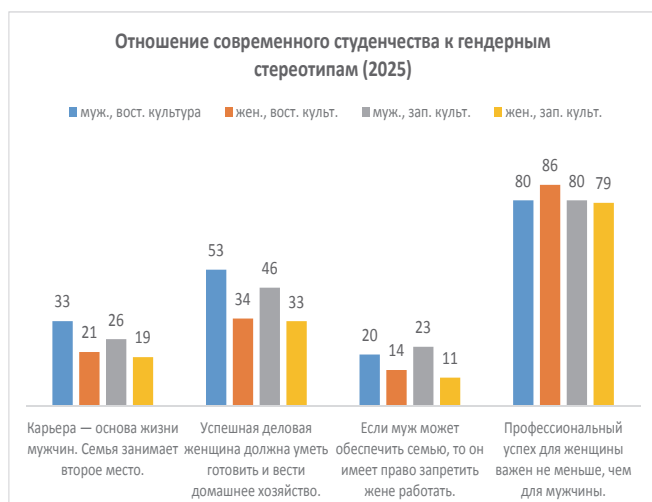


Рис. 2. Результаты исследования отношения студентов к гендерным стереотипам по стереотипам маскулинности и фемининности (2025 год)



Рис. 3. Результаты исследования отношения студентов к гендерным стереотипам по стереотипам семейных и социальных гендерных ролей (2020 год)

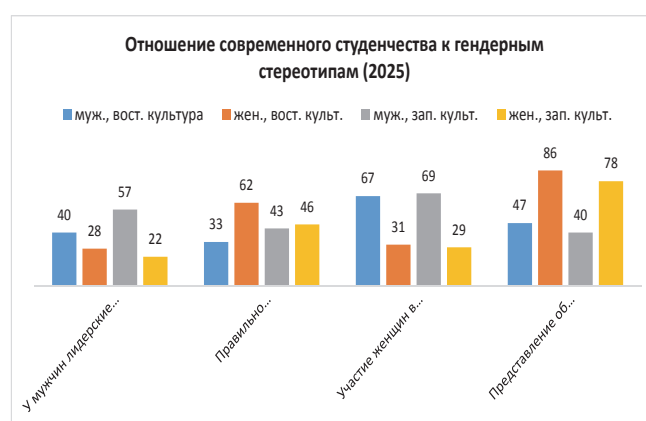


Рис. 4. Результаты исследования отношения студентов к гендерным стереотипам по стереотипам семейных и социальных гендерных ролей (2025 год)

Анализ полученных результатов позволил разделить рассмотренные стереотипные утверждения на пять групп:

- *устойчивые* – утверждения, с которыми согласны большинство респондентов обоих полов, вне зависимости от того, к какой культуре они принадлежат;
- *устойчивые для респондентов одной культуры* – утверждения, с которыми согласны большинство молодых людей обоих полов, принадлежащие к одной культуре;
- *протестные* – утверждения, которые отражают несогласие респондентов с предложенными в анкете гендерными стереотипами;
- *дискуссионные* – утверждения, в которых представления юношей и девушек о гендерных стереотипах, вне зависимости от их принадлежности к культуре, различны;

– *дискуссионные для респондентов одной культуры* – утверждения, в которых представления юношей и девушек о гендерных стереотипах, принадлежащих к одной культуре, различны.

В ходе проведенного исследования в отношении стереотипных утверждений было выявлено следующее (см. табл. 1).

1. Устойчивые стереотипные утверждения

Стереотип о том, что успешная деловая женщина должна уметь готовить и вести домашнее хозяйство поддерживали большинство опрошенных молодых людей в опросе, проведенном в 2020 г., – 80% женщин восточной культуры; 80% мужчин западной культуры; 75% мужчин восточной культуры и 50% женщин западной культуры. Однако в 2025 г. наблюдалась обратная динамика: большинство респондентов не поддерживали данное утверждение – 53% мужчин восточной культуры; 34% женщин восточной культуры; 33% женщин и 46% мужчин западной культуры.

Более того, в 2025 г. большинство опрошенных согласилось с утверждением, что профессиональный успех для женщины важен не меньше, чем для мужчины – 80% мужчин и 79% женщин западной культуры; 80% мужчин и 86% женщин восточной культуры.

2. Устойчивые стереотипные утверждения, характерные для культуры респондентов

В опросе, который проводился в 2020 г., 80% мужчин и 85% женщин западной культуры отметили, что профессиональный успех для женщины важен не меньше, чем для мужчины; также с данным утверждением согласились 75% женщин восточной культуры и лишь 35% мужчин восточной культуры. В 2025 г. большинство респондентов, независимо от пола, согласилось с данным утверждением.

В 2020 г. респонденты западной культуры поддержали утверждение о том, что представление об интеллектуальном и физическом превосходстве мужчины над женщиной является устаревшим (70% мужчин и 75% женщин). В восточной культуре как мужчины, так и женщины придерживались мнения о том, что участие женщин в мужских сферах (армии, политике, дипломатии и др.) должно быть ограничено (мужчины – 90%, женщины – 60%).

В 2025 г. мнение об указанных выше утверждениях разделилось по гендерному признаку, независимо от принадлежности к конкретной культуре.

3. Протестные стереотипные утверждения

В 2020 г. большинство опрошенных отвергли утверждение о том, что карьера – основа жизни мужчин, а семья занимает второе место (5% мужчин и 20% женщин восточной культуры и 20% женщин и 40% мужчин западной культуры согласились с утверждением). Примерно та же тенденция наблюдалась и в 2025 г.

В 2020 г. большинство мужчин и женщин, представителей обеих культур, отвергли идею о том, что женщинам следует откладывать рождение детей до тех пор, пока они не выстроят карьеру и не займут достойное место в обществе; данное утверждение поддержали лишь 25% мужчин и 20% женщин восточной культуры и 40% мужчин и 45% женщин западной культуры. В 2025 г. только женщины

Таблица 1

№	Группы стереотипов	Содержание стереотипов в разные годы	
		2020 год	2025 год
1.	<i>Устойчивые</i> – утверждения, с которыми согласны большинство респондентов обоих полов, вне зависимости от того, к какой культуре они принадлежат	Успешная деловая женщина должна уметь готовить и вести домашнее хозяйство	Профессиональный успех для женщины важен не меньше, чем для мужчины
2.	<i>Устойчивые для респондентов одной культуры</i> – утверждения, с которыми согласны большинство молодых людей обоих полов, принадлежащие к одной культуре	Профессиональный успех для женщины важен не меньше, чем для мужчины (западная культура). Представление об интеллектуальном и физическом превосходстве мужчины над женщиной является устаревшим (западная культура). Участие женщин в мужских сферах (армии, политике, дипломатии и др.) должно быть ограничено (восточная культура)	Профессиональный успех для женщины важен не меньше, чем для мужчины (западная и восточная культура)
3.	<i>Протестные</i> – утверждения, которые отражают несогласие респондентов с предложенными в анкете гендерными стереотипами	Карьера – основа жизни мужчин. Семья занимает второе место. Правильно поступают женщины, откладывающие рождение ребенка до тех пор, пока не сделают карьеру, не займут достойное место в обществе. Если муж может обеспечить семью, то он имеет право запретить жене работать	Карьера – основа жизни мужчин. Семья занимает второе место. Правильно поступают женщины, откладывающие рождение ребенка до тех пор, пока не сделают карьеру, не займут достойное место в обществе. Если муж может обеспечить семью, то он имеет право запретить жене работать. У мужчин лидерские качества развиты больше, чем у женщин
4.	<i>Дискуссионные</i> – утверждения, в которых представления юношей и девушек о гендерных стереотипах, вне зависимости от их принадлежности к культуре, различны	У мужчин лидерские качества развиты больше, чем у женщин	Участие женщин в мужских сферах (армии, политике, дипломатии и др.) должно быть ограничено (восточная культура). Представление об интеллектуальном и физическом превосходстве мужчины над женщиной является устаревшим
5.	<i>Дискуссионные для респондентов одной культуры</i> – утверждения, в которых представления юношей и девушек о гендерных стереотипах, принадлежащих к одной культуре, различны	Представление об интеллектуальном и физическом превосходстве мужчины над женщиной является устаревшим (восточная культура). Профессиональный успех для женщины важен не меньше, чем для мужчины (восточная культура). Если муж может обеспечить семью, то он имеет право запретить жене работать (восточная культура). У мужчин лидерские качества развиты больше, чем у женщин (восточная культура)	Успешная деловая женщина должна уметь готовить и вести домашнее хозяйство (восточная культура). У мужчин лидерские качества развиты больше, чем у женщин (западная культура). Правильно поступают женщины, откладывающие рождение ребенка до тех пор, пока не сделают карьеру, не займут достойное место в обществе (восточная культура). Участие женщин в мужских сферах (армии, политике, дипломатии и др.) должно быть ограничено (восточная и западная культура).

восточной культуры преодолели рубеж большинства, поддержав это утверждение (62%); остальные группы по-прежнему выражали несогласие.

В 2020 г. большинство респондентов как восточной, так и западной культуры не согласились с утверждением, что если муж может обеспечить семью, то он имеет право запретить жене работать (10% мужчин и 20% женщин западной культуры, а также 40% женщин восточной культуры поддержали этот стереотип; исключение составила одна группа – 60% мужчин восточной культуры, которые выразили согласие с этим утверждением). В 2025 г. большинство респондентов обеих культур отвергли это утверждение – согласие выразили лишь 23% мужчин и 11% женщин западной культуры и 20% мужчин и 14% женщин восточной культуры.

В 2025 г. большинство респондентов также не согласились с утверждением о том, что у мужчин лидерские качества развиты больше, чем у женщин. Единственная группа, которая поддержала это утверждение, были мужчины западной культуры (57%).

4. Дискуссионные стереотипные утверждения

В опросе 2020 г. к дискуссионным стереотипам относилось утверждение о том, что у мужчин лидерские качества развиты больше, чем у женщин (в восточной группе – 90% мужчин и 35% женщин поддержали данный стереотип; в западной – 65% мужчин и 20% женщин соответственно).

В 2025 г. наблюдалось выраженное гендерное расхождение во взглядах на ограничение участия женщин в традиционно мужских сферах (армия, политика, дипломатия и пр.). Большинство мужчин поддержало такую позицию: 67% представителей восточной и 69% представителей западной культур; женщины же в основном отвергли эту идею. Также в 2025 году женщины обеих культур поддержали утверждение о том, что представление об интеллектуальном и физическом превосходстве мужчин над женщинами устарело – 86% женщин восточной культуры и 78% женщин западной культуры. Мужчины в большинстве своем с этим стереотипом не согласились.

5. Дискуссионные стереотипные утверждения, характерные для культуры респондентов

В опросе, проведенном в 2020 г., лишь 35% мужчин восточной культуры поддержали мнение о том, что профессиональный успех для женщины важен не меньше, чем для мужчины, в то время как большинство женщин той же группы (75%) выразили согласие с данным гендерным стереотипом. В той же группе 65%

женщин согласились с утверждением о том, что представление об интеллектуальном и физическом превосходстве мужчины над женщиной является устаревшим, в то время как только 30% мужчин восточной культуры придерживались того же мнения. В том же году 60% мужчин восточной культуры согласились с мнением, что муж имеет право запретить жене работать, если он способен достойно обеспечить семью, тогда как аналогичного мнения придерживались лишь 40% женщин.

В 2025 г. большинство (53%) мужчин восточной культуры высказались в поддержку гендерного стереотипа о том, что успешная деловая женщина должна уметь готовить и вести домашнее хозяйство, при этом лишь 34% женщин восточной культуры согласились с этим утверждением. Мужчины восточной культуры в целом не поддержали идею о том, что женщины должны откладывать рождение детей до тех пор, пока не построят карьеру и не займут достойное место в обществе (33% респондентов данной группы согласились с этим утверждением); в то время как 62% женщин восточной культуры сочли такую позицию оправданной. Среди респондентов западной культуры также наблюдался гендерный разрыв во взглядах на утверждение о том, что у мужчин лидерские качества развиты больше, чем у женщин (57% мужчин поддержали этот гендерный стереотип, при этом 78% женщин выразили свое несогласие).

Исходя из полученных результатов двух исследований, проведенных в 2020 и 2025 гг., можно сделать следующий вывод: несмотря на то, что в 2020 г. значительная часть опрошенных студентов поддерживали гендерные стереотипы маскулинности и фемининности, сложившиеся в культуре респондентов, мужчины в большей степени придерживались более традиционных гендерных стереотипов. Женщины восточной культуры выражали более прогрессивные взгляды на роль современной женщины в обществе, чем мужчины той же группы: по их мнению, идея интеллектуального и физического превосходства мужчин над женщинами устарела; современной женщины присущи качества лидера, и ее профессиональный успех не менее важен, чем успех мужчины. Опрос, проведенный в 2025 г., показал, что за 5 лет эти настроения усилились у женщин восточной культуры, тогда как у мужчин той же группы они значительно ослабли. При этом мужчины разделяли с женщинами представление о том, что их профессиональный успех важен не менее чем успех мужчины; и муж не имеет права запретить жене работать, если он может достойно обеспечить семью.

Результаты опроса 2020 г. также показали, что в западной культуре наблюдалось большее равноправие полов, а также более выраженная гендерная нейтральность во вопросах, которые разделили взгляды группы респондентов восточной культуры. Женщины обеих культур в равной степени поддерживали некоторые стереотипные представления о ценностях мужчин и женщин. Так, женщины восточной культуры поддержали мнение о том, что участие женщин в традиционно мужских областях должно быть ограничено, при этом женщины обеих культур соглашались с мужчинами в том, что неправильно откладывать рождение детей ради профессионального успеха. Наблюдалась однозначная поддержка идеи, касающейся того, что успешная женщина должна уметь готовить и вести домашнее хозяйство. Кроме того, семейные ценности в отношении карьеры были схожи у обоих полов: карьера не рассматривалась как приоритет для мужчин, а также отвергалась идея о праве мужчин контролировать финансовую и профессиональную независимость своих жен. И, наконец, исследование 2020 г. показало, что универсальной жизненной ценностью среди представителей обоих полов и культур остаются семейные ценности, даже при неоднозначном подходе к распределению ролей мужчины и женщины в семье.

Опрос 2025 г. выявил новую тенденцию, указывающую на то, что гендерные различия во мнениях преобладают над культурными различиями в отношении стереотипных представлений. Утверждения о том, что участие женщин в традиционно мужских сферах должно быть ограничено, а также о том, что представление об интеллектуальном и физическом превосходстве мужчины над женщиной является устаревшим, были факторами, которые разделили мнения респондентов в зависимости от пола, но вне зависимости от культурного контекста. Абсолютное большинство респондентов, участвовавших в опросе 2025 года, согласились с утверждением, что профессиональный успех для женщины важен не меньше, чем для мужчины. Примечательно, что все участники анкетирования, проводившегося в 2020 и 2025 гг., не согласились с утверждением о том, что карьера является основой жизни мужчин, а семья занимает второе место. Также респонденты опроса 2020 года опротестовали утверждение о том, что рождение ребенка следует отложить до тех пор, пока женщина не построит карьеру и не займет достойное место в обществе. В 2025 году женщины восточной культуры были единственной группой, продемонстрировавшей явную поддержку идеи откладывания рождения детей ради профессионального успеха.

Учитывая полученные результаты исследования, можно говорить об острой необходимости в гендерном просвещении как с точки зрения воспитательных подходов, так и в отношении образовательных мероприятий по гендерной проблематике.

Гендерное просвещение должно охватывать все возрастные группы людей. Его содержание предполагает гармонизацию ролевого взаимодействия разных полов на основе равных прав и возможностей личности. Гендерное просвещение вооружает людей знаниями и способствует осознанию социально-экономических интересов представителей различных социальных групп, в том числе женщин.

Идея гендерного равенства должна активно продвигаться в обществе через государственные и общественные институты и, прежде всего, через образовательные структуры.

В контексте гендерного просвещения все воспитательные усилия должны быть направлены на закрепление в сознании социума представления о ключевых принципах истинно демократического, правового общества, лишенного гендерной дискриминации. К ним относятся:

- принцип демократического представительства полов, в частности широкое участие женщин в процессе принятия решений на всех уровнях;
- экономическая независимость, обеспечивающая равенство полов и устраняющая неоправданные профессиональные ограничения для женщин;
- возможность гармоничного и эффективного сочетания выполнения профессиональных и семейных обязанностей как для женщины, так и для мужчины;
- образовательная деятельность, сфокусированная на знаниях о равноправном распределении гендерных ролей, путях устранения социальной диспропорции и перераспределении ответственности обоих полов.

Результаты проведенного исследования показывают, что налаживание межкультурного диалога, включая гендерное просвещение, следует рассматривать в качестве приоритетной задачи для преодоления противоречий и конфликтов, связанных с культурными различиями.

Приведенные выше примеры показывают, что в современных условиях существование отличий в культуре разных народов, гендерных стереотипов и ценностей, их непонимание, искажение или неприятие может отрицательно сказаться на обществе в целом, вызвав конфликт культур и кризис нравственности. Столкновение с иными культурами может быть непредвиденным и часто болез-

ненным, а культурные противоречия, в том числе гендерные, порождают множество неловких, неприятных и даже трагических ситуаций, поэтому в контексте изучения межкультурной коммуникации также важно изучать межкультурный гендерный компонент и заниматься гендерным просвещением. Каждой уникальной национальной культуре присуща своя исторически сложившаяся система отношений полов. Диалог разных культур сродни диалогу двух миров с их специфическими нормами, традициями, ценностями.

Все это ставит перед наукой и образованием следующие приоритетные задачи:

- изучить и проанализировать истоки проявления и эволюцию культур разных народов;
- научить людей терпимости, уважению и пониманию представителей других культур.

Опыт России, которая всегда была многонациональной страной, показывает, что эти задачи можно успешно решать и тем самым обеспечивать мирное сосуществование разных наций и народностей с их культурным своеобразием. Российские ученые активно занимаются проблематикой межкультурных и гендерных отношений, проводятся научные конференции, создаются объединения ученых и педагогов, в учебные планы средних и высших учебных заведений вводятся культурологические дисциплины, направленные, в том числе, на гендерное просвещение.

Практическая польза и использование результатов исследования гендерного компонента межкультурной коммуникации проявляются в возможности реализации гендерного подхода в сфере образования. Особенно остро стоит вопрос о необходимости применять гендерный подход, когда речь идет, например, об обучении и воспитании детей и подростков мигрантов. Современная миграционная ситуация в Российской Федерации, характеризующаяся неуклонным ростом притока мигрантов как следствие сложной социально-экономической обстановки в их странах, требует от государства уделять большое внимание адаптации детей и подростков-мигрантов, жизненный опыт которых недостаточен для разрешения многих проблем, с которыми они сталкиваются в чужой культуре [7]. В не меньшей степени важно осознавать необходимость гендерного просвещения среди взрослых людей, в частности в образовательной среде. Особенность гендерного просвещения взрослых иностранных мигрантов выражается в насущной необходимости их приобщения к базовым знаниям, необходимым для решения конкретных проблем существования в иной культуре, с которыми сталкиваются женщины и мужчины, прибывающие на место жительства в другой стране и стремящиеся адаптироваться в новых условиях. Нужна специальная подготовка педагогов, которые работают с детьми и подростками-мигрантами. Необходимо использовать новые образовательные технологии, учитывающие гендерные особенности обучающихся, и проводить новые исследования в области гендерного образования.

На основе анализа результатов проведенного исследования можно говорить о том, что очевидна необходимость изучения межкультурных и гендерных различий по нескольким причинам: осознание и изучение культуры других народов позволяют лучше оценить особенности родной культуры; знание межкультурных и гендерных особенностей позволяет более успешно взаимодействовать с представителями другой культуры; изучение и знание культуры, обычаев и гендерных особенностей других народов учит терпимости, уважению и осознанию возможности сосуществования разных культур; постижение межкультурных и гендерных отличий позволяет избегать межэтнических конфликтов и способствует их разрешению.

Результаты исследования доказали необходимость развивать такую область знания, как межкультурное и гендерное просвещение, которое должно быть основано на ключевых принципах демократического представительства полов, в частности, широкого участия женщин в процессе принятия решений на всех уровнях; экономической независимости, обеспечивающей равенство полов и устраняющей неоправданные профессиональные ограничения для женщин; возможности гармоничного и эффективного сочетания выполнения профессиональных и семейных обязанностей как для женщины, так и для мужчины; реализации образовательной деятельности, основанной на знаниях о равноправном распределении гендерных ролей, о путях устранения социальной диспропорции и перераспределении ответственности обоих полов.

В целом межкультурное и гендерное воспитание и образование должны создавать условия для развития свободной личности, понимания национальной культуры других людей, формирования такого мышления, форм общения и действий человека, которые будут способствовать преодолению и разрешению культурных конфликтов.

Библиографический список

1. Шведова Н.А. *Просто о сложном: гендерное просвещение. Очерки политической теории и истории. Документальные материалы*: учебное пособие. Москва, 2002.
2. Goffman E. The arrangement between sexes. *Theory and society*. 1977; № 4: 301–331.
3. Неверов С.В. Особенности речевой и неречевой коммуникации японцев. *Окно в Японию*. 2001; № 31.
4. Hall E. *Beyond Culture*. Garden City. New York: Doubleday, 1976: 587.
5. Ellemers N. Gender Stereotypes. *Annual Review of Psychology*. 2018; Vol. 69: 275–
6. Juan L., Pichkova L.S., Chertovskikh O.O. Gender Education as a Way to Overcome Cultural Conflict. *Strategies for the Global Economic System for 2030*. Berlin, Boston, 2021: 75–88.
7. Попова Л.В. Психологические исследования и гендерный подход. *Женщина. Гендер. Культура*. Москва, 1999: 119–131.

References

1. Shvedova N.A. *Prosto o slozhnom: gendernoe prosveschenie. Ocherki politicheskoy teorii i istorii. Dokumental'nye materialy: uchebnoe posobie*. Moskva, 2002.
2. Goffman E. The arrangement between sexes. *Theory and society*. 1977; № 4: 301-331.
3. Neverov S.V. Osobennosti rechevoj i nereghevoj kommunikacii yaponcev. *Okno v Yaponiyu*. 2001; № 31.
4. Hall E. *Beyond Culture*. Garden City. New York: Doubleday, 1976: 587.
5. Ellemers N. Gender Stereotypes. *Annual Review of Psychology*. 2018; Vol. 69: 275-
6. Juan L., Pichkova L.S., Chertovskikh O.O. Gender Education as a Way to Overcome Cultural Conflict. *Strategies for the Global Economic System for 2030*. Berlin, Boston, 2021: 75-88.
7. Popova L.V. Psihologicheskie issledovaniya i gendernyj podhod. *Zhenschina. Gender. Kul'tura*. Moskva, 1999: 119-131.

Статья поступила в редакцию 18.12.25

УДК 372

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-53-56

Salimova D.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of the Russian Language and Literature, Kazan Federal University (Yelabuga, Russia),
ORCID: 0000-0002-2835-3284, E-mail: daniya.salimova@kpfu.ru

Sharipova J.K. Kizi, postgraduate, Department of the Russian Language and Literature, Kazan Federal University (Yelabuga, Russia), E-mail: YKSharipova@kpfu.ru
Kozachek A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Nature Management and Environmental Protection, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), ORCID: 0009-0004-4453-0377, E-mail: avkozachek@list.ru

ANTHROPONYMS IN N. DUROVA'S SHORT NOVEL "THE CORNER" AS AXIOLOGICAL MARKERS: THE USE OF THE MATERIAL IN THE SPIRITUAL AND MORAL FAMILY EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN. The need to develop spiritual and moral values among schoolchildren amid the transformation of the value system in modern society, as well as the significance of the regional linguistic approach to fostering interest in national history and culture, determine the relevance of studying regional text as a methodological resource. The paper aims to identify the specifics of the functioning of anthroponyms in N. Durova's short novel "The Corner" and to test the use of this material in the spiritual and moral family education of schoolchildren. The analysis of 42 anthroponyms through descriptive method, contextual analysis, and pedagogical experiment (a reader's conference with 28 ninth-grade students) reveal that personal names function as axiological markers of social class affiliation and the author's evaluation of characters, while the use of this material contributes to increasing students' interest in regional culture and the formation of family and moral values.

Key words: anthroponyms, regional text, spiritual and moral education, regional linguistics, axiological markers

Д.А. Салимова, д-р филол. наук, проф., Елабужский институт, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга,
E-mail: daniya.salimova@kpfu.ru

Ю.К. Кузи Шарипова, аспирант, Елабужский институт, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, E-mail: YKSharipova@kpfu.ru

А.В. Козачек, канд. пед. наук, доц., зав. каф. природопользования и защиты окружающей среды, Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: avkozachek@list.ru

АНТРОПОНИМЫ В ПОВЕСТИ Н. ДУРОВОЙ «УГОЛ» КАК АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛА В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Необходимость развития духовно-нравственных ценностей школьников в условиях трансформации ценностной системы современного общества, а также значимость регионального лингвистического подхода к формированию интереса к отечественной истории и культуре обуславливают актуальность изучения регионального текста как методического ресурса. Данная работа нацелена на выявление специфики функционирования антропонимов в повести Н. Дуровой «Угол» и апробацию использования данного материала в духовно-нравственном семейном воспитании школьников. В ходе анализа 42 антропонимов посредством описательного метода, контекстуального анализа и педагогического эксперимента (читательская конференция с 28 учащимися 9-го класса) было выявлено, что личные имена выполняют функцию аксиологических маркеров сословной принадлежности и авторской оценки персонажей, а использование данного материала способствует повышению интереса школьников к региональной культуре и формированию семейно-нравственных ценностей.

Ключевые слова: антропонимы, региональный текст, духовно-нравственное воспитание, лингвокраеведение, аксиологические маркеры

Научные векторы исследования данной темы отличаются чрезвычайной широтой и многогранностью. Поскольку этот вопрос изучается с самых различных методологических точек зрения, многие его аспекты продолжают оставаться дискуссионными. В частности, в современной науке отсутствует единство в понимании самого термина «лингвокраеведение», который трактуется исследователями весьма неоднозначно. Так, согласно концепции М.Р. Шумариной, предметная область лингвокраеведения должна носить всеобъемлющий характер и включать в себя как местные территориальные говоры, так и языки различных национальностей, населяющих регион, а также региональный фольклор и, безусловно, язык произведений авторов, родившихся или живших на данной территории [1]. В то же время Л.Н. Верховых [2, с. 65] и ряд других ученых определяют поле исследования гораздо более конкретно и узко: исключительно как язык края, то есть зафиксированную устную и письменную речь.

Несмотря на эти различия, авторы коллективной монографии совершенно справедливо подчеркивают: «Мысль о том, что школьное образование невозможно без освоения культуры родного края, звучит очень современно» [3, с. 7]. Исключительная значимость данного аспекта в системе образования особо отмечается и в работах Л.А. Климовой [4]. Сокольницкая Т.Н., проведя краткий обзор изучения данной проблематики, констатирует, что «уже в начале двухтысячных годов региональный текст являлся широким понятием: в число региональных текстов были включены краеведческие тексты, культуроведческие тексты, этнокультурные тексты, лингвокраеведческие тексты и др.» [5, с. 49]. Известный отечественный методист А.Д. Дейкина в работе «Современные идеи воспитания личности...» [6] рассматривает воспитание через призму слова, культуры и истории и только в неразрывной совокупности этих трех научно-методических парадигм. Следует особо подчеркнуть: существующие различия в дефинициях не являются препятствием для общего понимания

той фундаментальной роли и места, которые занимает региональный текст в процессе обучения русскому языку. Замечательные труды таких исследователей, как Г.Ф. Ковалев [7], Т.В. Новикова [8], В.И. Супрун [9], А.С. Щербак [10], Т.В. Яковлева [11] и др., а также диссертационное исследование К.Р. Волковой [12] и работы (монография и статья) одного из авторов этих строк, Д.А. Салимовой, [13; 14], предлагают интересные и продуктивные подходы к изучению феномена регионального Имени.

В рамках данной статьи основной акцент намеренно сделан лишь на одном конкретном аспекте вопроса; под региональным текстом здесь понимаются тексты художественных произведений авторов, родившихся и живших на данной территории. Квалифицированный педагог-русист, являющийся хорошим предметником, отчетливо осознает, что содержание учебного предмета оформляется как мировоззренческое, при этом особое выделение национально-регионального блока обладает богатым потенциалом в контексте семейно-нравственного воспитания учащихся. Мы же попытались совместить научные искания по этим разным по существу, но взаимопересекающимся направлениям и сфокусировать внимание на использовании языкового материала как действенного ресурса в развитии семейно-нравственных ценностей у юных школьников.

В системе современного образования наблюдается возросший интерес к духовно-нравственному развитию школьников, что особенно важно в условиях текущей трансформации системы ценностей. При этом особую значимость приобретает региональная лингвистика, направленная на формирование у учащихся устойчивого интереса к отечественной истории и культуре через осознание значимости локального культурного наследия. Кроме того, возникает острая необходимость интеграции языковедческих, литературоведческих и культурологических парадигм в методике преподавания русского языка, что и обуславливает несомненную актуальность данной работы.

В связи с тем, что антропони́мы, включенные в художественный текст, выступают важными аксиологическими маркерами и обладают значительным воспитательным потенциалом, целью этого исследования является выявление специфики функционирования антропони́мов в повести Н. Дуровой «Угол» и практическая апробация использования данного материала в духовно-нравственном семейном воспитании школьников.

Для реализации поставленной цели необходимо решить задачи, включающие в себя анализ антропони́мов в повести Н. Дуровой «Угол» и определение их функций как аксиологических маркеров сословной принадлежности и нравственной оценки персонажей; апробацию использования языкового материала повести в духовно-нравственном воспитании школьников и оценку его эффективности.

Новизна работы отражается в ее комплексном подходе к анализу антропони́мов малоизученной повести Н. Дуровой «Угол» с позиций аксиологической лингвистики, а также в разработке и апробации методики использования данного материала в семейном воспитании школьников на уроках и во внеклассной деятельности, что ранее не предпринималось в научно-методической литературе.

Теоретическая значимость заключается в возможности использования результатов данной работы в расширении представлений о функционировании антропони́мов в региональном тексте как носителей культурно-исторической и оценочной информации, а также в развитии методологии лингвокраеведческого подхода к изучению русского языка, тогда как практическая значимость определена применимостью результатов исследования в образовательном процессе: на уроках русского языка в рамках национально-регионального компонента, во внеклассных мероприятиях, при разработке спецкурсов и исследовательских проектов для старших классов, а также в педагогических вузах при подготовке будущих учителей-словесников.

Материалом исследования послужил текст повести Н. Дуровой «Угол» (1840), из которого было извлечено 42 антропони́ма. Большинство из них употреблялись от 20 до 100 раз в тексте произведения.

В ходе исследования применялся комплекс методов:

- теоретические методы: анализ научной, методической и лингводидактической литературы по ономастике, региональной лингвистике и методике преподавания русского языка; систематизация и обобщение теоретических положений;
- эмпирические методы: описательный метод (наблюдение, интерпретация, классификация антропони́мов); контекстуальный анализ функционирования имен в тексте; педагогический эксперимент (проведение читательской конференции с учащимися 9-го класса, 28 человек); анкетирование школьников до и после проведения мероприятия; педагогическое наблюдение за деятельностью учащихся;
- интерпретационные методы: количественный анализ результатов анкетирования; качественный анализ ответов учащихся; сопоставительный анализ данных до и после эксперимента.

Базой исследования стала общеобразовательная школа г. Елабуги «Университетская» (структурное подразделение Елабужского института Казанского федерального университета).

Материалы исследования использовались в течение последних 5 лет (и можно использовать в будущем) в двух форматах: на уроках, отведенных на национально-региональный компонент по учебным планам, например, как спецсеминары по указанной теме; как внеклассное мероприятие по русскому языку, например, конференция или исследовательский проект «Изучаем язык земляков-авторов» для старших классов (ОШ г. Елабуги «Университетская»).

Надежда Андреевна Дурова, чьи последние тридцать лет жизни прошли в городе Елабуге, где она и была предана земле, по праву признана выдающимся писателем самим А.С. Пушкиным. Для современных обучающихся она представляет собой автора, вызывающего глубокий интерес не только в силу локального патриотизма – как личность «своя, родная для елабужан», но и как масштабная историческая фигура общероссийского значения. Она известна как уникальная женщина, герой Отечественной войны 1812 года, удостоенная высокой награды – Георгиевского креста.

Однако выбор данного автора для исследования именно в ракурсе семейных ценностей, с одной стороны, может показаться парадоксальным. Биография Надежды Дуровой не является традиционным образцом семейного благополучия: в своих знаменитых на весь мир «Записках кавалерист-девицы» она совершенно не упоминает о своем кратковременном замужестве, практически не пишет о единственном сыне, а к собственной матери относилась весьма прохладно.

Тем не менее при наличии таких биографических сложностей ее литературный вклад в воспитание нравственно-семейных ценностей представляется еще более значимым. Через своих героев и сюжетные линии автор транслирует сложнейшие и вечно актуальные уроки, демонстрируя, как необходимо выстраивать отношения отцов и детей в условиях многослойного социума.

Автор стремится передать читателю (который должен помнить, что действие разворачивается в условиях имперской России, пронизанной сословными предрассудками и предубеждениями) исключительную важность семейно-нравственных ориентиров. К таковым Дурова относит уважение к родителям, безусловную честность, верность, ответственность за семью и окружающих, а также доброту и чувство благодарности.

Повесть «Угол» [15], остающаяся малоизвестной широкому кругу читателей, уже в своем символическом названии (угол как сакральная часть дома) содержит прямую отсылку к незыблемым семейным традициям.

Если обратиться к истории, то и в дворянских, и в крестьянских семьях России XIX века авторитет родителей был бесспорен, и именно родитель выступал для детей главным образцом для подражания. Данная повесть написана в духе романтизма XIX века и отличается ярко выраженным национально-самобытным характером.

Дурова-автор, вводя в повествование новых персонажей, неизменно включает так называемый «аксиологический компонент», то есть элемент авторской оценочности.

Уже в первых строках произведения появляются своеобразные маркеры и особый подход к именам, создающие интригу и формирующие ожидания у читателя: «...кучер красавец, форейтор, как Купидон! Что же после этого должно быть внутри кареты?».

В работе с учащимися такие примеры требуют обязательной словарной работы, разъясняющей значения слов «форейтор» и «Купидон» (имя бога любви из древнеримской мифологии, изображаемого в образе красивого юноши).

Следующий антропони́м, звучащий во французском обращении «Ecoulez George!», также нуждается в историко-культурных комментариях. Учащиеся должны понимать, что в России XIX века дворянские семьи ставили обязательным условием изучение французского языка (зачастую с носителями, как в «Дубровском» А.С. Пушкина).

Таким образом, даже одна использованная фраза и обращение «Жорж» несут в себе пласт культурологической информации, которую можно дополнительно обогатить интертекстуальными элементами.

Следующие два имени в тексте также имеют подчеркнuto «манерную» окраску: молодой гусар князь С*** и фраза «Стыдно тебе, Адольф!».

И только пятым по счету антропони́мом вводится имя главной героини, причем подается оно под «своеобразной вуалью»: «Но, право, я предпочитаю назвать ее Уголино, хоть это тебя и сердит, нежели истерзать слух и выломать язык, выговаривая: «Фетинья Федотовна»».

Имя Уголино-Фетинья содержит двойную отсылку: к графу из всемирно известного произведения Данте и, в данном контексте, к образу из трагедии Н.А. Полевого «Уголино», где изложена семейная драма с относительно счастливой развязкой и дидактическим финалом.

Далее персонаж, друг главного героя, продолжает размышления по поводу имени девушки, прекрасно осознавая, насколько трудно будет молодым людям бороться за свою любовь.

Персонаж подчеркивает эти трудности через произносительную оценку: «Верно, Мефистофель думал целые три дня, пока подобрал такое гармоничное соединение имени с фамилией: «Фетинья Федотовна Федулова, дочь Федота Федуловича Федулова!» Дивная поэзия!».

Здесь интертекстуальные связи усиливают восприятие имени читателем, ибо упоминание Мефистофеля несет двойную семантическую нагрузку: это и образ злого духа, и персонаж немецкой народной драмы.

Комментарий к имени героини продолжается с сожалением: «Однако ж это очень жаль, что такое милое существо так смешно называется. Но всего хуже и всего досаднее для меня, что она и не думает стыдиться смешного имени – Фетиньи Федотовны».

Отец героини, по признанию окружающих, «благоразумный Федулов», все же не граф и не князь. Автор, выстраивая ряд фамилий знатных героев – Тревильские, Орделинские, Зильбер, Сербички, Мазовецкие, как бы невзначай подчеркивает простоту как фамилии, так и происхождения тучного Федулова.

Лишь спустя несколько страниц читатель встречает иные эпитеты, где происходит трансформация от «мещанин Федуловый» к «красавице Фетинье».

Текст гласит: «Однако ж маневр графа не спас его от разлуки с прекрасной Фетиньей... пленительная Фетинья».

Но какой бы красивой и умной ни была героиня, она остается дочерью разбогатевшего крестьянина, «мужика Федулова», а ее мать – «отпущенница Матрена Вертлякова» (то есть из бывших крепостных).

Весь сюжет произведения построен на глубоком сословном противоречии: Фетинья умна, красива, добра, прекрасно воспитана и богата, но не принадлежит к княжеским родам, что в первую очередь передается через ее личное имя.

Герою кажется, что «дивная красота Фетиньи делает имя ее первым между самыми благозвучными именами». Этим Надежда Дурова подчеркивает, что противоречия существуют не только между сословными предрассудками, но и между звучанием имени и самой личностью носителя.

Ввод автором другого женского имени также своеобразен: «малютки Целестины... Эту Пелегину, в своем роде, желала приобрести графиня Тревильская для своего сына, единственного ее наследника, графа Георга Тревильского».

Имя Пелегрина ассоциируется с легендарной крупной жемчужиной, вошедшей в историю, создавая образ драгоценности при восприятии дочери знатных людей.

Автор через речь персонажей использует самые трогательные эпитеты и слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, такие как «малютка Целестиночка».

Мать этой богатой и знатной наследницы, часто бывавшей в Европе, пытается придать важность и значимость своей дочери для Георга также через имя: «Представь себе, милая графиня, что мою Целестиночку при дворе гишпанском единодушно прозвали: la belle Diane Moskovite. Majestueuse Diane Moskovite! (прекрасная московская Диана. Величественная московская Диана! (фр.))».

При анализе системы образов повести Н.А. Дуровой «Угол» обращает на себя внимание специфический подход автора к именованию персонажей второго плана.

К менее значимым фигурам при вводе их в повествование писательница подходит с некоторой долей отстраненности, порой граничащей с безразличием. В тексте фигурируют такие персонажи, как старая ключница Акулина, «толстая госпожа Зильбер» или малорослая, кругленькая Маша.

Однако примечательно, что даже представители простого сословия в художественном мире Дуровой наделены способностью к рефлексии относительно звучания и семантики имен.

Ярким примером служит внутренний монолог Маши, рассуждающей о странности имени «Фанничка»: «Странно, однако ж, – говорила сама себе Маша, – это имя: Фанничка. Что-то неловко, кажется, называть так, разве у знатных это ничего: по-нашему, так почти то же, что сказать: графиня Соничка, Лизочка!».

Аналогичную реакцию мы наблюдаем и в монологе Степаниды: «Старуха бормотала про себя: «Фанничка! Фанничка! Охота преиначивать христианское имя на бог знает какое!»».

Эти эпизоды подчеркивают культурный разрыв между сословиями через восприятие антропонимов.

В качестве важных лингвистических наблюдений следует отметить наличие в повести ряда архаичных грамматических форм, которые служат средством стилизации.

В тексте встречаются такие обороты, как «Вошед» (деепричастная форма от глагола войти) или «внука» (устаревший вариант слова «внучка»), использованный в описании дочери Федулова («внука твоя красавица писаная»). Также обращает на себя внимание фраза «окрестя Могола Молохом».

Данные формы были характерны для живой русской речи XIX века, особенно в среде простого народа, и их использование автором придает повествованию историческую достоверность и колорит.

Проблема выбора имени приобретает особую остроту в сюжетной линии, связанной с рождением дочерей у графа Георга и Фетины (дочери отпущенницы).

Перед героями встает сложная социальная дилемма: имя Степанида воспринимается как сугубо крестьянское, неподходящее для графини («Ужасно было б смешно и некстати! Пусть уж она будет Людмила»).

Через уста Фетины автор транслирует ключевую мысль о сакральном значении именования: «Жорж хочет назвать дочь нашу Верою; говорит, что имя это имеет великое значение и всегда приносит счастье тому, кто им называется».

Здесь подчеркивается мистическая связь имени и судьбы – тема, которая со времен Древней Греции и до наших дней остается предметом дискуссий.

Кроме того, обращение Георга к жене – «Возьми детей, Фанни!» – маркирует определенную культурную модель. Такое манерное, европеизированное обращение в описываемую эпоху было присуще исключительно дворянскому сословию. Если сегодня подобные сокращения (Макс, Тони) прочно вошли в повседневную городскую речь, то в контексте повести они служат ярким маркером сословной принадлежности и авторской оценки героев.

Сравнительный анализ показывает, что повесть «Угол» с точки зрения функционирования антропонимов существенно отличается от более известного произведения Дуровой – «Записок кавалерист-девицы». Если в «Записках» представлен обширный массив имен, фамилий и отчеств, то в «Угле» мы наблюдаем иную картину:

1. Количественный состав антропонимов ограничен: встречается всего около 40 единиц. При этом порядка десяти из них преимущественно прецедентные имена, такие как Мефистофель, Могол, Молох) используются единожды. Имена главных героев закономерно частотны и варьируются от полных форм до гипокористических и пейоративных вариантов (Машка, Фетиношка, Фанни, Акулинушка, Катя).

2. В отличие от «Записок», в тексте повести полностью отсутствуют зоонимы (имена животных), что меняет фокус повествования.

3. Антропонимы несут колоссальную смысловую и эмоциональную нагрузку, четко разграничивая персонажей по социальному статусу. Автор практически не использует вариативные формы при именовании князей и графов, тогда как уменьшительно-ласкательные и суффиксальные варианты характерны исключительно для выходцев из крестьянской и купеческой среды.

Таким образом, анализ текста подтверждает, что для России XIX века сословный статус играл определяющую роль в семейно-родственных отношениях. Даже любовь, будучи самым сильным человеческим чувством, зачастую вынуждена была подчиняться воле старшего поколения и сословным предрассудкам. Знатное происхождение оставалось необходимым условием для принятия в высший свет.

Трагизм ситуации подчеркивается отношением графини Тревильской, которая так и не приняла свою невестку Фетинью и родных внуков из-за отсутствия у них графского или княжеского титула.

Символичны финальные эпизоды повести: графиня неоднократно повторяет фразу «Я ничего не видала!», когда речь заходит о Фетинье и ее детях, предпочитая видеть в невестках даже «девицу-гиганта» Орделинскую, но равно-го происхождения.

Философским итогом становится описание похорон, совпавших по времени: «Раззолоченный гроб графини Тревильской; а простой, черный, купца Федулова». Надежда Дурова подводит читателя к мысли о бренности бытия: кем бы ты ни был при жизни – графом, купцом или крестьянином – смерть уравнивает всех.

В рамках исследования нами была организована и проведена читательская конференция «Изучаем язык елабужских авторов» с участием 28 учащихся 9-го класса. Программа мероприятия была выстроена в строгом соответствии с требованиями ФГОС [16], согласно которым приоритетом современного образования является воспитание личности, разделяющей ценности человеческой жизни, семьи и гражданского общества. Данный подход также коррелирует с Указом Президента РФ о приоритетных направлениях развития, где особо подчеркивается воспитательная роль науки и образования [17].

На этапе подготовки и после завершения конференции школьникам было предложено ответить на ряд анкетных вопросов, направленных на выявление уровня литературной компетенции и ценностных ориентаций:

1. Что вам известно о личности Надежды Дуровой?
2. Какие произведения данного автора вы читали?
3. Знакома ли вам повесть «Угол»?
4. Как вы интерпретируете название произведения?
5. Чем интересны антропонимы (имена героев) в данной повести?
6. Какими именами вы бы назвали собственных детей, а какие считаете непривлекательными и почему?
7. Оцените выбор графа Георга: прав ли он, предпочтя любовь воле матери?
8. Выразите свое согласие или несогласие с мнением графини Тревильской о купеческой роскоши («Роскошь утонченная... в душе она им совсем не нравится»).

Результаты анкетирования наглядно продемонстрировали необходимость дополнительной работы с текстом. До начала конференции 70% учащихся не были знакомы с именем Надежды Дуровой, что делало невозможным получение содержательных ответов на большинство вопросов. Однако повторный опрос показал высокую эффективность проведенного мероприятия: 90% школьников прочитали повесть «Угол» и смогли сформулировать собственное отношение к персонажам, семантике имен и проблеме выбора жизненных приоритетов. Это позволяет сделать вывод, что использование локального литературного материала является действенным инструментом обучения и воспитания. Подобные форматы работы (конференции, проектная деятельность) целесообразно внедрять не только в школьную практику, но и в образовательный процесс педагогических вузов как вектор развития профессионально ориентированных технологий, о чем свидетельствуют работы М.И. Алдошиной [18].

Проведенный анализ 42 антропонимов в повести Н.А. Дуровой «Угол» доказал, что личные имена в тексте выполняют функцию важнейших аксиологических маркеров, указывающих на сословную принадлежность и авторскую оценку персонажей. В ходе исследования были выявлены следующие ключевые закономерности:

1. При именовании представителей высшего сословия (князей, графов) автор использует преимущественно полные формы и иноязычные варианты (Георг, Целестина, Пелегрин), подчеркивая их высокий социальный статус.
2. Сокращенные, суффиксальные и эмоционально окрашенные варианты имен (Машка, Фетиношка, Акулинушка) маркируют героев из крестьянской и купеческой среды.
3. Звучание имени становится предметом рефлексии самих персонажей (пример Фетины Федотовны Федуловой), что отражает глубоко укоренившиеся сословные предрассудки эпохи.
4. Интертекстуальные антропонимы (Мефистофель, Купидон, Уголино) расширяют семантическое поле текста, привнося в него культурно-исторические коннотации. Таким образом, именной корпус повести представляет собой сложную систему, агрегирующую многокомпонентные характеристики и выступающую в роли национально-культурного и исторического маркера российского общества XIX века.

Апробация материалов исследования в формате школьной читательской конференции подтвердила высокий дидактический потенциал повести. Динамика вовлеченности учащихся (рост осведомленности с 30% до 90%) свидетельствует о том, что изучение региональной литературы способствует формированию общекультурной компетенции, включающей знание национальных традиций и духовно-нравственных основ семьи.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в расширении корпуса анализируемых произведений Н. Дуровой, создании методических рекомендаций для учителей-словесников и внедрении разработанных подходов в систему высшего педагогического образования.

Библиографический список

1. Шумарина М.Р. *Лингвистическое краеведение: методические указания к курсу*. Саратов: Саратовский госуниверситет, 2011.
2. Верховых Л.Н. К вопросу о значении термина лингвокраеведение. *Неофилология*. 2022; Т. 8, № 1: 61–72.
3. *Краеведческий компонент в начальном филологическом образовании*: монография. Москва: Перо, 2024.
4. Климова Л.А. Лингвокраеведение: объем, содержание, значимость. *Русское слово и костромской край*: сборник статей. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2013: 457–465.
5. Сокольникова Т.Н. Региональный текст как средство обучения на современном уроке русского языка. *Вестник Пермского государственного педагогического университета*. Серия 1. Психологические и педагогические науки. 2021: 48–52.
6. Дейкина А.Д. Современные идеи воспитания личности средствами слова, истории, искусства в их совокупности. *Духовно-нравственное воспитание учащихся при обучении русскому языку: слово – история – искусство*: коллективная монография. Москва, Ярославль, 2013: 12–18.
7. Ковалев Г.Ф. *Избранное. Этнонимика. Воронежское лингвокраеведение. Разное*. Воронеж: Научная книга, 2014.
8. Новикова Т.Ф. *Лингворегионоведение в школе*. Белгород – Харьков: Федорко, 2014.
9. Супрун В.И. Краеведческая ономастика. *Духовная культура: проблемы и тенденции развития*. Сыктывкар, 1994: 142–144.
10. Щербак А.С. *Введение в ономастическое лингвокраеведение*. Тамбов: Державинский, 2022.
11. Яковлева Т.В., Еременко О.И. Методические аспекты лингворегионоведения. *Инновации в образовании*. 2010; № 2: 41–45.
12. Волкова К.Р. Антропонимы в текстовом поле «кавалерист-девицы» Н.А. Дуровой: функционально-структурный аспект. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Казань, 2012.
13. Салимова Д.А., Бубекова Л.Б., Данилова Ю.Ю. *Лингвостилистические особенности художественного дискурса Д.И. Стахеева*: монография. Казань: Центр инновационных технологий, 2012.
14. Салимова Д.А. Антропонимы как поэтонимы в текстах «елажужских авторов» (на материале «Записок кавалерист-девицы» Н.А. Дуровой). *Многоязычие в образовательном пространстве*. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2014; Т. 6: 214–217.
15. Надежда Дурова. *Угол. Русская классическая проза*. Available at: <https://ugol.read-book.info>
16. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Утвержден приказом Министерства Просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 287. Москва, 2021.
17. Об утверждении приоритетных направлений научно-технологического развития и перечня важнейших наукоёмких технологий. Приоритетные направления научно-технологического развития РФ: Указ Президента Российской Федерации от 18 июня 2024 г. № 529. *Документы ленты ПРАИМ: ГАРАНТ.РУ*. Available at: garant.ru
18. Алдошина М.И. Профессионально-ориентированные технологии в педагогическом образовании в университете. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2021; № 4 (73): 81.

References

1. Shumarina M.R. *Lingvisticshoe kraevedenie: metodicheskie ukazaniya k kursu*. Saratov: Saratovskij gosuniversitet, 2011.
2. Verhovyy L.N. K voprosu o znachenii termina lingvokraevedenie. *Neofilologiya*. 2022; T. 8, № 1: 61-72.
3. *Kraevedcheskiy komponent v nachal'nom filologicheskom obrazovanii*: monografiya. Moskva: Pero, 2024.
4. Klimkova L.A. Lingvokraevedenie: ob'em, sodержanie, znachimost'. *Russkoe slovo i kostromskoy kraj*: sbornik statej. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2013: 457-465.
5. Sokol'nitskaya T.N. Regional'nyj tekst kak sredstvo obucheniya na sovremennom uroke russkogo yazyka. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki. 2021: 48-52.
6. Dejkina A.D. Sovremennyye idei vospitaniya lichnosti sredstvami slova, istorii, iskusstva v ih sovokupnosti. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie uchashchisya pri obuchenii russkomu yazyku: slovo – istoriya – iskusstvo*: kolektivnaya monografiya. Moskva, Yaroslavl', 2013: 12-18.
7. Kovalev G.F. *Izbrannoe. 'Etnonimika. Voronezhskoe lingvokraevedenie. Raznoe*. Voronezh: Nauchnaya kniga, 2014.
8. Novikova T.F. *Lingvoregionovedenie v shkole*. Belgorod – Har'kov: Fedorko, 2014.
9. Suprun V.I. Kraevedcheskaya onomastika. *Duhovnaya kul'tura: problemy i tendencii razvitiya*. Syktyvkar, 1994: 142-144.
10. Scherbak A.S. *Vvedenie v onomasticheskoe lingvokraevedenie*. Tambov: Derzhavinskij, 2022.
11. Yakovleva T.V., Eremenko O.I. Metodicheskie aspekty lingvoregionovedeniya. *Innovacii v obrazovanii*. 2010; № 2: 41-45.
12. Volkova K.R. *Antroponimy v tekstovom pole "kavalerist-devicy" N.A. Durovoj: funkciono-strukturnyj aspekt*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2012.
13. Salimova D.A., Bubekova L.B., Danilova Yu.Yu. *Lingvostilisticheskie osobennosti hudozhestvennogo diskursa D.I. Staheeva*: monografiya. Kazan': Centr innovacionnykh tehnologii, 2012.
14. Salimova D.A. Antroponimy kak po'etonymy v tekstah "elabuzhskih avtorov" (na materiale "Zapisok kavalerist-devicy" N.A. Durovoj). *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve*. Izhevsk: Izdatel'stvo «Udmurtskij universitet», 2014; T. 6: 214-217.
15. *Nadezhda Durova. Ugol. Russkaya klassicheskaya proza*. Available at: <https://ugol.read-book.info>
16. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya*. Utverzhden prikazom Ministerstva Prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 goda № 287. Moskva, 2021.
17. Ob utverzhdenii prioritnykh napravlenij nauchno-tehnologicheskogo razvitiya i perechnya vazhnejshih naukoemkikh tehnologii. Prioritetnye napravleniya nauchno-tehnologicheskogo razvitiya RF: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 18 iyunya 2024 g. № 529. *Dokumenty lenty PRAJM: GARANT.RU*. Available at: garant.ru
18. Aldoshina M.I. Professional'no-orientirovannyye tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii v universitete. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 4 (73): 81.

Статья поступила в редакцию 28.11.25

УДК 372

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-56-58

Tsalikova M.A., Cand. of Science (Pedagogy), Senior Lecturer, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: tsalika07@mail.ru

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION AS A MEANS OF MASTERING EXPRESSIVE SYNTAX IN TEACHING LEARNERS OF RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE. The article discusses a problem of mastering expressive syntax in teaching foreign speakers. The importance of interdisciplinary integration as an effective means of forming syntactic competence is substantiated. The key principles of the selection of didactic material and the organization of educational activities are presented, contributing to overcoming language barriers and improving the communicative competence of students. Special attention is paid to ways to increase awareness in the use of expressive constructions and the formation of linguistic reflection. The paper reveals the potential of an interdisciplinary approach in the formation of syntactic literacy; substantiates the need for students to develop the ability to distinguish between normative and stylistically motivated deviations from linguistic norms. This approach promotes both the formation of linguistic intuition, the development of a reflective attitude to one's own speech practice, and the development of specific skills important for learning a non-native language, such as improving analytical reading skills that involve conscious perception of literary texts and their stylistic features.

Key words: Russian language teaching methodology, L2 learners, expressive syntax, interdisciplinary integration, linguistic reflection

M.A. Цаликова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: tsalika07@mail.ru

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОСВОЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА В ОБУЧЕНИИ ИНОФОНОВ

В статье рассматривается проблема освоения экспрессивного синтаксиса в обучении инофонов. Обосновывается значимость междисциплинарной интеграции как эффективного средства формирования синтаксической компетенции. Представлены ключевые принципы отбора дидактического материала и организации учебной деятельности, способствующие преодолению языковых барьеров и повышению коммуникативной компетентности обучающихся. Особое внимание уделяется способам повышения осознанности в использовании экспрессивных конструкций и формированию языковой рефлексии. В работе раскрывается потенциал междисциплинарного подхода в формировании синтаксической грамотности; обосновывается необходимость развития у обучающихся способности различать нормативные и стилистически мотивированные отклонения от языковых норм. Данный подход способствует как вы-

рабатыванию лингвистической интуиции, развитию рефлексивного отношения к собственной речевой практике, так и формированию конкретных навыков, важных для изучения неродного языка – совершенствованию навыков аналитического чтения, предполагающего осознанное восприятие художественных текстов и их стилистических особенностей.

Ключевые слова: методика русского языка, инофоны, экспрессивный синтаксис, межпредметная интеграция, языковая рефлексия

Включение экспрессивного синтаксиса в школьную программу по русскому языку открывает возможности для системного совершенствования речевой культуры обучающихся, освоение их стимулирует мотивацию к использованию выразительных языковых средств, формируя умение строить высказывания с учётом эстетических и коммуникативных требований. Особое значение имеет экспрессивный синтаксис в обучении созданию текстов повышенной сложности (описаний и рассуждений), поскольку риторические фигуры на протяжении веков отбирались и совершенствовались носителями языка, они представляют собой готовый инструментарий для развёрнутого выражения мыслей и эмоций и акцентирования основной идеи и релевантных деталей, логической организации содержания и создания смысловых корреляций.

Указанные факторы позволяют учащимся повышать убедительность и экспрессивность собственных текстов. Актуальность внедрения экспрессивных синтаксических конструкций в образовательный процесс обусловлена их потенциалом в развитии ключевых языковых компетенций учащихся. К основным аспектам данного процесса возможно отнести такие когнитивно-речевые эффекты, как развитие языковой интуиции; формирование критического самоанализа речевой деятельности; совершенствование навыков интерпретации художественных текстов. Сказанным определяется актуальность представленной работы.

Цель исследования – исследование возможности межпредметной интеграции как средства освоения экспрессивного синтаксиса в обучении инофонов.

Для достижения поставленной цели необходимо решение ряда задач:

1. Рассмотреть принципы отбора дидактического материала и организации учебной деятельности, лежащие в основе методики межпредметной интеграции, как средства освоения экспрессивного синтаксиса в обучении инофонов.
2. Изучить потенциал междисциплинарного подхода в формировании синтаксической грамотности инофонов при изучении русского языка.

Научная новизна заключается в обосновании системы принципов, улучшающих процесс обучения инофонов экспрессивным конструкциям русского языка, которая способствует не только усвоению языковых единиц, но и формированию устойчивых коммуникативных навыков. В исследовании также раскрыт потенциал междисциплинарного подхода в формировании синтаксической грамотности инофонов при изучении русского языка.

Теоретическая значимость заключается в разработке новых рекомендаций, направленных на улучшение процесса обучения инофонов экспрессивным конструкциям русского языка с целью их быстрой языковой адаптации в русскоязычной среде.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут найти применение в практике преподавания русского языка в процессе обучения инофонов.

В ходе исследования был применён комплекс методов, позволивших выполнить задачи исследования: аналитические методы (изучение и анализ научных публикаций по проблеме); логические методы анализа понятий (интерпретация, сопоставление, конкретизация, обобщение, универсализация и унификация, трансформация и преобразование); методический эксперимент, педагогическое наблюдение, обобщение.

Экспрессивность – важнейшая характеристика выразительной речи, это «стилистическая категория, представляющая собой совокупность семантико-стилистических единиц языка, которые обеспечивают их способность выступать в речи как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи, производить глубокое впечатление на адресата, поддерживать внимание и интерес собеседников» [1, с. 583].

Интеграция экспрессивных синтаксических конструкций в активный лексико-грамматический арсенал учащихся выступает важным инструментом развития языковой компетенции. Данный подход способствует как формированию лингвистической интуиции, развитию рефлексивного отношения к собственной речевой практике, так и выработыванию конкретных навыков, важных для изучения неродного языка – совершенствованию навыков аналитического чтения, предполагающего осознанное восприятие художественных текстов и их стилистических особенностей.

В рамках школьного курса русского языка основное внимание уделяется освоению нормативных аспектов языка – изучению языковых единиц, категорий и правил их сочетаемости. Это обеспечивает достижение базового уровня грамотности, однако не решает задачи формирования творческого владения речью как средством самовыражения. Эмпирические наблюдения показывают, что у учащихся-инофонов школ Северной и Южной Осетии удовлетворительно развиты навыки нормативного употребления языковых единиц, но при этом отмечается дефицит компетенций в области построения коммуникативно эффективной и экспрессивной речи.

Для современной школы приоритетным направлением остаётся обучение языку как инструменту точного и объективного выражения мысли, а также описания окружающей действительности. В этом контексте включение экспрессивных конструкций в программу обучения синтаксису приобретает особую значимость,

поскольку способствует формированию коммуникативной релевантности речи; её прагматической эффективности; выразительных качеств высказывания.

Традиционный подход к обучению русскому языку в школе предполагает некоторые ограничения. Так, в рамках стандартной программы школьного курса русского языка акцент делается на усвоении языковых норм, изучении единиц и категорий языка, овладении правилами их комбинирования. Но приходится констатировать, что при этом аспект творческого использования языка остаётся недостаточно разработанным.

Контингент учащихся с преобладанием инофонов предопределяет существование специфики процесса обучения. Так, для образовательных учреждений РСО-Алания и РЮО характерно нацеливание на формирование приоритетных компетенций обучающихся: развитие способности к точному выражению мыслей; навыков объективного описания реальности. Изучение средств выразительности, в том числе и экспрессивных синтаксических конструкций, сводится к умению находить в тексте подобные построения, что является, в частности, необходимой работой по подготовке к ЕГЭ по русскому языку. А.В. Соколова [2] отмечает, что «раздел «Основные выразительные средства синтаксиса» входит в содержательный минимум федерального государственного стандарта по русскому языку. При этом он выделен как материал, который подлежит изучению, но не включается в «Требования к уровню подготовки выпускников»». Возможно, поэтому в традиционном школьном учебнике данный аспект представлен очень узко. Так, в учебнике русского языка под ред. Т.А. Ладыженской рассматривается только один синтаксический приём – инверсия [2]. Однако развитие умений использовать экспрессивные синтаксические конструкции в речи школьников в сфере приоритетных целей обучения русскому языку сейчас не входит. Так, при оценивании эссе школьников при прохождении ЕГЭ не заложен критерий оценивания экспрессивно-эмоционального начала. Естественно, настоящей необходимости развития выразительности своей речи школьники не ощущают. Однако перспективы внедрения материала об экспрессивных синтаксических конструкциях в школьный курс может принести немало пользы. Так, систематическое освоение стилистически значимых вариантов синтаксических конструкций позволит повысить образность и экспрессивность речи учащихся, развить навыки построения коммуникативно действенных высказываний, преодолеть выявленный дефицит выразительных речевых компетенций.

Изучение экспрессивных синтаксических конструкций с однородными элементами на основе принципа синтаксического изоформизма представляет собой эффективный методический инструмент для развития синтаксической компетенции учащихся. Суть подхода заключается в систематическом анализе синтаксических единиц различной степени сложности (от элементарных конструкций с однородными членами до развёрнутых текстовых фрагментов), организованных посредством риторических фигур. Практическая значимость данного метода проявляется не только в расширении лингвистического кругозора обучающихся, но и в снижении когнитивной нагрузки при освоении многокомпонентных сложных предложений; кроме того, подобная организация преподавания учебного материала окажет благотворное влияние и на формирование устойчивых навыков работы со сложными синтаксическими целыми.

В процессе освоения экспрессивных синтаксических конструкций особое внимание следует уделять их функциональной приуроченности к художественному и публицистическому стилям. Анализ текстов данных стилей даёт возможность систематизировать их стилевые признаки, обосновать общность коммуникативной цели – воздействие на реципиента, охарактеризовать экспрессивно-эмоциональный потенциал, исследовать лингвистическое разнообразие используемых единиц.

Существенным компонентом методики межпредметной интеграции как средства освоения экспрессивного синтаксиса в обучении инофонов является сбалансированное сочетание устной и письменной работы. Развитие фонематического слуха и интонационной чуткости выступает обязательным условием формирования навыков выразительной речи. При конструировании методической системы были учтены следующие принципы: опора на текстовый материал как основу обучения; синтез речевого развития, грамматической подготовки и литературного образования; акцентирование стилистических аспектов в работе над речью.

Рассмотрим подробнее реализацию некоторых из указанных принципов. Работа с художественными и публицистическими текстами при изучении риторических фигур, бесспорно, является важным фактором повышения эффективности обучения языку. Художественный и публицистический стили объединяет ключевая коммуникативная функция – воздействие на адресата. В текстах этих стилей широко представлены разнообразные средства речевой выразительности, в том числе экспрессивные синтаксические конструкции. Анализ таких текстов позволяет продемонстрировать контекстуальную экспрессию риторических фигур, показать обусловленность их употребления конкретной речевой ситуацией, раскрыть их коммуникативную ценность.

Работа с литературно-художественными и публицистическими произведениями выполняет не только речеразвивающую функцию. Она способствует

формированию мыслительных навыков учащихся; развитию эмоциональной сферы; становлению эстетических ориентиров личности. В качестве дидактического материала предпочтительно использовать как художественные тексты, так и художественно-публицистические произведения. Тексты публицистического и художественных стилей, объединенные наличием у них ярко выраженной функции воздействия, изобилуют средствами речевой выразительности на всех уровнях, характерны для них и экспрессивные синтаксические формы. Обращение к художественным и публицистическим текстам в учебном процессе оправдано тем, что они позволяют наблюдать экспрессивные свойства синтаксических конструкций в естественной речевой среде. Кроме того, анализ литературных текстов выполняет важную развивающую функцию: он не ограничивается формированием речевых умений, а также стимулирует интеллектуальное и эмоционально-эстетическое развитие учащихся. В качестве учебного материала целесообразно использовать тексты, созданные авторами, для которых характерны высокий уровень языковой компетенции, осознанное следование литературной норме, уважительное отношение к выразительным ресурсам языка. Особую ценность представляют произведения классиков публицистики – Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского, В.Г. Белинского, изучение произведений которых немало способствует развитию языкового вкуса учащихся. При этом следует проявлять осмотрительность при отборе газетных материалов, языковой уровень которых нередко не соответствует образовательным требованиям, их следует привлекать с оговорками: их языковая реализация нередко отклоняется от нормативных требований, что снижает их дидактическую ценность.

Отбор подходящих текстов для анализа риторических фигур – непростая задача для педагога. Оптимальным решением является включение таких материалов в специализированные сборники дидактических ресурсов. Особого внимания заслуживает интеграция уроков русского языка и литературы. Эффективное освоение изобразительно-выразительных средств синтаксиса требует координации преподавания русского языка и литературы. Использование программных текстов позволяет углубить понимание художественного произведения; развить аналитические умения учащихся; сформировать способность эстетически оценивать форму и язык произведения.

Уроки по изучению выразительных средств языка подготавливают к полноценному восприятию художественной литературы, развивают эстетическое восприятие текста, формируют навыки языковой оценки произведений.

Целесообразно сочетать анализ программных произведений (как базового материала); работу с внепрограммными текстами русской классической и советской литературы (для расширения кругозора).

В условиях обучения русскому языку в полиэтническом классе художественная литература приобретает особую значимость, поскольку демонстрирует тройное воплощение языка: как живой разговорной речи; как кодифицированной литературной нормы; как художественного феномена. Работа с художественными текстами способствует обогащению активного, пассивного и потенциального словарного запаса; расширению репертуара грамматических конструкций; освоению коммуникативно оправданного использования языковых средств.

Понимание эстетического потенциала русского изобразительного синтаксиса позитивно влияет как на культуру русской речи билингов, так и на развитие их родной речевой культуры. Изучение экспрессивных синтаксических конструкций в тексте позволяет проследить реализацию авторского замысла через словесную организацию текста и увидеть взаимодействующие формы и содержания произведения.

Обучение практическим навыкам употребления экспрессивных синтаксических конструкций будет более эффективным при выполнении творческих заданий. Стимулирование познавательного интереса к русскому языку, углубление понимания литературных произведений – это ожидаемые результаты исполь-

зования разнообразных творческих упражнений на основе художественных текстов. Развитие речевой компетенции учащихся традиционно выступает одной из ключевых дидактических целей уроков русского языка. Для эффективной реализации данной задачи принципиально важно сохранить индивидуальный характер восприятия учебного материала, а также содействовать формированию у школьника арсенала речевых средств для адекватного выражения мысли.

Согласно данным психологической науки, когнитивная активность детей (способность к фантазированию, выдвижению гипотез) зачастую опережает их речевые возможности. В процессе вербализации мыслей учащиеся нередко демонстрируют склонность к воспроизведению готовых речевых образов – это психологически комфортнее, чем создание оригинального высказывания. Раннее преодоление данного стереотипа способствует интенсификации развития самостоятельного мышления и активизации речевого творчества учащихся [3, с. 105]. При этом педагогу необходимо акцентировать внимание обучающихся на важном разграничении непреднамеренных речевых ошибок и осознанных стилистических отклонений от языковых норм (как художественного приёма).

В фокусе педагогической работы – формирование языковой личности, способной порождать тексты, отражающие её речемыслительную деятельность, воспринимать тексты как способ объективации действительности через экспрессивные языковые средства. Как отмечают авторы-исследователи [4–7], существенным аспектом обучения является развитие у школьников осознанного отношения к использованию эмоционально окрашенных языковых единиц, умения оценивать уместность их применения в конкретных коммуникативных ситуациях. Необходимо донести до учащихся, что:

1. Система языковых средств экспрессии включает как нормативные, так и ненормативные элементы.

2. Эффективность коммуникации зависит от способности говорящего дифференцировать допустимые и недопустимые способы выражения эмоций и выбирать адекватные средства для достижения коммуникативного эффекта.

В результате теоретического анализа и опыта преподавания русского языка были выделены ключевые принципы отбора дидактического материала и организации учебной деятельности, лежащие в основе методики межпредметной интеграции, как средства освоения экспрессивного синтаксиса в обучении инофонов: принцип опоры на текстовый материал как основу обучения; реализация в процессе преподавания русского языка инофонами синтеза речевого развития учащихся, грамматической подготовки и литературного образования; акцентирование стилистических аспектов в работе над речью.

Потенциал междисциплинарного подхода в формировании синтаксической грамотности заключается в том, что в условиях обучения русскому языку в полиэтническом классе художественная литература приобретает особую значимость, поскольку демонстрирует тройное воплощение языка – как живой разговорной речи; как кодифицированной литературной нормы; как художественного феномена.

Выразительное чтение выступает важнейшим инструментом освоения экспрессивных конструкций, поскольку развивает языковое чутье, обостряет восприятие экспрессивных и эмоциональных оттенков текста, формирует культуру чтения, совершенствует навыки интонационно выразительной речи.

Также доказало свою эффективность обращение к родному языку учащихся при изучении экспрессивных конструкций неродного языка. В педагогической практике при освоении синтаксических конструкций рекомендуется использовать комплексный подход к переводным упражнениям, сочетая зрительное и слуховое восприятие материала.

В совокупности данные подходы доказали свою эффективность в процессе реализации методики межпредметной интеграции как средства освоения экспрессивного синтаксиса в обучении инофонов.

Библиографический список

1. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов*. Москва: ОНИКС 21 век, 2003.
2. Соколова А.В. Психолингвистические основы изучения экспрессивных синтаксических средств в тексте. *Филологический класс*. 2013; № 1 (31).
3. Смелькова З.С. *Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности*. Москва: Флинта, 1999.
4. Цаликова М.А., Санакоева И.Г. Риторические основы обучения художественно-публицистическим жанрам старших школьников»: международный научный периодический. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 6 (61): 469–471.
5. Цаликова М.А. Развитие русской речи при изучении публицистических жанров в нерусской аудитории. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 6 (61): 471–473.
6. Марфина О.В., Худенко Е.А. Лингвокультурологический и интеграционный подходы при обучении студентов русскому языку на материале художественных текстов в республике Таджикистан. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 5 (114): 232–235.
7. Гацалова Л.Б., Парсиева Л.К. Повтор как выразительное средство языка художественного произведения. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2016; № 11 (176): 101–104.

References

1. Rozental' D. E., Telenkova M. A. *Spravochnik po russkomu yazyku. Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva: ONIKS 21 vek, 2003.
2. Sokolova A. V. Psiholingvisticheskie osnovy izucheniya ekspressivnykh sintaksicheskikh sredstv v tekste. *Filologicheskij klass*. 2013; № 1 (31).
3. Smelkova Z. S. *Pedagogicheskoe obshchenie: Teoriya i praktika uchebnogo dialoga na urokah slovesnosti*. Moskva: Flinta, 1999.
4. Calikova M. A., Sanakoeva I. G. Ritoricheskie osnovy obucheniya hudozhestvenno-publicisticheskim zhanram starshikh shkol'nikov»: mezhduнародnyj nauchnyj periodicheskij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 6 (61): 469–471.
5. Calikova M. A. Razvitiye russkoj rechi pri izucheni publicisticheskikh zhanrov v nerusskoj auditorii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 6 (61): 471–473.
6. Mar'ina O. V., Hudenko E. A. Lingvokulturologicheskij i integracionnyj podhody pri obucheni studentov russkomu yazyku na materiale hudozhestvennykh tekstov v respublike Tadjzhikistan. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 5 (114): 232–235.
7. Gacalova L. B., Parsieva L. K. Povtor kak vyrazitel'noe sredstvo yazyka hudozhestvennogo proizvedeniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 11 (176): 101–104.

Статья поступила в редакцию 16.12.25

Elmurzaeva R.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: rumisaelmurzaeva@mail.ru

INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY AS A FLEXIBLE MODEL OF TEACHER TRAINING AT UNIVERSITY. The article solves a problem of transforming the system of teacher training through the introduction of individual educational trajectories (IET). The transition from a unified model to a flexible system that takes into account the professional interests and abilities of students is substantiated. Based on the system and comparative analysis, the structure of IET is revealed, including goal-setting, variable content and digital educational environment. The key principles of the model implementation are determined: subjectivity, selectivity, tutor support and integration of educational formats. Organizational and pedagogical conditions are revealed: updating the role of the teacher, an authentic assessment system and a technological platform. The proposed approach contributes to the training of a motivated teacher with a unique set of competencies and a formed readiness for continuous professional growth.

Key words: individual educational trajectory, pedagogical education, flexible model of training, tutor support, individualization, professional training of teachers, university

Р.А. Эльмурзаева, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: rumisaelmurzaeva@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ КАК ГИБКАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВУЗЕ

Статья посвящена решению проблемы трансформации системы подготовки педагогических кадров через внедрение индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ). Обоснован переход от унифицированной модели к гибкой системе, учитывающей профессиональные интересы и способности студентов. На основе системного и сравнительного анализа раскрыта структура ИОТ, включающая целеполагание, вариативное содержание и цифровую образовательную среду. Определены ключевые принципы реализации модели: субъектности, избирательности, тьюторского сопровождения и интеграции образовательных форматов. Выявлены организационно-педагогические условия: обновление роли преподавателя, аутентичная система оценивания и технологическая платформа. Предложенный подход способствует подготовке мотивированного педагога с уникальным набором компетенций и сформированной готовностью к непрерывному профессиональному росту.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, педагогическое образование, гибкая модель обучения, тьюторское сопровождение, индивидуализация, профессиональная подготовка учителей, университет

Актуальность темы обусловлена растущим противоречием между новыми требованиями к педагогу и устаревшей системой его подготовки. Современная школа нуждается в специалистах, способных проектировать индивидуальные образовательные маршруты, работать с цифровыми инструментами и адаптироваться к быстро меняющимся условиям [1–7]. Однако педагогические вузы продолжают использовать «конвейерную» модель обучения [3], основанную на единых учебных планах и жесткой регламентации содержания. Данный подход не учитывает разнообразие личностных особенностей и профессиональных интересов студентов, создавая разрыв между вузовской подготовкой и реальными требованиями к педагогу. Индивидуальная образовательная траектория становится практическим инструментом преодоления этого противоречия, позволяя трансформировать студента из пассивного получателя знаний в активного субъекта, осознанно выстраивающего свой профессиональный путь.

Цель статьи заключается в том, чтобы обосновать концептуальные основы и разработать структурные элементы индивидуальной образовательной траектории (далее – ИОТ) как ключевой модели модернизации педагогического образования в вузе. Для достижения этой цели последовательно решаются следующие задачи: 1) раскрыть сущность ИОТ применительно к подготовке будущего педагога в условиях вуза; 2) выявить комплекс необходимых педагогических и организационных условий; 3) предложить конкретную структурно-функциональную модель ее реализации.

Научная новизна представленного исследования заключается в целостном рассмотрении индивидуальной образовательной траектории не как отдельной технологии, а как гибкой системной модели, интегрирующей целеполагание, содержательное наполнение, ресурсное обеспечение и организационно-педагогические условия именно для подготовки педагогических кадров. Теоретическая значимость состоит в конкретизации и развитии принципов построения ИОТ в контексте профессионального становления педагога. Исследование уточняет взаимосвязь между нормативными требованиями (ФГОС ВО, Профстандарт) и механизмами их реализации через персонализированную модель, что вносит вклад в теорию педагогического образования и методологию индивидуализации. Практическая ценность исследования определяется его инструментальностью. Предложенная структурно-функциональная модель, включающая механизмы целеполагания, содержательный конструктор и систему сопровождения, может быть использована администрацией и профессорско-преподавательским составом педагогических вузов для проектирования и внедрения индивидуальных траекторий.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали системный анализ отечественных и зарубежных научных публикаций по проблемам индивидуализации в высшем образовании, сравнительный анализ образовательных стандартов и моделей педагогической подготовки, а также обобщение практического опыта вузов по внедрению элементов индивидуальных траекторий. Теоретической основой послужили работы в области педагогики, андрагогики и тьюторства.

Переход от констатации системного кризиса к построению жизнеспособной альтернативы требует четкого методологического основания. Индивидуальная

образовательная траектория – это персональный путь обучения, основанный на принятой человеком стратегии достижения личных долгосрочных целей. По мнению В.Н. Фалькова, при обучении по новой образовательной модели студент становится центральной фигурой в университете. Не преподаватель, не кафедра и не институт, которые определяют содержание предмета и учебной программы, а именно студент, который формирует запрос на свое образование, на определенные дисциплины, на выбор своей траектории развития [6].

Развивая этот подход, мы определяем ИОТ как целенаправленно проектируемую, динамическую образовательную программу, которая выстраивается самим студентом при тьюторской поддержке и отражает его профессиональные интересы, личностные особенности и карьерные амбиции через интеграцию различных видов учебной, научной и практической деятельности.

Нормативно-правовая база, регламентирующая высшее педагогическое образование, не только допускает, но и напрямую обуславливает необходимость такого подхода. Федеральные государственные образовательные стандарты, смещая фокус с унификации содержания на достижение конкретных компетентностных результатов, создают для этого законодательное пространство. Требование формирования общекультурных и профессиональных компетенций, заложенное в стандартах, по своей сути предполагает, что вуз должен предоставить студенту инструменты и возможности для их индивидуального освоения. Жестко единая для всех программа здесь неэффективна, так как компетенция – это не сумма знаний, а личностное качество, формируемое через уникальный опыт и рефлексию.

Не менее значимую роль играет профессиональный стандарт «Педагог», который описывает многомерный спектр трудовых функций современного учителя – от предметного преподавания и воспитательной работы до проектирования индивидуальных образовательных маршрутов для учащихся и работы с одаренными детьми. Очевидно, что один выпускник не может в равной степени углубленно освоить все без исключения направления. Профстандарт, таким образом, косвенно указывает на необходимость специализации уже в стенах вуза, что напрямую ведет к идее индивидуальной траектории, позволяющей студенту сконцентрироваться на тех аспектах профессии, которые соответствуют его склонностям и запросам будущего работодателя. Соответственно, ИОТ предстает не просто педагогическим экспериментом, а прагматичным и законодательно обоснованным ответом на формальные требования современного социального пространства. Опираясь на данное понимание и нормативный контекст, можно сформулировать систему принципов, на которых должна базироваться реализация индивидуальных траекторий в педагогическом вузе:

- принцип субъектности предполагает переход студента от пассивного слушателя к активному субъекту образовательного процесса, формируя навык самоуправления через принятие ответственных решений о содержании учебного плана и направлениях практики.

- принцип избирательности обеспечивается реальным выбором элективных дисциплин, программ и мест практики, позволяя создать уникальный профиль компетенций, востребованный на рынке труда;

– принцип тьюторского сопровождения вводит фигуру навигатора, который помогает соотносить цели с ресурсами вуза и выстраивать логичный образовательный маршрут;

– принцип интеграции признает ценность всего образовательного опыта – от академических достижений до внеучебной деятельности, фиксируемой в цифровом портфолио и готовящей педагога к непрерывному профессиональному росту.

В целях построения модели индивидуальных образовательных траекторий рассмотрим этапы их построения, согласно А.В. Хуторскому: диагностика уровня развития и личностных качеств студента; фиксирование фундаментальных образовательных объектов; выстраивание системы личного отношения к осваиваемой образовательной области; проектирование индивидуального образовательного маршрута. Реализация этих этапов в вузовской практике предполагает комплексную диагностику, включающую не только входное тестирование академических знаний, но и выявление профессионально-личностных склонностей через анализ портфолио и серию собеседований с тьютором [2].

Результатом этой работы становится не фиксированный маршрут, а «образовательный навигатор» – персональная карта возможностей вуза, соотношенная с профилем студента. Именно на ее основе формируется индивидуальный учебный план (далее – ИУП), позволяющий не просто пройти программу, а целенаправленно строить специализацию, будь то «Учитель истории с углубленной подготовкой в области медиаобразования» или «Педагог-дефектолог с компетенциями в области прикладного анализа поведения».

ИУП наполняется конкретным содержанием через несколько ключевых каналов. Вариативность методов обучения становится ключевым параметром управления образовательной траекторией. Их осознанный выбор позволяет регулировать два фундаментальных аспекта учебного процесса: степень вовлеченности студентов (через сочетание пассивных, активных и интерактивных форм работы) и характер познавательной деятельности (посредством репродуктивных, частично-поисковых и исследовательских методов). На наш взгляд, такой подход обеспечивает соответствие образовательных технологий индивидуальным особенностям и профессиональным целям будущего педагога [5].

Подлинная гибкость модели ИОТ достигается интеграцией трех ключевых компонентов, преобразующих традиционное обучение в персонализированный маршрут:

– практико-ориентированный блок предлагает выбор различных площадок для педагогической практики – от классических школ до корпоративных учебных центров, позволяя студенту формировать целевой профессиональный опыт;

– научно-исследовательская деятельность естественно встраивается в учебный процесс через участие в проектных группах и последовательное развитие темы будущего дипломного исследования;

– внеучебная деятельность получает институциональное признание через цифровое портфолио, фиксирующее личностные и профессиональные достижения.

Технологической основой данной комплексной модели выступает цифровая образовательная среда, интегрирующая электронные курсы, инструменты смешанного обучения и персональные портфолио. Ее устойчивое функционирование обеспечивается постоянно обновляемым банком образовательных модулей и партнерских программ, встроенных в систему вузовского образования [1].

Реализация модели предполагает переосмысление традиционных педагогических ролей. Тьютор становится навигатором индивидуального образовательного маршрута, сопровождая процессы целеполагания и рефлексии. Преподаватель же трансформируется в модератора учебного взаимодействия, организующего проектную деятельность и фасилитирующего профессиональное становление обучающихся. Эволюция содержания и методов обучения закономерно ведёт к обновлению системы оценки. Накопительная балльно-рейтинговая модель дополняется демонстрационным экзаменом и защитой проектов, что позволяет оценить сформированность компетенций в условиях, максимально приближенных к профессиональной практике. При этом цифровое портфолио выполняет двойную функцию: оно является не только архивом достижений, но и инструментом совместной рефлексии студента и тьютора [4].

Динамичность траектории обеспечивается регулярной обратной связью, позволяющей корректировать или разворачивать её при изменении интересов и планов студента. В результате повышаются мотивация и ответственность обучающегося, растёт конкурентоспособность выпускника, а для вузов и школ это означает рост качества программ и возможность целенаправленного подбора кадров [7].

Проведенный анализ демонстрирует, что индивидуальная образовательная траектория представляет собой не технологическую надстройку, а системную альтернативу устаревшей «конвейерной» модели подготовки педагогов. Ее внедрение позволяет трансформировать личность студента из пассивного получателя знаний в активного субъекта, осознанно выстраивающего свой профессиональный профиль.

Ключевым условием жизнеспособности этой модели является ее комплексный характер, объединяющий два фундаментальных блока: конструктор траектории (целеполагание, вариативное содержание, цифровая платформа) и организационно-педагогические условия (тьюторское сопровождение, новые роли преподавателей, аутентичная система оценки). Именно их взаимодействие создает среду для персонализации.

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория утверждается как стратегическое направление модернизации, непосредственно связанное с повышением качества подготовки педагогических кадров. Она позволяет готовить не просто выпускника, освоившего стандарт, а конкурентоспособного и мотивированного педагога, обладающего уникальным набором компетенций и сформированной готовностью к непрерывному профессиональному росту.

Библиографический список

1. Бектурова З.К. Индивидуальная траектория профессионального развития педагога в условиях повышения квалификации. *Международный журнал экспериментального образования*. 2016; № 5-3: 360–361.
2. Белоконов О.В., Едренкина М.В. Модель построения индивидуальных образовательных траекторий в дополнительном образовании в условиях цифровизации на примере обучения конструированию. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2021; Т. 9, № 5. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN521.pdf>
3. Вдовина С.А. *Индивидуальные образовательные траектории как средство реализации субъект-субъектных отношений в учебном процессе современной школы*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тобольск, 2000.
4. Везилов Т.Г. Проектирование индивидуальной образовательной траектории будущих магистров в условиях онлайн-обучения. *Педагогический журнал*. 2021; Т. 11, № 4А: 365–369. DOI: 10.34670/AR.2021.23.50.040
5. Шамсутдинова Т.М. Формирование индивидуальной образовательной траектории в адаптивных системах управления обучением. *Открытое образование*. 2021; Т. 25, № 6: 36–44.
6. Шилова Л.В., Фетисова Л.Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента как инновационная модель профессионального и личностного развития. *Высшее образование сегодня*. 2020; № 7.
7. Pozharkova I.N., Noskova Ye.Ye., Troyak Ye.U. Formation of an individual educational trajectory as a component of a practice oriented learning environment. *Pedagogicheskii imidzh = Pedagogical image*. 2018; № 3 (40): 179–192.

References

1. Bekturova Z.K. Individual'naya traektoriya professional'nogo razvitiya pedagoga v usloviyakh povysheniya kvalifikatsii. *Mezhdunarodnyy zhurnal 'eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2016; № 5-3: 360–361.
2. Belokon' O.V., Edrenkina M.V. Model' postroeniya individual'nykh obrazovatel'nykh traektorij v dopolnitel'nom obrazovanii v usloviyakh cifrovizatsii na primere obucheniya konstruirovaniyu. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2021; Т. 9, № 5. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN521.pdf>
3. Vdovina S.A. *Individual'nye obrazovatel'nye traektorii kak sredstvo realizatsii sub'ekt-sub'ektnykh otnoshenij v uchebnom processe sovremennoj shkoly*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tobol'sk, 2000.
4. Vezirov T.G. Proektirovanie individual'noj obrazovatel'noj traektorii buduschih magistrrov v usloviyakh onlajn-obucheniya. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2021; Т. 11, № 4А: 365–369. DOI: 10.34670/AR.2021.23.50.040
5. Shamsutdinova T.M. Formirovanie individual'noj obrazovatel'noj traektorii v adaptivnykh sistemah upravleniya obucheniem. *Otkrytoe obrazovanie*. 2021; Т. 25, № 6: 36–44.
6. Shilova L.V., Fetisova L.Yu. Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya studenta kak innovatsionnaya model' professional'nogo i lichnostnogo razvitiya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2020; № 7.
7. Pozharkova I.N., Noskova Ye.Ye., Troyak Ye.U. Formation of an individual educational trajectory as a component of a practice oriented learning environment. *Pedagogicheskii imidzh = Pedagogical image*. 2018; № 3 (40): 179–192.

Статья поступила в редакцию 03.12.25

Borisenko Yu.A., postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: borisenko_juliana@mail.ru

A MULTICULTURAL COLLEGE SPACE AS A CONDITION FOR DEVELOPING NATIONAL-PATRIOTIC SELF-CONSCIOUSNESS IN TRANSPORTATION STUDENTS. The article examines the process of organizing a multicultural space in a secondary vocational educational institution that fosters students' national patriotic self-awareness. The objective of the study is to develop and substantiate pedagogical conditions for organizing a multicultural educational space in a college aimed at fostering national-patriotic consciousness in transportation students. The relevance of this problem stems from the need to resolve the identified contradiction between the requirements for the college's educational process, aimed at developing professionally significant qualities such as self-awareness, tolerance, and patriotism in maritime transport specialists, and the existing potential of a multicultural professional environment in the context of socioeconomic and political transformations, the expansion of multiculturalism, and the widespread adoption of digitalization and artificial intelligence in various spheres of life. The researcher proposes a definition of the concept of "national patriotic self-awareness" and conducts a detailed analysis of its content and structural organization, which allows to identify the methodological foundations for designing a multicultural educational environment that functions as an institutional tool for its formation. Practical recommendations for organizing a multicultural environment and a pedagogical assessment of the effectiveness of current pedagogical strategies aimed at integrating a national patriotic approach into the educational process are offered.

Key words: national patriotic self-awareness, multicultural space, college, maritime transport specialists, patriotism, nation

Ю.А. Борисенко, аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: borisenko_juliana@mail.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО КОЛЛЕДЖА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ КУРСАНТОВ ТРАНСПОРТНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается проблема процесса организации поликультурного пространства в среднем профессиональном образовательном учреждении, которое способствует формированию национально-патриотического самосознания обучающихся. Целью данного исследования является разработка и обоснование педагогических условий для организации поликультурного образовательного пространства колледжа, направленного на формирование национально-патриотического сознания курсантов транспортных специальностей. Актуальность проблемы обусловлена необходимостью разрешения выявленного противоречия между требованиями к образовательному процессу колледжа, направленными на формирование у специалистов в сфере морского транспорта таких профессионально значимых качеств, как самосознание, толерантность, патриотизм, и имеющимся потенциалом поликультурного пространства профессиональной деятельности в условиях социально-экономических и политических преобразований, расширения мультикультурализма и широкого внедрения цифровизации и искусственного интеллекта в различные сферы жизни. В статье предлагается определение понятия «национально-патриотическое самосознание», проводится детальный анализ его содержания и структурной организации, что позволяет выявить методологические основы проектирования поликультурного образовательного пространства, функционирующего как институциональный инструмент его формирования. Предлагаются практические рекомендации по организации поликультурного пространства и педагогическая оценка эффективности применяемых педагогических стратегий, направленных на интеграцию национально-патриотического подхода в образовательный процесс.

Ключевые слова: национально-патриотическое самосознание, поликультурное пространство, колледж, специалисты транспортной морской отрасли, патриотизм, нация

В условиях позитивных тенденций в России в виде научно-технических прорывов (продолжающаяся цифровизация, крепнущий искусственный интеллект и пр.) и сопровождающих их расширение поликультурных коммуникаций как в личной, так и в профессиональной сферах российских граждан, а также негативных изменений в мире (политической нестабильности, экономических санкций и пр.) особую значимость приобретает проблема формирования национально-патриотического самосознания личности.

В свете возрастающей роли морского транспорта как ключевого элемента национальной безопасности и экономической стабильности государства проблема формирования национально-патриотического самосознания у курсантов, осваивающих специальности транспортного направления, приобретает стратегическое значение для Российской Федерации. В рамках поликультурного образовательного пространства колледжа реализуется целенаправленная стратегия формирования национальных и патриотических ценностных установок курсантов, что является необходимым условием их успешной профессиональной деятельности в условиях многонационального коллектива. Сказанное определяет актуальность представленного исследования.

Цель исследования: разработка и обоснование педагогических условий для организации поликультурного образовательного пространства колледжа, направленных на формирование национально-патриотического сознания курсантов транспортных специальностей.

Задачи исследования:

1. Определить феномен «национально-патриотическое самосознание», раскрыть его структуру и содержание в контексте обоснования национально-патриотического подхода к формированию личностных качеств в условиях современных реалий в мире.

2. Определить структуру, содержание и механизмы функционирования поликультурного образовательного пространства морского колледжа, включая его влияние на формирование национально-патриотического самосознания курсантов.

3. Разработать рекомендации по оптимизации поликультурного образовательного процесса с целью повышения уровня национально-патриотического самосознания курсантов, учитывая специфику профессиональной подготовки в области морского транспорта.

Теоретическая значимость исследования заключается в обогащении научного понимания роли поликультурного образовательного пространства в процессе формирования национально-патриотического самосознания курсантов и методологическом обосновании национально-патриотического подхода, что мо-

жет послужить базой для разработки новых педагогических концепций и моделей национально-патриотического воспитания.

Практическая значимость исследования определяется разработкой рекомендаций по оптимизации поликультурного образовательного пространства в морских колледжах, которые направлены на повышение эффективности национально-патриотического воспитания курсантов, развитие их социокультурной компетенции и формирование гражданской идентичности, а также на укрепление национально-патриотических ценностных установок будущих специалистов транспортной отрасли.

Новизна исследования заключается в предпринятой попытке ввести в педагогику термин «национально-патриотическое самосознание», обосновать интеграцию национально-патриотического подхода в организацию поликультурного пространства, выявить эффективные стратегии для формирования национально-патриотического самосознания курсантов, осваивающих транспортные специальности в колледже морской отрасли.

Методологии исследования составляет национально-патриотический подход, позволяющий рассматривать поликультурное образовательное пространство морского колледжа как комплексную динамическую систему, интегрированную во внешнюю и внутреннюю среду, формирующую национально-патриотическое самосознание личности. В работе были использованы методы теоретического анализа и компаративного исследования.

Анализ современных научных трудов в области педагогики, социологии, психологии, политологии, культурологии позволяет сделать вывод об актуальности и многоаспектности проблемы организации поликультурного образовательного пространства, которое интегрировано с национально-патриотическим воспитанием курсантов, обучающихся по специальности транспортного профиля. В последние десятилетия наблюдается устойчивый рост числа исследований, посвящённых межкультурному образованию (Г.Ж. Даутова [1], Л.С. Миллер [2], А.Г. Черняк [3] и др.), формированию национального самосознания (О.А. Карнышева [4], Н.А. Левитская [5], Е.Т. Мусабекова [6] и др.) и патриотического самосознания (Е.Л. Крылова [7], Т.В. Лаврова [8], А.Н. Томилин [9], С.Н. Томилина [10] и др.), а также особенностям образования в морских вузах и колледжах (А.Н. Томилин [11], С.Н. Томилина [10], В.Ф. Тенищева [12], В.А. Филоненко [12] и др.), что свидетельствует о научной заинтересованности в данной проблематике и её важности для современной образовательной практики в средних специальных профессиональных учреждениях.

Несмотря на наличие обширного теоретического массива результатов исследования, проблема интеграции национально-патриотического подхода как

комплекса культурологического, компетентностного, аксиологического и личностно-деятельностного подходов, эффективно зарекомендовавших себя в образовательной сфере, в образовательный процесс учебных заведений среднего профессионального образования, особенно в контексте подготовки специалистов транспортной отрасли, остаётся недостаточно изученной, что требует разработки и внедрения инновационных педагогических стратегий и методов, направленных на создание мультикультурной образовательной парадигмы.

Поликультурное образовательное пространство морского колледжа как образовательная подсистема, объединяющая элементы профессионального обучения и воспитательного процесса, выступает важным институциональным условием формирования национально-патриотического самосознания. Для плодотворной социализации курсантов в поликультурном профессиональном пространстве, в том числе по роду специфической деятельности, национально-патриотическое самосознание способствует становлению гражданственности, развитию толерантности и уважения к культурным традициям различных этносов и народов России.

А.Н. Томилин [11] рассматривает формирование патриотического самосознания курсантов морского профессионального учреждения как ключевой элемент формирования гражданской идентичности, социальной ответственности и ценностных ориентаций личности. Соглашаясь с его мнением, С.Н. Томилин [10] подчеркивает в монографии значимость интеграции патриотического воспитания в процесс формирования профессиональных компетенций, особенно в сфере подготовки специалистов транспортной отрасли. Н.А. Левитская [5] отмечает, что достижение гармоничного развития личности обучающихся возможно исключительно через совмещение их профессиональной подготовки с формированием национального самосознания в условиях поликультурного пространства. Л.С. Миллер [2] поддерживает концепцию внедрения поликультурного пространства в образовательный процесс, при этом делает акцент на необходимости комплексного подхода к интеграции культурных и профессиональных аспектов, считая, что это позволит обеспечить целостное развитие личности и ее адаптацию к поликультурному социуму.

Таким образом, степень научной разработанности проблематики формирования поликультурного образовательного пространства в учебном заведении среднего профессионального образования с акцентом на формирование национально-патриотического самосознания будущих специалистов транспортной отрасли можно охарактеризовать как достаточную для теоретического осмысления, но явно недостаточную для её практической реализации в образовательном процессе.

Поликультурное образовательное пространство колледжа, состоящее из представителей различных этнических, культурных и социальных групп, является важным для формирования национально-патриотического самосознания курсантов морского колледжа. Феномен «национально-патриотического самосознания» проявляется в процессе культурных и образовательных практик, способствующих воспитанию чувства национальной идентичности и уважения к культурному наследию различных народов, что является важным аспектом формирования поликультурной компетентности и гражданской идентичности. Феномен «национально-патриотического самосознания личности», имеющий потенциал прийти на смену элементам советской идеологии на постсоветском пространстве, в настоящее время только входит в теорию и практику педагогических наук и его следует воспринимать как *внутренний стержень характера личности, побуждающий к осознанию себя частью целой и неделимой нации единого государства, готовой сохранять и следовать традициям своей этнической группы (национальности), уважать культуру других народов и готовым защищать интересы и границы народов, населяющих государство, проникнувшись чувством гражданской ответственности и патриотизма.*

В результате анализа научных источников и личного эмпирического исследования, посвященных изучению роли поликультурного образовательного пространства (ПКП) в контексте формирования национально-патриотического самосознания у курсантов транспортных специальностей, были выявлены его ключевые функции:

(1) когнитивно-мотивационная – поликультурное образовательное пространство способствует углублению и расширению знаний курсантов, воспитывая любознательность, формируя интерес и представление о многообразии культур, их исторических и социальных контекстов, благодаря чему курсанты глубже осознают свою национальную идентичность и место своей страны в мировом сообществе, проявляют желание ознакомиться с традициями народов и этнических групп, населяющих Россию, осознавая единство наций и его историческую ценность;

(2) аксиологическая – поликультурное образовательное пространство стимулирует интеллектуальное и личностное развитие курсантов, способствуя осознанию национально-патриотических ценностей (ценностей-целей, ценностей-морали, ценностей-качеств: толерантности, способности к межкультурному диалогу, готовности к защите интересов российского народа и пр.), что создает условия для подготовки высококвалифицированных специалистов транспортных специальностей, способных эффективно работать в мультикультурной профессиональной среде;

(3) деятельностно-рефлексивные – поликультурное образовательное пространство способствует развитию умения прогнозировать, выстраивать траектории своих действий, оценивать свое поведение и окружающих людей, формируя навыки межкультурного общения и взаимодействия, что важно в условиях межэт-

нического взаимодействия, где умение находить общий язык с представителями различных культур становится ключевым фактором успешной профессиональной деятельности моряка-транспортника.

Для понимания структуры поликультурного образовательного пространства транспортного колледжа и условий для его организации перечислим механизмы, способствующие формированию национально-патриотического самосознания курсантов транспортных специальностей в условиях национального многообразия субъектов образовательного процесса.

1. Опора на национально-патриотический подход к обучению, основанный на междисциплинарных методах и формах работы, направленных на формирование целостного представления о культурно-историческом контексте, национальной идентичности и гражданской ответственности. Национально-патриотический подход способствует созданию у курсантов системной картины мира, включающей осознание своей страны как уникальной социокультурной системы, ее места и роли в мировом сообществе, а также глобальных процессов и вызовов современности.

2. Активизация участия курсантов в культурно-просветительских мероприятиях, таких как фестивали, выставки, концерты и другие формы культурного обмена, которые позволяют им осознать значимость культурного разнообразия и способствуют укреплению чувства патриотизма через активное взаимодействие с представителями различных культурных сообществ, благодаря чему у курсантов формируется эмпатия, толерантность и межкультурная компетентность.

3. Содействие развитию межкультурного диалога, основанное на организации дискуссий, круглых столов и других форм взаимодействия, направленных на формирование навыков межкультурного общения, развитие толерантности и уважения к культурным различиям, что способствует осознанию важности межкультурного сотрудничества в условиях глобализации, а также формированию у курсантов патриотических и гражданских чувств.

Следовательно, анализ архитектуры поликультурного образовательного пространства должен включать изучение институциональных аспектов, таких как (1) организационная структура колледжа, (2) нормативно-правовая база (НПБ), (3) система управления (СУ), (4) педагогические факторы (ПФ), включая методы и технологии обучения, адаптированные к условиям поликультурного образовательного процесса, (5) социально-психологическая служба (СПС), включающая работу по изучению межкультурной коммуникации, формированию толерантности и развитию навыков межкультурного взаимодействия среди курсантов.

На базе транспортного колледжа и его филиалов было проведено исследование для получения объективной оценки вклада каждого компонента поликультурного пространства в процесс воспитания и социализации курсантов, а также для определения их иерархии по степени влияния на формирование национально-патриотического самосознания. В рамках исследования респондентам было предложено провести оценку структурных элементов архитектуры поликультурного пространства колледжа по десятибалльной шкале. Оценка проводилась на основании классификации компонентов в соответствии с их потенциальным влиянием на формирование национально-патриотического самосознания курсантов. В педагогическом эксперименте приняли участие курсанты и преподаватели, результаты опроса вынесены в табл. 1.

Таблица 1

Оценка влияния архитектуры поликультурного пространства колледжа на формирование национально-патриотического самосознания курсантов транспортных специальностей (в %)

Структура ПКП / функции	ОС	НПБ	СУ	ПФ	СПС
Когнитивно-мотивационная	71	54	43	36	19
Аксиологическая	15	37	18	36	61
Деятельностно-рефлексивная	14	9	39	28	20
Всего	100	100	100	100	100

Анализ данных, представленных в табл. 1, позволяет сделать вывод: поликультурное пространство колледжа оказывает наиболее существенное воздействие на когнитивно-мотивационную сферу курсантов-транспортников (максимальный показатель составляет 71%). Социально-психологическая служба колледжа уделяет приоритетное внимание формированию аксиологических качеств курсантов. Наименее значимое влияние поликультурного пространства на образовательный процесс проявляется в контексте деятельностно-рефлексивной функции, где максимальный показатель достигает лишь 39%.

Процедура оценки, базирующаяся на принципах квалиметрического анализа, позволила выявить не только количественную репрезентацию значимости различных элементов архитектуры поликультурного пространства в контексте их воздействия на процесс формирования национально-патриотического самосознания, но и потенциала поликультурного пространства колледжа (рис. 1).

На основании структуры и функций поликультурного пространства колледжа, а также методологической базы и формулировки понятия национально-патриотического самосознания становится возможным дать педагогические рекомендации и комментарии относительно педагогических условий организации. А именно: к основным педагогическим условиям, способствующим созданию



Рис. 1. Потенциал поликультурного пространства колледжа

поликультурного образовательного пространства в учреждениях среднего профессионального образования, ориентированных на подготовку специалистов транспортных специальностей, можно отнести институциональную интеграцию поликультурных и национально-патриотических компонентов в образовательные программы; формирование межкультурной компетентности через практическую деятельность; воспитательную работу с акцентом на национально-патриотическое воспитание; оценку эффективности педагогических условий. Дадим их краткую характеристику и обоснование.

Институциональная интеграция поликультурных и национально-патриотических компонентов в образовательные программы:

- разработать и внедрить модули и курсы, направленные на формирование у курсантов поликультурной компетентности и национально-патриотической идентичности;

- осуществить интеграцию поликультурных и национально-патриотических элементов в учебные планы и программы по транспортным специальностям, что позволяет курсантам не только получать профессиональные знания, но и развивать межкультурные компетенции.

Формирование межкультурной компетентности через практическую деятельность:

- организовать стажировки и практики в полиэтнических коллективах, что способствует развитию навыков межкультурного общения и взаимодействия;

- внедрять проектные и исследовательские работы, направленные на изучение и анализ культурных особенностей различных народов, что позволяет курсантам понимать и уважать культурные различия.

Воспитательная работа с акцентом на национально-патриотическое воспитание:

- проводить мероприятия, направленные на формирование у курсантов чувства гордости за свою страну и ее культуру, такие как тематические вечера, конкурсы, выставки и другие формы воспитательной работы;

- организовать встречи с представителями различных национальных общин, что способствует развитию толерантности и взаимопонимания.

Использование современных педагогических технологий:

- внедрять интерактивные методы обучения, такие как дискуссии, дебаты, ролевые игры и кейс-методы, что позволяет курсантам активно участвовать в образовательном процессе и развивать критическое мышление.

- применять информационные технологии и цифровые ресурсы для изучения культурных особенностей различных народов, что делает образовательный процесс более доступным и интересным.

Оценка эффективности педагогических условий:

- проводить диагностику уровня сформированности национально-патриотического самосознания курсантов.

- разработать критерии и показатели оценки эффективности педагогических условий, что позволяет объективно оценивать результаты проведенной работы.

Создание поликультурного образовательного пространства в учебном заведении среднего профессионального образования является важным фактором национально-патриотического воспитания

курсантов транспортных специальностей. Реализация выявленных педагогических условий способствует формированию у них межкультурной компетентности, толерантности и уважения к культурным различиям, что является необходимым условием для их успешной профессиональной деятельности и социальной адаптации. Поликультурное образовательное пространство колледжа представляет собой динамическую конструкцию, его эффективное функционирование требует национально-патриотического подхода и координации усилий всех участников образовательного процесса, что позволяет создать благоприятные условия для воспитания гармонично развитой личности, обладающей глубокими национальными и культурными корнями, поликультурной компетентностью и патриотизмом. Интеграция курсантов в данную среду способствует развитию их социокультурной компетенции, гражданской идентичности и формированию патриотических установок.

Поликультурное образовательное пространство морского колледжа является неотъемлемой частью системы подготовки будущих специалистов транспортной отрасли, играя ключевую роль в формировании их национально-патриотического самосознания. Полученные результаты исследования подчеркивают необходимость продолжения научных изысканий и внедрения инновационных методик и могут быть полезны для интеграции поликультурного образовательного пространства в учебных заведениях, готовящих специалистов для морской отрасли.

Библиографический список

1. Даутова Г.Ж. *Развитие поликультурного образования в Поволжье*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Казань, 2004.
2. Миллер Л.С. *Развитие гуманистического мировоззрения студентов в процессе поликультурного образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2008.
3. Черняк А.Г. *Межкультурная компетенция: история исследования, определение, модели и методы контроля*: монография. Москва: Флинта, 2016.
4. Карнышева О.А. *Личностные ресурсы проявления этнической идентичности и самосознания (Сибирский фронт)*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Иркутск, 2019.
5. Левитская Н.А. *Формирование национального самосознания студентов в образовательном процессе колледжа культуры и искусства: на материале изучения литературы*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Белгород, 2008.
6. Мусабекова Е.Т. Система формирования национального самосознания старшеклассников в процессе внеучебной деятельности. *Инновации в образовании (Казахстан)*. 2024; № 3 (73): 35–39.
7. Крылова Е.Л. *Формирование патриотического сознания студентов вузов средствами медиавоспитания*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Самара, 2019.
8. Лаврова Т.В. *Развитие патриотического самосознания студентов колледжа*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ульяновск, 2011.
9. Томилин А.Н. Государственный патриотизм: сущность, определение, особенности, значение. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2025; № 1 (50): 89–91.
10. Томилина С.Н. *Теория и практика государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза*: монография. Новороссийск: ГМУ им. Ф.Ф. Ушакова, 2017.
11. Томилин А.Н. Педагогические условия формирования профессионального патриотизма у будущих специалистов морского транспорта. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 248–251.
12. Тенищева В.Ф., Филоненко В.А. Подготовка моряков к эффективной деятельности в современных условиях социально-трудовых отношений. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 302–305.

References

1. Dautova G.Zh. *Razvitiye polikul'turnogo obrazovaniya v Povolzh'e*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2004.
2. Miller L.S. *Razvitiye gumanisticheskogo mirovozzreniya studentov v processe polikul'turnogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Vladikavkaz, 2008.
3. Chernyak A.G. *Mezhkul'turnaya kompetentsiya: istoriya issledovaniya, opredelenie, modeli i metody kontrolya*: monografiya. Moskva: Flinta, 2016.
4. Karnysheva O.A. *Lichnostnye resursy proyavleniya etnicheskikh identichnosti i samosoznaniya (Sibirskiy frontier)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psikhologicheskikh nauk. Irkutsk, 2019.

5. Levitskaya N.A. *Formirovanie nacional'nogo samosoznaniya studentov v obrazovatel'nom processe kolledzha kul'tury i iskusstva: na materiale izucheniya literatury*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Belgorod, 2008.
6. Musabekova E.T. Sistema formirovaniya nacional'nogo samosoznaniya starsheklassnikov v processe vneuchebnoj deyatel'nosti. *Innovatsii v obrazovanii (Kazakhstan)*. 2024; № 3 (73): 35-39.
7. Krylova E.L. *Formirovanie patrioticheskogo soznaniya studentov vuzov sredstvami mediavospitaniya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Samara, 2019.
8. Lavrova T.V. *Razvitiye patrioticheskogo samosoznaniya studentov kolledzha*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ul'yanovsk, 2011.
9. Tomilin A.N. Gosudarstvennyy patriotizm: suschnost', opredelenie, osobennosti, znachenie. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2025; № 1 (50): 89-91.
10. Tomilina S.N. *Teoriya i praktika gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza*: monografiya. Novorossiysk: GMU im. F.F. Ushakova, 2017.
11. Tomilin A.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nogo patriotizma u buduschih specialistov morskogo transporta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 248-251.
12. Tenischeva V.F., Filonenko V.A. Podgotovka moryakov k 'effektivnoj deyatel'nosti v sovremennykh usloviyakh social'no-trudovykh otnoshenij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 302-305.

Статья поступила в редакцию 05.12.25

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-64-68

Nekrasova I.E., teacher, Department of Theory and History of State and Law, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia),
E-mail: ira.nekrasova-i@yandex.ru

CHARACTERISTIC PROBLEMS AND TRENDS OF LEGAL EDUCATION OF MODERN STUDENTS. The article explores current issues and key trends in the legal education of students in modern Russia. The author analyzes the state of legal culture and legal consciousness among the younger generation, drawing on relevant documents and publications by Russian authors. The objective of the study is to identify the specific problems and trends in the legal education of modern students and propose a set of measures to address them. The following methods are used in the research: theoretical analysis of bibliographic sources, study of legal acts, content analysis of reports and speeches by government officials, generalization, and classification. The study identifies the main challenges in the practice of legal education: students demonstrate a lack of knowledge and understanding of legal norms, which may be due to a lack of attention to legal education in educational institutions; curricula do not provide sufficient time for the development of students' legal culture; there is a shortage of specialists capable of effectively teaching legal subjects; and students face difficulties in obtaining clear and accessible information about current legislation and regulations governing their behavior. The article emphasizes that legal education is a key tool for shaping the civic position of young people, developing critical thinking, and ensuring the stability of society. The obtained results are scientifically novel, theoretically and practically significant, and will be in demand for organizing and conducting educational and legal activities with university students, secondary school students, and students of general education schools.

Key words: modern problems, legal education, legal literacy, legal culture, process, trends, students, formation

И.Е. Некрасова, преп., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: ira.nekrasova-i@yandex.ru

ХАРАКТЕРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

В статье исследуются актуальные проблемы и ключевые тенденции в сфере правового воспитания учащейся молодежи в современной России. Автор анализирует состояние правовой культуры и правосознания молодого поколения, опираясь на руководящие документы, публикации отечественных авторов. Цель исследования: уточнить характерные проблемы и тенденции правового воспитания современной учащейся молодежи и предложить комплекс мер по их устранению. В ходе исследования применены следующие методы: теоретический анализ библиографических источников; изучение нормативно-правовых актов; контент-анализ докладов и выступлений государственных деятелей; обобщение; классификация. Результаты исследования: выявлены основные проблемы, присущие практике правового воспитания: студенты демонстрируют слабые знания и понимание правовых норм, что может быть связано с недостаточным вниманием к правовому образованию в учебных заведениях; учебные программы не предусматривают достаточного объема времени для формирования правовой культуры студентов; существует нехватка специалистов, способных эффективно преподавать правовые дисциплины; студентам трудно получить ясную и доступную информацию о действующем законодательстве и правилах, регулирующих их поведение. Статья подчеркивает, что правовое воспитание – ключевой инструмент формирования гражданской позиции молодежи, развития критического мышления и обеспечения стабильности общества. Полученные результаты обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью и будут востребованы для организации и проведения воспитательно-правовой деятельности со студентами вузов, сузов и учащимися общеобразовательных школ.

Ключевые слова: современные проблемы, правовое воспитание, правовая грамотность, правовая культура, процесс, тенденции, учащаяся молодежь, формирование

Современная российская студенческая молодежь энергично и целеустремленно готовится к будущей профессиональной деятельности. Наравне с этим юноши и девушки активно участвуют в воспитательно-правовой работе, которая направлена на повышение правовой культуры человека, приобщение к знаниям о государстве и праве, законности, правах и свободах личности. Цель такого воспитания – выработать у обучающихся уверенность в их юридических правах и способность действовать самостоятельно в рамках закона, а также активизировать интерес к праву и понимание важности правового образования, правовой культуры, развитие законопослушности и ответственного поведения [1].

Исследование темы актуально по следующим причинам: а) *возрастание важности правового воспитания в современных условиях*. Знание законов и уважение к ним необходимы для успешной жизни в современном обществе. Правовое воспитание помогает развивать критическое мышление и аналитические способности, формировать гражданскую позицию личности; б) *современная российская молодежь в целом демонстрирует недостаточный уровень правовой грамотности*. Многие молодые люди плохо знакомы с законами и нормами поведения в обществе. Это проявляется в неуважении к правам других людей, их личной жизни и границам; в) *недостаточное правовое образование*: школы, колледжи и вузы уделяют недостаточное внимание правовому воспитанию. Это связано с нехваткой учебного времени, дефицитом квалифицированных преподавателей и недостатком доступных материалов о праве; г) *влияние негативных факторов*: на формирование правосознания молодежи негативно влияют безработица, конфликты в семье и учебных заведениях, а также негативное

воздействие СМИ; д) *влияние на профессиональную сферу*: выпускники вузов с низким уровнем правовой культуры менее конкурентоспособны на рынке труда и испытывают трудности в построении карьеры.

Вышеизложенные факторы подчеркивают острую необходимость в улучшении правового воспитания молодежи в современной России.

Цель статьи: на основе изучения текущих проблем и перспектив в области правового воспитания студентов учебных заведений определить наиболее характерные проблемы, упорядочить их и предложить практические решения для улучшения воспитательной работы в этой сфере.

Задачи:

1. *Исследование нормативной базы*, что требует собрать и проанализировать необходимые законы и другие правовые документы, которые будут использоваться в исследовании.

2. *Анализ текущей ситуации*, что требует изучить и выявить основные проблемы и направления развития правового воспитания среди молодежи.

3. *Приведение обнаруженных проблем и тенденций в упорядоченный вид* для лучшего понимания их взаимосвязей.

4. *Создание комплекса рекомендаций*, включающего конкретные шаги по улучшению и активизации правового воспитания курсантов с целью устранения обнаруженных недочетов.

Научная новизна исследования: впервые осуществляется комплексное обобщение и классификация проблем и тенденций в области правового воспитания студентов, а также систематизируются меры, способствующие их успешному разрешению.

Таблица 1

Нормативно-правовая база правового воспитания учащейся молодежи

Документ	Краткая характеристика
Федеральный закон от 30.12.2020 № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации»	предусматривает формирование системы нравственных и смысловых ориентиров, позволяющих противостоять экстремизму, коррупции и другим негативным явлениям, а также патриотическое и духовно-нравственное воспитание молодежи
Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года»	определяет систему мер, направленных на гражданско-патриотическое и духовно-нравственное воспитание молодежи; включает задачи развития просветительской работы, правового просвещения и повышения финансовой грамотности
Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»	– требует активизировать формирование ценностных ориентиров молодежи, включая уважение к истории, культуре и традициям
ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ»	– регулирует образовательную сферу, включая воспитательную работу в образовательных организациях
ФЗ от 28.06.1995 № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений»	– поддерживает деятельность общественных объединений, которые могут участвовать в воспитательных программах
Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года	определяет приоритеты в сфере воспитания, включая формирование социально ответственных качеств у молодежи
Стратегия реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года	предусматривает формирование к 2030 году системы молодежной политики, ориентированной на становление и развитие патриотически настроенного, высоконравственного и ответственного поколения российских граждан

Теоретическая значимость исследования: вклад в теорию профессиональной педагогики заключается в разработке новой классификации проблем и тенденций, актуальных для правового воспитания студентов и курсантов.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть успешно применены как для проведения новых научных изысканий, так и для активизации и повышения качества современной воспитательно-правовой практики российских высших и средних профессиональных учебных заведений.

Методы исследования: теоретический анализ библиографических источников; изучение нормативно-правовых актов; контент-анализ докладов и выступлений государственных деятелей; обобщение; классификация.

В данном исследовании под термином «правовое воспитание учащейся молодежи» следует понимать целенаправленную деятельность, нацеленную на формирование правового сознания и правовой культуры поведения членов общества [2].

Молодежь нашей страны – это то поколение, которые через одно–два десятилетия приступит к постепенному приему ответственности за будущее Отечества и российского народа. Президент Российской Федерации В.В. Путин в своем послании Федеральному собранию 29 февраля 2024 года сказал: «... завтрашний день страны определяют устремления нынешнего, молодого поколения. Его становление, его успехи, жизненные ориентиры, которые пройдут любую проверку на прочность, – это важнейший залог и гарантия суверенитета России, продолжение нашей истории» [3]. Поэтому наша молодежь должна быть воспитанной, патриотичной, профессионально и юридически подготовлена, обладать высоким уровнем правовой культуры. Важным ключевым условием для решения этой задачи является организация и проведение эффективной работы по правовому воспитанию учащихся.

В основе правового воспитания российской молодежи заложена основательно проработанная законодательная база, фундаментом которой является Конституция Российской Федерации. Нормативно-правовые акты, регулирующие правовое воспитание учащихся в России, включают документы, которые определяют принципы, цели и механизмы реализации молодежной политики, в том числе патриотическое и духовно-нравственное воспитание. Основные из них и их краткая характеристика приведена в табл. 1.

Приведенные в табл. 1 нормативно-правовые акты формируют комплексную систему правового регулирования воспитания учащейся молодежи, направленную на её социализацию, профилактику негативных явлений и развитие социально значимых качеств.

Вместе с тем в этой сфере деятельности содержатся конкретные недоработки, касающиеся организации и проведения воспитательно-правовой деятельности с российской молодежью.

Так, Счётная палата РФ в 2021 году отметила следующие проблемы в сфере молодежной политики: а) *разобщённость законодательства*. Во многих регионах законодательство, регулирующее молодежную политику, не соответствует федеральному закону № 489-ФЗ. Это проявляется, в частности, в отсутствии единого определения возрастной категории, которую можно отнести к «молодежи»; б) *отсутствие достоверной статистики*. Статистическая форма № 1 – молодежь не даёт исчерпывающей информации о мероприятиях в сфере молодежной политики и часто содержит недостоверные данные. Например, в 2019 году, по этим данным, численность молодежи, участвовавшей в некоторых программах, превысила 100% от общего числа всей молодежи нашей страны; в) *неэффективность информационных систем*. Разработанная Росмолодёжью система «Молодёжь России» не справляется с задачей полного учёта мероприятий, так как органы власти и организации используют и другие информационные ресурсы [4].

Эти проблемы влияют на эффективность воспитательно-правовой деятельности, так как затрудняют мониторинг, координацию и оценку реализуемых программ.

В Стратегии реализации молодежной политики в РФ, рассчитанной на период до 2030 года, отмечается наличие существенных недостатков в этой сфере [5] (табл. 2).

В Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» среди угроз традиционным ценностям названо *деструктивное идеологическое воздействие на граждан России*, которое угрожает демографической ситуации в стране [6].

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» обозначены следующие проблемы: а) *негативные последствия изменений в обществе и экономике для духовно-нравственной сферы*, воспитания детей и молодежи. К ним относятся рост детской преступности, суицида, наркомании и алкоголизации, криминализация детского сознания, распространение влияния асоциальных групп; б) *разрушение концептуальных основ сложившейся системы воспитания*. Также ослаблена воспитывающая функция школы; в) *изменение модели социализации детей и молодежи*. Семья и школа перестали быть приоритетными в определении норм социализации; г) *отсутствие чётких*

Таблица 2

Недостатки в сфере молодежной политики

Недостаток	Содержание
<i>Несогласованность законодательства</i>	нормативные акты, регулирующие молодежную политику, не всегда согласуются между федеральным и региональным уровнями
<i>Недостаточная организационная структура</i>	не во всех регионах созданы и полностью функционируют органы, ответственные за реализацию молодежной политики
<i>Неясный статус учреждений</i>	правовой статус организаций, работающих с молодежью, требует уточнения
<i>Нехватка доступных пространств</i>	в некоторых регионах ощущается нехватка бесплатных и удобных мест для молодежных мероприятий и общения
<i>Отсутствие системы научного обеспечения</i>	проявляется как недостаточность проводимых исследований в данной сфере, экспертного и учебно-методического сопровождения подготовки специалистов по работе с молодежью
<i>Низкий уровень профессионального престижа</i>	недостаточный уровень профессионального престижа специалистов, которые работают с молодежью, что проявляется в отсутствии опыта и профессиональной квалификации

и единых методологических и концептуальных подходов к воспитанию; д) динамичный темп современной жизни. Технологии стремительно развиваются и меняются, гаджеты модифицируют психику человека и существенно влияют на его жизненный уклад; е) *отсутствие комплексной поддержки уязвимых категорий детей* (с ограниченными возможностями здоровья, оставшихся без попечения родителей, находящихся в социально опасном положении, сирот). Это нужно для их социальной реабилитации и полноценной интеграции в общество [7].

Содержательный материал содержится в выступлениях Президента Российской Федерации В.В. Путина.

Так, еще 14 февраля 2008 года В.В. Путин отмечал, что «уровень правовой грамотности у нас еще не очень высокий», «в этом виноваты не граждане, а само государство: значит, мы не уделяли должного внимания этой стороне деятельности, и это наша недоработка, наши ошибки». В интересах разрешения этой проблемы президент предлагал «начинать ... с детского сада, и это обоснованно. Нужно использовать соответствующие средства, методы работы с детьми, прививать правовую культуру так же, как в детских садах учат элементарной грамоте, начинают приобщать к культуре» [8].

Полезный материал имеется и в авторских публикациях.

Так, Л.В. Антонова поднимает вопрос о наличии следующих проблем, связанных с правовой грамотностью российских студентов: а) недостаточные юридические знания. Студенты не всегда могут правильно ответить на вопросы по элементарным правовым положениям, применить их в будущей профессиональной деятельности, увидеть их нарушение; б) низкий уровень правовой культуры. Значительной части студентов вузов присущ правовой нигилизм, проявляющийся в незнании норм действующего законодательства, а также в непризнании права реальной социальной силой и неуважении к нему; в) трудности с реализацией прав. Студенты часто сталкиваются с проблемами реализации своих прав в форме личного взаимодействия, а не удаленного; г) отсутствие учебно-методических пособий. Студенты указывают на то, что в библиотеках технических вузов отсутствуют учебно-методические пособия по правовым дисциплинам и даже отраслевые кодексы [9]. А.В. Калинина и А.Н. Томилин акцентируют внимание на наличии следующих проблем правового воспитания курсантов морских учебных заведений: а) слабое знание курсантами российских и международных законов и нормативно-правовых актов, в том числе международных конвенций; б) наличие эпизодов формализма и увещивания в воспитательно-правовой работе; в) медленное преодоление в правовом сознании и поведении ложных представлений, сформированных под влиянием негативных общественных явлений и правового нигилизма. Авторы отмечают, что в современных условиях важнейшей общегосударственной задачей становится активизация и совершенствование правового воспитания курсантов морских учебных заведений [10].

А.Х. Кагирова отмечает наличие следующих проблем правового воспитания молодежи в современных условиях: а) *недостаток знаний и понимания права* (молодые люди плохо знакомы с правовыми нормами и не имеют четкого представления о них); *неумение применять знания на практике* (молодежь испытывает трудности с использованием правовых знаний для анализа конкретных ситуаций, формулирования юридически обоснованных суждений и принятия решений); *влияние внешних факторов на правосознание* (мнение взрослых, авторитетных лиц или группы оказывает значительное воздействие на формирование правовых взглядов несовершеннолетних); *недостаточное использование эффективных форм правового воспитания* (недооценивается роль таких мероприятий, как правовые олимпиады, дискуссии, кружки юридической направленности, которые могли бы повысить интерес молодежи к праву) [11]. М.И. Колдина и И.Е. Барабина призывают обратить внимание на следующие проблемы в сфере правового воспитания студентов вузов и сузов: а) формирование правового сознания у студентов. Это комплексный и трудный процесс, который требует от педагогов творческого подхода, готовности к данной деятельности и навыков её осуществления; б) наблюдается противоречие между теоретическими постулатами правового воспитания, представленными в педагогических концепциях, и их практической реализацией в процессе развития правосознания. Также выявляется пробел между объемом юридических знаний, усвоенных студентами в высших учебных заведениях, и их недостаточной способностью эффективно использовать эти знания в будущей профессиональной практике; в) недостаточное внимание со стороны преподавателей к необходимости разъяснения вопросов правового воспитания, несмотря на потребность в активной просветительской работе в этой области; г) отсутствие систематического включения правовых аспектов в учебные дисциплины; д) преобладание распространяемого среди молодежи убеждения в возможности избежать наказания за правонарушение [12]. С.Х. Кужугет отмечает наличие низкого уровня правового воспитания современной молодежи, что создаёт угрозу для эффективного функционирования правового государства и развития правового сознания всего общества в целом [13]. В.В. Неклюдова к числу актуальных относит следующие проблемы правового воспитания студентов, проявляемые в: а) слабом понимании и несоблюдении правовых норм. Это выражается в отсутствии мотивации следовать закону, юридической незрелости, отрицании ценности права, пренебрежении им и неверии в его эффективность; б) склонности к оправданию противоправного поведения. Студенты допускают возможность совершения преступлений при наличии благоприятных обстоятельств и считают, что незаконные действия могут быть средством достижения личных целей; в) подверженности негативному

влиянию в юношеском возрасте. При этом уголовная ответственность за противоправные действия уже наступила [14]. В исследовании Е.Ю. Никитиной и Ж.Г. Дропиной, посвященном педагогической навигации по развитию правовой компетенции студентов вузов, не имеющих юридического образования, выявлены следующие трудности и проблемы, возникающие в процессе правового воспитания: несогласованность, выражающаяся в расхождении между тем, что работодатели ожидают от выпускников (основываясь на профессиональных стандартах и квалификационных справочниках), и тем, чему учат в вузах (через ФГОС, образовательные программы и учебные планы); методологические разногласия (отсутствие единого подхода к преподаванию дисциплин, направленных на развитие правовой компетенции); необходимость пересмотра стандартов (требуется актуализация требований к содержанию и месту правовой компетенции в действующих федеральных государственных образовательных стандартах); *повышение квалификации преподавателей* (необходимость переподготовки преподавателей, ответственных за формирование правовой компетенции у студентов); *отсутствие системного подхода* (недостаточная интеграция правовых знаний в образовательный процесс для студентов неюридических специальностей, выражающаяся в наличии лишь одной дисциплины без связи со специализированными предметами); недостаточная теоретическая база (недостаточное исследование принципов, закономерностей, структуры и реализации правового образования, а также его функций и технологий). Авторы делают вывод о том, что для решения этих проблем необходимо пересмотреть и обновить нормативные акты, определяющие развитие правовой грамотности студентов, обучающихся вне юридических специальностей [15]. Л.В. Туркаева определяет наличие следующих проблем правового образования студентов в современных условиях цифровой образовательной среды: а) в настоящее время правовая модель воспитания молодежи в цифровой образовательной среде не обладает достаточной структурой и четкостью. Аудиторная работа в вузах, основанная на устаревших методиках, не позволяет эффективно формировать у студентов высокий уровень правовой культуры, который требуется в современном обществе; б) влияние Интернета на развитие и воспитание молодежи. Интернет может оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие. Неподготовленный пользователь интернет-ресурсов может столкнуться с непредсказуемыми и противоречивыми правовыми явлениями, что зачастую приводит к ложному умозаключению и неправомерным действиям; в) необходимость сопровождения самостоятельной практики поиска информации в интернете теоретическим обучением [16]. А.А. Тхакохов отмечает наличие следующих проблем правового воспитания учащейся молодежи: а) несмотря на обилие педагогических концепций, их внедрение в образовательный процесс не приводит к желаемым результатам в формировании правосознания у учащихся; б) неспособность выпускников вузов включать новые теоретические правовые знания в конструктивную профессиональную деятельность; в) недостаточное внимание к правовому воспитанию со стороны профессорско-преподавательского состава, несмотря на необходимость проведения разъяснительной работы; г) отсутствие правовой составляющей в изучаемых общеumanитарных, специальных и технических дисциплинах; д) у части молодежи наблюдается убеждение в отсутствии неотвратимости наказания за правонарушение; е) наблюдается несоответствие между декларируемым равенством всех перед законом и реальным положением дел [17].

Указанные трудности и недостатки правового воспитания студентов можно классифицировать по трём направлениям: а) *государственный уровень* – требуют осмысления, соответствующей проработки, оформления и организации надлежащей организационной и воспитательно-правовой деятельности; б) *уровень учебного заведения* (вуз, суз, школа) – ориентируют руководство и профессорско-преподавательский состав на перестройку и активизацию воспитательно-правовой работы; в) *личностный уровень* – обязывает каждого студента и курсанта повысить уровень своей правовой грамотности и сформировать в себе высокий уровень правовой культуры, потребный как для повседневной, так и будущей профессиональной деятельности.

Современные тенденции правового воспитания студентов условно можно разделить на две группы – положительной и негативной направленности. К тенденциям положительной направленности следует отнести:

- адаптацию процесса правового воспитания к современным условиям;
- использование новых методов и форм воспитательно-правовой работы;
- развитие нормативно-правовой базы.

Эти тенденции связаны с тем, что для успешной интеграции в общество студентам необходимо не только освоить базовые правовые знания, но и развить глубокое уважение к закону, осознание личной ответственности за свои поступки и понимание его значения для жизни общества.

Произведенный анализ позволяет резюмировать, что состояние правового воспитания студенчества, несмотря на имеющиеся успехи и достижения, требует существенной реорганизации и совершенствования. Скапливающиеся проблемы подтверждают наличие следующих устойчивых тенденций:

- *правовой нигилизм*. Игнорирование юридических обязанностей и прав других граждан, а также отказ от правового урегулирования споров свидетельствуют о пренебрежительном, а иногда и враждебном отношении к праву и законности;
- *социальная пассивность*. Молодежь часто проявляет социальную пассивность, оставаясь равнодушной к общественным проблемам и не участвуя в

общественно-политической жизни, что препятствует улучшению социальной и правовой ситуации;

– *недостаток знаний и чёткости представлений о правовых нормах.* У молодёжи скудные правовые знания, а практика их применения ограничена;

– *отсутствие навыков применять правовые знания в конкретной ситуации.* В случае противоправного проступка молодые люди оценивают его не по закону, а по мотиву, который им двигал;

– *недостаток доступной информации о законах и правилах поведения.* Это объясняется нехваткой времени на уроках, отсутствием квалифицированных педагогов;

– *несовершенство молодёжного законодательства,* отсутствие государственной концепции правовой культуры молодёжи, апробированных методик и программ по её формированию.

С целью устранения выявленных проблем и негативных тенденций в воспитательно-правовой работе целесообразно реализовать комплекс мер по активизации правового воспитания студенческой молодёжи, который включает системный подход, сочетающий образовательные, внеучебные и социальные инициативы. Рассмотрим основные направления, охватывающие совершенствование учебных программ, использование интерактивных методов, вовлечение в практическую деятельность, сотрудничество с внешними организациями и мониторинг результатов.

1. *Усиление образовательной компоненты.* Для этого необходимо: а) введение обязательных правовых дисциплин в учебные планы всех специальностей, не только юридических. Это могут быть факультативы или курсы по основам права, правовому обеспечению профессиональной деятельности, конституционному и административному праву; б) интеграция правовых модулей в непрофильные предметы (например, анализ правовых аспектов в экономике, судопроизводении, IT). Это помогает связать теорию с будущей профессией; в) использование современных педагогических технологий: кейс-стади, моделирование правовых ситуаций, анализ реальных судебных дел. Это развивает критическое мышление и практические навыки.

2. *Внеучебные формы работы.* Для этого необходимо: а) шире практиковать организацию круглых столов, дискуссий, дебатов на правовые темы (обсуждение актуальных законодательных инициатив или резонансных судебных процессов и т. п.); б) проведение конкурсов, викторин, квестов с правовым уклоном («Человек и закон», «Правовая олимпиада» или тематические квесты); в) создание правовых клубов и студенческих советов, где молодые люди могут обсуждать проблемы и предлагать решения. Вовлечение в самоуправление формирует ответственность.

3. *Практическая направленность.* Для этого необходимо: а) предусмотреть стажировки и практики в юридических организациях (суды, прокуратура, адвокатские конторы). Это позволяет студентам увидеть работу правовой системы изнутри; б) участие в молодёжных парламентах, избирательных комиссиях, наблюдение за выборами. Это развивает гражданскую активность и понимание процедур; в) юридическая клиника – оказание бесплатной правовой помощи населению под руководством преподавателей. Студенты получают опыт консультирования и решения реальных задач.

4. *Сотрудничество с внешними организациями.* Для этого необходимо: а) приглашение экспертов: юристов, судей, сотрудников правоохранительных органов для лекций и мастер-классов; б) совместные проекты с НКО, занимающимися правовым просвещением. Например, кампании против коррупции или по защите прав потребителей; в) партнёрство с СМИ для создания просветительских материалов, рубрик о правах молодёжи в университетских газетах или на радио.

4. *Мониторинг и оценка эффективности.* Для этого необходимо: а) регулярные опросы и анкетирование студентов для выявления уровня правовой осведомлённости и проблемных зон; б) анализ результатов участия в правовых конкурсах и мероприятиях. Это помогает корректировать программы; в) психологическая поддержка студентов, склонных к девиантному поведению, через индивидуальные консультации и тренинги.

Библиографический список

1. Томилин А.Н. *Стратегия формирования лидерских качеств у курсантов морского вуза*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.
2. Некрасова И.Е. Правовое воспитание курсантов морского университета: сущность, дефиниция, характерные черты // И.Е. Некрасова. *Межотраслевые исследования. Безбарьерная среда научной деятельности*: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Уфа: Азтерна, 2025: 196–199.
3. Путин В.В. *Послание Федеральному собранию*. 2024; 29 февраля. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/73585>
4. Счетная палата оценила эффективность реализации государственной молодёжной политики. *Госуправление*. 2021; 23 декабря. Available at: <https://ach.gov.ru/>
5. *Стратегия реализации молодёжной политики в Российской Федерации на период до 2030 года* (утверждена распоряжением Правительства РФ от 17.08.2024 № 2233-р). Available at: <http://government.ru>
6. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей*. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S>
7. *Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года*. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р. Available at: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=253139&ysclid=mir7lh9cgs178389779>
8. *Путин призывает с детства прививать правовую культуру*. 2008; 14.02 февраля. Available at: <https://ria.ru/20080214/99217469.html?ysclid=miqbzsf5t6365276796>
9. Антонова Л.В. Потребность в правовой грамотности студентов. *Научные высказывания*. 2024; № 2 (49): 60–62.
10. Калинина А.В., Томилин А.Н. Основные концептуальные положения правового воспитания курсантов морского среднего учебного заведения. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 135–138.
11. Кагирова А.Х. *Основы правового воспитания молодежи в современных условиях*: монография. Махачкала: ДГУ, 2021.

5. *Использование цифровых ресурсов*: онлайн-платформ, вебинаров, юридических блогов для расширения доступа к информации.

6. *Включение в программы элементов нравственного и патриотического воспитания*, так как правовое сознание тесно связано с ценностными установками.

7. *Разработка междисциплинарных проектов*, например, исследование правовых аспектов экологических или социальных проблем.

Успешная реализация комплекса мер требует координации усилий администрации вуза, преподавателей, студентов и внешних партнёров. Ключевым фактором является создание среды, где правовое знание становится не просто теорией, а инструментом для решения реальных задач и формирования гражданской позиции, высокого уровня правовой культуры обучающихся.

Произведенный выше анализ характерных проблем и тенденций правового воспитания учащейся молодёжи позволяет сделать вывод о многогранности и системной природе данного процесса. Несмотря на растущее внимание к вопросам правового воспитания, правовой грамотности и правовой культуры, все еще сохраняется ряд существенных противоречий и дефицитов, требующих комплексного решения как на государственном уровне, так и на уровне высших и других учебных заведений.

Ключевые проблемы носят устойчивый характер. Это подтверждается низким уровнем правовой осведомлённости и фрагментарности знаний (особенно в сфере трудового, административного, жилищного права) студенчества; слабой мотивацией к изучению правовых норм и отсутствием привычки обращаться к закону как к инструменту защиты интересов; разрывом между теоретическими знаниями и умением применять их в реальных жизненных ситуациях; недостаточной вовлечённостью педагогов-неюристов в правовое просвещение; ограниченностью ресурсов (временных, методических, кадровых) для системной работы в образовательных организациях.

Наблюдаемые тенденции демонстрируют одновременно позитивные сдвиги и новые вызовы: рост интереса молодёжи к защите персональных данных, цифровым правам, экологическому и потребительскому законодательству; расширение возможностей онлайн-обучения и цифровых платформ для правового просвещения; усиление роли студенческого самоуправления и молодёжных инициатив в формировании правовой культуры; актуализация вопросов противодействия киберпреступлениям, буллингу, экстремизму, что требует обновления содержания правового воспитания.

Перспективы развития связаны с переходом от фрагментарного информирования к непрерывной, междисциплинарной и практико-ориентированной модели правового воспитания. Это требует: а) интеграции правовых модулей в непрофильные дисциплины (экономика, медицина, IT, экология); б) активного использования симуляционных технологий, кейс-методов, юридических клиник; в) партнёрство с правоохранительными органами, НКО и профессиональными сообществами; г) развитие цифровых инструментов самообразования и правовой навигации; д) формирование ценностного отношения к праву как основе гражданской ответственности.

Таким образом, эффективное правовое воспитание учащейся молодёжи возможно лишь при условиях *системности* (единство учебной, внеучебной и социальной деятельности); *актуальности* (опора на реальные правовые запросы поколения); *практикоориентированности* (от теории – к действиям); *межведомственной координации* (взаимодействие образования, власти и общества). Только такой подход позволит не просто повысить уровень правовой грамотности, но и сформировать у молодёжи устойчивую правовую культуру, необходимую для развития правового государства и гражданского общества. Научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования, предложенная группировка и классификация проблем и тенденций, характерных для правового воспитания студенчества, представляют интерес для исследователей и практиков правового воспитания учащейся молодёжи отечественных вузов и других видов учебных заведений. Перспективы исследования связаны с рассмотрением правового воспитания курсантов морского университета как актуальной педагогической проблемы.

12. Колдина М.И., Барабинба И.Е. Современные проблемы правового воспитания студентов. *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. 2020; № 4 (46): 108–113.
13. Кужугет С.Х. Вопросы правового образования в современных условиях. *Вестник науки*. 2023; Т. 3, № 6 (63): 479–483.
14. Неклюдова В.В. Актуальные проблемы правового воспитания современной студенческой молодежи. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 58-2: 185–188.
15. Никитина Е.Ю., Дрюпина Ж.Г. Педагогическая навигация совершенствования правовой компетенции студентов вузов неюридических специальностей. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2022; № 6 (172).
16. Туркаева Л.В. Проблемы правового образования студентов в современных условиях цифровой образовательной среды. *Вестник экономики, управления и права*. 2022; № 1 (58): 75–80.
17. Тхакохов А.А. Проблемы правового воспитания современного студента. *Молодой ученый*. 2015; № 7: 618–620. Available at: <https://moluch.ru/archive/87/16571/>

References

1. Tomilin A.N. *Strategiya formirovaniya liderских kachestv u kursantov morskogo vuza*: monografiya. Novorossiysk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2025.
2. Nekrasova I.E. Pravovoe vospitanie kursantov morskogo universiteta: suschnost', definitsiya, harakternye cherty // I.E. Nekrasova. *Mezhotraslevye issledovaniya. Bezbar'ernaya sreda nauchnoy deyatel'nosti*: sbornik statej Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Ufa: A'eterna, 2025: 196-199.
3. Putin V.V. *Poslanie Federal'nomu sobraniyu*. 2024; 29 fevralya. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/73585>
4. Schetnaya palata ocenila 'effektivnost' realizatsii gosudarstvennoy molodezhnoy politiki. *Gosupravlenie*. 2021; 23 dekabrya. Available at: <https://ach.gov.ru/>
5. *Strategiya realizatsii molodezhnoy politiki v Rossiyskoj Federatsii na period do 2030 goda* (utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 17.08.2024 № 2233-r). Available at: <http://government.ru>
6. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoy politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu traditsionnyh rossiyskikh duhovno-nravstvennyh cennostey*. Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. № 809. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S>
7. *Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossiyskoj Federatsii na period do 2025 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.05.2015 № 996-r. Available at: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=253139&ysclid=mir7lh9cgs178389779>
8. *Putin prizyvaet s detstva privivat' pravovuyu kul'turu*. 2008; 14.02 fevralya. Available at: <https://ria.ru/20080214/99217469.html?ysclid=miqbzsf5t6365276796>
9. Antonova L.V. Potrebnost' v pravovoy gramotnosti studentov. *Nauchnye vyskazyvaniya*. 2024; № 2 (49): 60-62.
10. Kalinina A.V., Tomilin A.N. Osnovnye konceptual'nye polozheniya pravovogo vospitaniya kursantov morskogo srednego uchebnogo zavedeniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 135-138.
11. Kagirowa A.H. *Osnovy pravovogo vospitaniya molodezhi v sovremennykh usloviyakh*: monografiya. Mahachkala: DGU, 2021.
12. Koldina M.I., Barabinba I.E. Sovremennye problemy pravovogo vospitaniya studentov. *Innovatsionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya*. 2020; № 4 (46): 108-113.
13. Kuzhuguet S.H. Voprosy pravovogo obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh. *Vestnik nauki*. 2023; Т. 3, № 6 (63): 479-483.
14. Neklyudova V.V. Aktual'nye problemy pravovogo vospitaniya sovremennoy studencheskoj molodezhi. *Problemy sovremennoy pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 58-2: 185-188.
15. Nikitina E.Yu., Dryupina Zh.G. Pedagogicheskaya navigatsiya sovershenstvovaniya pravovoy kompetencii studentov vuzov neyuridicheskikh special'nostey. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022; № 6 (172).
16. Turkaeva L.V. Problemy pravovogo obrazovaniya studentov v sovremennykh usloviyakh cifrovoy obrazovatel'noy sredy. *Vestnik ekonomiki, upravleniya i prava*. 2022; № 1 (58): 75-80.
17. Thakohov A.A. Problemy pravovogo vospitaniya sovremennoy studenta. *Molodoy ucheniy*. 2015; № 7: 618-620. Available at: <https://moluch.ru/archive/87/16571/>

Статья поступила в редакцию 10.12.25

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-68-72

Tomilin A.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru

ON THE ROLE OF INCENTIVE METHODS IN THE PRACTICE OF CONVENTIONAL TRAINING OF MARINE UNIVERSITY STUDENTS. The article discusses a problem of purposeful and systematic application of the potential of the incentive method in order to improve the quality of conventional training for cadets at a maritime university. The purpose of the study is to analyze the scientific literature on this topic and to specify the ways of purposeful use of incentive methods in the process of studying conventional disciplines. The following pedagogical methods are used: essential analysis; content analysis of encyclopedic and reference literature; study of practical experience; study of student performance evaluation journals; interviews; questionnaires; surveys; synthesis; generalization; and specification. The results of the study include clarifying the role of incentives in conducting convention training, specifying ways to improve the practice of using incentives by teachers and instructors in convention training classes, and providing recommendations to the management and teaching staff of educational institutions on how to enhance the practice of incentives in educational activities. The obtained results can be useful for improving the quality and effectiveness of cadets' professional training, and can also be applied in the practice of teaching cadets and students at maritime educational institutions and other educational organizations.

Key words: conventional disciplines, conventional training, cadets, methods, maritime university, professional training, incentives, and young students

A.Н. Томили́н, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru

О РОЛИ МЕТОДОВ СТИМУЛИРОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРОВЕДЕНИЯ КОНВЕНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В данной статье рассматривается проблема целенаправленного и систематизированного применения потенциала метода стимулирования в интересах повышения качества конвенционной подготовки курсантов морского вуза. Цель исследования: анализ научной литературы по рассматриваемой теме и конкретизация путей целенаправленного использования методов стимулирования в процессе изучения конвенционных дисциплин. Применены следующие педагогические методы: сущностный анализ; контент-анализ энциклопедической и справочной литературы; изучение практического опыта; изучение журналов оценки успеваемости учащихся; беседы; анкетирование; опрос; синтез; обобщение, конкретизация. Результатами исследования являются уточнение роли стимулирования при проведении конвенционной подготовки, конкретизация путей совершенствования практики применения преподавателями и инструкторами методов стимулирования на занятиях по конвенционной подготовке, разработка рекомендаций руководящему и педагогическому составу учебных заведений по активизации практики стимулирования в учебно-воспитательной деятельности. Полученные результаты могут быть полезны для повышения качества и результативности профессиональной подготовки курсантов, а также могут быть применимы в практике обучения курсантов и студентов морских образовательных организаций и других учебных заведений.

Ключевые слова: конвенционные дисциплины, конвенционная подготовка, курсанты, методы, морской университет, профессиональная подготовка, стимулирование, учащаяся молодежь

Стимулирование учебно-воспитательной деятельности курсантов – важнейший педагогический атрибут и неперенный компонент профессиональной подготовки курсантской молодежи [1].

Актуальность данной темы подтверждается совокупностью причин [2; 3]:

а) *внешней и внутренней направленности*: 1) строгие международные стандарты Международной морской организации (ИМО), установленные в Конвенции ПДНВ-78 с поправками, касающимися организации, проведения и эффективности обучения курсантов и экипажей; 2) требования российского законодательства, в частности Федерального закона «Об образовании в РФ» и

федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) по морским специальностям 26.05.05, 26.05.06, 26.05.07; 3) существенные запросы сложившегося ныне рынка труда к специалистам морского профиля (судоводители, судомеханики, судовые электромеханики), их качеству и уровню профессиональной подготовки, наличию правовой и экономической культуры, готовности грамотно и оперативно действовать в сложных ситуациях;

б) *педагогической направленности*: во-первых, необходимость разнообразия применяемого инструментария воспитательного воздействия на обучающихся с целью повышения уровня успеваемости по конвенционным дисциплинам.

плинам; во-вторых, потребностью в развитии мотивации курсантов к овладению конвенционными дисциплинами путем рационального применения преподавателями потенциала метода стимулирования; в-третьих, необходимостью обобщения передового опыта и инноваторской практики стимулирования учебной деятельности курсантов, осуществляемой преподавателями морского университета.

Метод стимулирования в профессиональной педагогике известен и применяется давно. Однако, как показывает опрос и анализ педагогической практики, проведенные в октябре 2025 года, данный метод в основном используется бессистемно и не всегда последовательно. Для 26% преподавателей метод стимулирования – надежный инструмент повышения вовлеченности курсантов в конвенционную подготовку. В то же время большинство преподавателей (62%) ссылаются на отсутствие времени в ходе занятий, что является причиной слабого использования стимулирования, а 14% откровенно признались, что не знают, как это грамотно сделать.

Следовательно, актуальность темы важна и неоспорима.

Цель исследования: уточнение роли методов стимулирования в практике конвенционной подготовки курсантов морского университета.

Намеченная цель будет достигнута при решении вытекающих задач:

- уточнить сущность понятия стимулирование в педагогике;
- вычленил характерные черты педагогического стимулирования;
- определить достоинства педагогического стимулирования учащейся молодежи;
- систематизировать методы стимулирования в конвенционной подготовке курсантов морского университета;
- вычленил основные аспекты роли методов стимулирования в практике проведения конвенционной подготовки курсантов морского университета.

Научная новизна, теоретическая и практическая значимость приведены в табл. 1.

Таблица 1

Научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования

Показатель	Содержание
Научная новизна	в отличие от фрагментарных исследований мотивации в морском образовании впервые предпринята попытка целостно рассмотреть комплекс методов стимулирования именно в контексте конвенционных дисциплин – с учётом требований международных стандартов (ПДНВ-78 с поправками). Это позволяет выявить специфику мотивационных механизмов в подготовке морских специалистов
Теоретическая значимость	заключается в: а) расширении теоретических основ профессиональной педагогики; б) систематизации методов стимулирования с учётом специфики конвенционной подготовки (педагогические, организационно-деятельностные, информационно-технологические), что позволяет расширить теоретические представления о способах повышения мотивации в профессиональном образовании. Это включает адаптацию классических подходов к современным требованиям морской отрасли
Практическая значимость	заключается в возможности повышения качества конвенционной подготовки курсантов, что напрямую влияет на их профессиональную компетентность и конкурентоспособность на рынке труда. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы для совершенствования образовательных программ и методик преподавания в морских вузах

В рамках исследования были использованы следующие методы: анализ научной литературы, теоретический синтез, обобщение и классификация. Научная обоснованность выбранных методов гарантировала эффективность изучения заявленной проблематики.

Различные аспекты стимулирования в педагогике исследовали С.А. Влазнева, Л.Ю. Гордин, О.В. Осипова, З.И. Равкин, В.А. Сластенин, В.Н. Тарасук, М.А. Швецова, М.Г. Яновская и др.

Так, С.А. Влазнева определяет стимулирование как намеренное использование внешних стимулов, которые, взаимодействуя с внутренними мотивами и установками человека, ненасильственно побуждают его к реализации своих реальных и скрытых способностей. По мнению автора, такой процесс помогает управлять обучением, воспитанием, профессиональным становлением и самосовершенствованием студентов. В.А. Сластенин же видит стимулирование как деятельность, направленную на пробуждение у обучающегося мыслей, чувств и действий. Стимулировать, по этому определению, – значит, давать толчок, импульс к деятельности, побуждать к активной работе, преодолевать затруднения и достигать намеченной цели [5]. С.Ю. Федорова и И.Л. Хромченкова считают, что стимулирование является ключевой и наиболее сложной задачей в педагогике. Её трудность состоит в поиске эффективных способов влияния на учащегося, чтобы сформировать у него желаемое отношение к учебе и нужное поведение.

Авторы подчеркивают, что от того, насколько успешно удастся стимулировать учащихся, напрямую зависит общий успех всего образовательного процесса [6].

Следовательно, в педагогике стимулирование понимается как целенаправленное влияние на мотивацию студентов, побуждающее их к деятельности, которая сопровождается позитивными эмоциями и ориентирована на достижение образовательных и воспитательных целей.

Анализ работ С.А. Влазневой, В.А. Сластенина, С.Ю. Федоровой, И.Л. Хромченковой дает нам обоснованную возможность уточнить ключевые характеристики педагогического стимулирования. Таковыми являются *индивидуализированность* (применение стимулов должно учитывать: уровень развития и личностные качества учащихся; познавательные потребности и интересы; творческие способности и уже развитые навыки; социальный опыт и особенности темперамента); *эмоциональная составляющая* (стимулы формируют определённый эмоциональный настрой (удовольствие, радость, иногда – негатив или чувство страха), который выступает реакцией на педагогическое воздействие); *направленность* (обеспечивает конкретное русло деятельности, ориентируя её на образовательные и воспитательные цели).

Исследователи феномена «педагогическое стимулирование» выделяют следующие достоинства педагогического стимулирования учащейся молодежи:

- **повышение мотивации** (признание успехов учащихся помогает им осознать свои достижения и стимулирует желание достигать новых результатов);
- **повышение самооценки и вовлеченности** (когда студентам доверяют, они чувствуют себя увереннее и охотнее идут на сотрудничество с преподавателем в учебном процессе);
- **развитие креативности и самостоятельности** (методы, направленные на стимулирование творчества, помогают студентам мыслить оригинально, быть наблюдательными и находить нестандартные решения профессиональных задач);
- **формирование позитивного отношения к будущей профессии** (поддержка и одобрение выбора профессии, а также акцент на ключевых профессиональных навыках и особенностях способствуют формированию положительного отношения к выбранному делу);
- **создание благоприятной учебной среды** (индивидуализированный подход, проектная деятельность, цифровые технологии и групповая работа – это инструменты, которые помогают создать благоприятную учебную среду и стимулируют студентов к активному участию в учебном процессе).

Активизация применения методов стимулирования в конвенционной подготовке курсантов морского университета необходима по следующим ключевым причинам [7]:

- **обеспечение соответствия международным стандартам.** Конвенционная подготовка жёстко регламентирована требованиями конвенции ПДНВ-78 с поправками, ФГОС ВО для специальностей 26.05.05, 26.05.06 и 26.05.07. Стимулирование помогает сформировать осознанное отношение к нормативным требованиям; выработать привычку действовать строго по регламенту; снизить влияние «человеческого фактора» в критических ситуациях;
- **преодоление специфики конвенционных дисциплин.** Эти предметы зачастую воспринимаются курсантами как перегруженные нормативными текстами; монотонные (изучение кодексов, резолюций, циркуляров). Стимулирование «оживляет» материал через кейсы из реальных инцидентов; симуляционные тренировки; проектную работу по анализу конвенционных требований;
- **формирование профессиональной мотивации.** Стимулирующие методы (поощрение, рейтинги, конкурсы) создают личную заинтересованность в освоении стандартов; ощущение значимости получаемых компетенций;
- **развитие навыков принятия решений в экстремальных условиях.** Морские профессии требуют мгновенной реакции в кризисных ситуациях. Стимулирование через имитационные игры; сценарии «нештатных ситуаций»; командные соревнования тренирует скорость анализа конвенционных норм; уверенность в применении знаний на практике;
- **усиление вовлеченности в самостоятельную работу.** Конвенционная подготовка предполагает большой объём самоподготовки. Стимулирующие приёмы (рейтинговые системы, портфолио достижений) мотивируют систематически изучать нормативные документы; искать дополнительные источники информации; участвовать в научно-исследовательской деятельности по тематике конвенций;
- **профилактика профессионального выгорания.** Высокая нагрузка по конвенционным дисциплинам может вызывать апатию. Методы стимулирования создают «точки успеха» (похвала за точное выполнение норматива); формируют позитивный опыт взаимодействия с нормативными актами; поддерживают интерес через чередование форматов (игры, дискуссии, тренинги);
- **формирование культуры безопасности как профессиональной ценности.** Стимулирование помогает перевести внешние требования конвенций во внутренние установки: ответственность за соблюдение норм; критическое отношение к нарушениям; готовность отстаивать стандарты в экипаже;
- **адаптация к цифровой среде морской индустрии.** Современные суда оснащены электронными системами контроля соответствия международным конвенциям. Стимулирование через виртуальные тренажёры; онлайн-симуляции; цифровые кейсы, которые развивают навыки работы с электронными нормативами; умение оперативно находить нужные разделы конвенций в цифровых базах;

– *повышение качества итоговой аттестации.* Для получения дипломов и сертификатов курсантам необходимо успешно проходить конвенционные экзамены; демонстрировать практические навыки в симуляционных тестах. Систематическое стимулирование снижает тревожность перед аттестацией; формирует уверенность в знании норм; повышает процент успешных сдач экзаменов и зачетов;

– *подготовка к непрерывному профессиональному развитию.* Морские конвенции регулярно обновляются. Стимулирование воспитывает привычку следить за изменениями в нормативной базе; мотивацию к повышению квалификации; осознанность в освоении новых требований (например, по экологии, кибербезопасности).

Следовательно, метод стимулирования в практике конвенционной подготовке – не вспомогательный инструмент, а её необходимый элемент, обеспечивающий глубокое усвоение нормативных требований; формирование профессиональной идентичности моряка; готовность к работе в условиях жёстких международных стандартов.

Методы стимулирования играют важную роль в практике конвенционной подготовки курсантов морского университета, так как они помогают сформировать познавательный интерес к конвенционным дисциплинам.

В современной практике конвенционной подготовки применяются инновационные методы стимулирования [8] (табл. 2).

Таблица 2

Инновационные методы педагогического стимулирования

Метод	Краткая характеристика
<i>Постановка проблемных вопросов</i>	проблема должна быть ясной, понятной, посильной и интересной для большинства курсантов
<i>Создание ситуации успеха</i>	преподаватель поддерживает стремление курсантов к успешному овладению новыми знаниями, хвалит активных курсантов, подводит итоги занятий и показывает положительные результаты их деятельности
<i>Организация мини-дискуссий</i>	это помогает привлечь внимание курсантов к изучаемой теме, углубить их знания и увеличить познавательный интерес к конвенционной подготовке
<i>Использование познавательных игр</i>	игровые ситуации, которые создаются в процессе конвенционной подготовки, содействуют формированию и развитию познавательного интереса
<i>Вовлечение курсантов в исследовательскую деятельность</i>	курсанты проводят исследования под руководством преподавателя, самостоятельно, а затем представляют достигнутые результаты на занятиях или на научно-практической конференции

Применение таких методов позволяет создать образовательную среду, которая способствует личностно-профессиональному развитию и саморазвитию курсантов.

Систематизация методов стимулирования для конвенционной подготовки курсантов морского университета может быть проведена с учётом трёх ключевых направлений: 1) педагогических, 2) организационно-деятельностных и 3) информационно-технологических. Каждое из них решает специфические задачи, связанные с формированием профессиональных компетенций, мотивации и готовности к действиям в экстремальных ситуациях.

Педагогические методы направлены на развитие познавательного интереса, формирование мотивации и активизацию учебной деятельности. К ним

Таблица 3

Педагогические методы стимулирования и их краткая характеристика

Метод	Краткая характеристика
<i>Проблемно-поисковые методы</i>	постановка проблемных вопросов на лекциях, лабораторных и практических занятиях, вовлечение курсантов в исследовательскую деятельность. Проблемы должны быть понятными, посильными и интересными для курсантов
<i>Создание ситуации успеха</i>	поддержка стремления к успешному овладению знаниями, применение похвалы и одобрения активных курсантов, подведение итогов занятий с акцентом на положительные результаты
<i>Мини-дискуссии и круглые столы</i>	углубление знаний и повышение интереса к конвенционным дисциплинам через коллективное обсуждение
<i>Познавательные и дидактические игры</i>	объединение познавательных задач с практическими действиями, что способствует формированию интереса и развитию навыков
<i>Проектная деятельность</i>	позволяет углубить знания по отдельным темам, развить познавательные навыки и умения

относятся проблемно-поисковые методы; создание ситуации успеха; мини-дискуссии и круглые столы; познавательные и дидактические игры; проектная деятельность. Они позволяют развивать мыслительные навыки; создавать на занятиях позитивную эмоциональную атмосферу; обеспечивать осознанное усвоение материала; поддерживать устойчивый интерес к учению; формировать навыки самостоятельной работы; развивать коммуникативные умения; способствовать личностному росту.

Краткая характеристика данных методов приведена в табл. 3.

Грамотно подобранные педагогические методы не просто передают знания, но и превращают учебный процесс в целенаправленное развитие личности, где познавательный интерес становится внутренним двигателем обучения.

Организационно-деятельностные методы связаны с организацией учебного процесса, практическим применением знаний и формированием профессиональных качеств. Их краткая характеристика сведена в табл. 4.

Таблица 4

Организационно-деятельностные методы и их краткая характеристика

Метод	Краткая характеристика
<i>Индивидуализация обучения</i>	разделение учебных групп на подгруппы, привлечение инструкторов и учебных мастеров, проведение практических занятий по методу «от простого к сложному» для отработки навыков применения судовых спасательных средств и другого оборудования
<i>Практические занятия</i>	в том числе и на тренажерах вуза, что позволяет эффективно отработать навыки эксплуатации судовых систем, сочетание теории с практикой
<i>Наблюдение за реальными процессами</i>	в том числе на судах, включает демонстрацию сигналов тревог, спуск спасательных средств, эвакуации и т. д., что помогает курсантам увидеть прикладное значение знаний
<i>Формирование организаторских способностей</i>	в том числе ответственности, инициативы, что возможно путем создания ситуаций, требующих самостоятельного решения задач, развивающих профессионально значимые качества;
<i>Диагностический подход</i>	оценка результативности сформированных компетенций и новых знаний с использованием формализованных и неформализованных методов

Организационно-деятельностные методы связаны с организацией учебного процесса, практическим применением знаний и формированием профессиональных качеств. Они позволяют структурировать учебную деятельность; интегрировать междисциплинарные знания; обеспечить перенос знаний в практику; ускорить адаптацию к профессиональной среде; сформировать профессионально значимые качества; повысить вовлеченность и мотивацию; развивать управленческие и организационные навыки; создать условия для самооценки и самокоррекции; повысить качество итоговой подготовки; формировать культуру профессиональной деятельности. Организационно-деятельностные методы переводят обучение из режима пассивного восприятия в режим активного профессионального становления. Они обеспечивают осмысленное усвоение знаний через действие; формирование устойчивых профессиональных навыков; развитие

Таблица 5

Информационно-технологические методы и их краткая характеристика

Метод	Краткая характеристика
<i>Применение IT-технологий</i>	использование цифровых ресурсов для проведения занятий, развития творческих способностей курсантов и реализации творческих идей в сфере конвенционной подготовки
<i>Демонстрация моделей современной техники</i>	показ современных технических средств (судовых спасательных средств, охранной сигнализации, противорадиолокационного оборудования и т. д.) способствует повышению интереса к изучению конвенционной теории
<i>Систематизация самостоятельной подготовки</i>	систематизация самостоятельной подготовки курсантов, помощь в организации учебного процесса с применением электронных учебных пособий и системы самоконтроля превращает курсанта из пассивного получателя знаний в активного субъекта обучения, способного планировать, оценивать и корректировать собственную образовательную траекторию. Это напрямую влияет на качество подготовки будущего офицера и его адаптивность в профессиональной среде
<i>Разработка ситуативных задач и проектов</i>	разработка ситуативных профессиональных задач и индивидуальных проектов с использованием тренажеров предусматривает применение программного обеспечения для моделирования профессиональных ситуаций

личностных качеств, востребованных в профессии; плавную интеграцию выпускника в реальную рабочую среду.

Информационно-технологические методы используют современные технологии для повышения эффективности обучения и мотивации. Их краткая характеристика приведена в табл. 5.

Информационно-технологические методы, использующие современные цифровые технологии для повышения эффективности обучения и мотивации, позволяют индивидуализировать образовательный процесс; повысить наглядность и доступность материала; активировать познавательную деятельность; оптимизировать контроль и обратную связь; развивать цифровую грамотность; расширить возможности коллаборации; интегрировать актуальные профессиональные инструменты; снизить административную нагрузку на преподавателя; обеспечить непрерывность образования; повысить мотивацию и вовлечённость.

Информационно-технологические методы трансформируют образовательный процесс, делая его более гибким и персонализированным; наглядным и интерактивным; измеримым и управляемым; соответствующим требованиям цифровой экономики и профессиональной среды. Это способствует не только усвоению предметных знаний, но и формированию ключевых компетенций XXI века: критического мышления, цифровой грамотности, умения работать в сетевой среде.

Общие педагогические условия, обеспечивающие требуемую эффективность, следующие: учёт индивидуальных и возрастных особенностей курсантов; опора на общественное мнение курсантского коллектива; совершенствование педагогического мастерства преподавателей и инструкторов: проведение инструктивно-методических занятий, обмен опытом, семинары; создание благоприятного психологического климата в учебных группах – формирование положительного эмоционального настроя и творческой атмосферы на занятиях [9].

Конвенционная подготовка требует комплексного подхода, сочетающего теоретические знания, практические навыки и мотивацию к профессиональному развитию. Систематизация методов стимулирования позволяет адаптировать образовательный процесс к специфике конвенционной подготовки и обеспечить формирование квалифицированных специалистов, готовых к работе в экстремальных условиях [10].

Анализ содержания вышеприведённых публикаций [1–10] позволяет выделить основные аспекты роли методов стимулирования в практике проведения конвенционной подготовки курсантов морского университета. Таковыми являются:

1. *Расширение теоретических основ профессиональной педагогики.* Исследование вносит вклад в понимание механизмов формирования мотивации в контексте специфической образовательной среды морского университета. Оно дополняет существующие теории мотивации (содержательные и процессуальные) с учётом особенностей конвенционной подготовки, которая регулируется международными стандартами (Конвенцией ПДНВ-78 с поправками).

2. *Разработка типологии методов стимулирования.* Систематизация методов стимулирования с учётом специфики конвенционной подготовки (педагогические, организационно-деятельностные, информационно-технологические) позволяет расширить теоретические представления о способах повышения мотивации в профессиональном образовании. Это включает адаптацию классических подходов к современным требованиям морской отрасли.

3. *Выявление психолого-педагогических механизмов воздействия стимулов.* Исследование раскрывает причинно-следственные связи между конкретными методами стимулирования (например, имитационным моделированием, системой рейтингов, кейс-методами) и динамикой формирования профессиональных компетенций, таких как осознанное отношение к требованиям международных конвенций, навыки принятия решений в экстремальных ситуациях, умение применять требования нормативных документов и чек-листов.

4. *Развитие теории профессионального мониторинга.* Внедрение профессионального мониторинга как инструмента оценки мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов в условиях смешанного обучения обогащает теоретические подходы к диагностике и коррекции образовательного процесса. Это особенно актуально в эпоху цифровизации высшего образования.

Библиографический список

1. Томилин А.Н., Дорофеев А.М., Дорофеев Е.М. Педагогическое стимулирование: принципы реализации. *Прогрессивные научные исследования – основа современной инновационной доктрины*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: ООО «Азтерна», 2022: 288–292.
2. Томилин А.Н., Томилина С.Н. Специфика конвенционной подготовки курсантов морского вуза. *Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании*: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Стерлитамак: АМИ, 2021: 95–97.
3. Томилин А.Н. О применении познавательного интереса в практике проведения конвенционной подготовки курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 193–198.
4. Влазнева С.А. Методы стимулирования и организации учебно-познавательной деятельности студентов вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин (на примере курса «Психология и педагогика»). *Вестник Пензенского государственного университета*. 2013; № 19–13.
5. *Психология и педагогика*: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2025.
6. Федорова С.Ю., Хромченкова И.Л. *Педагогическое стимулирование и его функции* 2017. Available at: <https://videouroki.net/razrabotka/pedagogichieskie-stimulirovaniie-ieghe-funktsii.html>
7. Томилин А.Н. Активизация практики применения метода педагогического стимулирования студентов. *Человек и образование*. 2023; № 1: 131–137.
8. Томилин А.Н. Педагогические условия применения метода стимулирования в воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 44–47.

5. *Формулирование критериев и индикаторов эффективности стимулирования.* Разработка критериально-оценочного аппарата для оценки результативности методов стимулирования в конвенционной подготовке позволяет теоретически обосновать параметры, по которым можно судить о качестве образовательного процесса. Это включает уровень усвоения требований международных конвенций, динамику вовлечённости в учебно-профессиональную деятельность, показатели сформированности профессионально значимых качеств.

6. *Уточнение роли мотивации в профессиональном становлении специалистов.* Исследование подчёркивает, что мотивация является ключевым фактором, влияющим на формирование профессиональной компетентности, готовности к действиям в нестандартных ситуациях и соответствие международным стандартам. Это дополняет теоретические представления о взаимосвязи мотивации и качества профессиональной подготовки.

7. *Теоретическое обоснование интеграции современных технологий.* Анализ применения педагогических средств (тренажёры, симуляторы, электронные учебные пособия) и информационных технологий в конвенционной подготовке расширяет теоретические представления о возможностях цифровизации в повышении мотивации и эффективности обучения.

Таким образом, исследование не только углубляет понимание процессов мотивации в профессиональном образовании, но и предлагает теоретические модели и подходы, которые могут быть использованы для дальнейшего изучения аналогичных проблем в других образовательных сферах.

На основе вышеизложенного теоретического анализа и выводов из учебно-воспитательной практики можно констатировать, что педагогическое стимулирование представляет собой целенаправленный процесс мотивирования учащейся молодежи, который включает в себя создание необходимых условий для их вовлечения в учебную деятельность, формирования позитивного отношения к учебе и поддержки стремления к достижению высоких образовательных результатов. Применение методов педагогического стимулирования в процессе проведения конвенционной подготовки в морских вузах становится важным инструментом повышения качества профессиональной подготовки курсантов. Это подтверждается исследованиями и практическим опытом преподавателей, которые отмечают влияние таких методов на мотивацию, познавательную активность и результативность обучения. Роль методов стимулирования в конвенционной подготовке проявляется в повышении мотивации к освоению профессиональных компетенций, требуемых международными конвенциями (СОЛАС-74; ПДНВ-78 с поправками и др.); активизации познавательной деятельности – вовлечении курсантов в решение практических задач, моделировании разнообразных судовых ситуаций; формировании профессионально значимых качеств (ответственности, дисциплины, инициативности, умения работать в команде); усилении практической направленности обучения – связи теории с реальными условиями морской службы через тренажёры, стажировки, разбор кейсов; коррекции поведения и установок – предупреждении негативных проявлений, закреплении норм профессиональной этики и безопасности; создании ситуации успеха – укреплении уверенности курсантов в собственных силах, поддержке стремления к мастерству; развитии самостоятельности и рефлексии – стимулировании самоподготовки, анализе собственных действий, принятии решений в нестандартных условиях; поддержании высокого уровня вовлечённости – использовании соревновательных элементов, публичном признании достижений, проектной деятельности.

Таким образом, творческое применение методов стимулирования при изучении конвенционных дисциплин обеспечивает не только формирование требуемых компетенций, усвоение новых знаний и навыков, выработку профессиональных умений, но и целостное формирование профессионала морского профиля, готового к действиям в соответствии с международными стандартами и требованиями морской отрасли.

Таким образом, цель работы достигнута, обоснована научная новизна исследования, доказана теоретическая и практическая значимость. Полученные результаты могут быть использованы преподавателями вузов, сузов и иных учебных заведений. В перспективе – исследование практики отбора и реализации оптимальных педагогических условий, обеспечивающих эффективность методов стимулирования в процессе конвенционной подготовки.

9. Томили́н А.Н. Педагогические пути активизации интереса у курсантов к конвенционной подготовке. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 3 (112): 129–132.
10. Томили́н А.Н., Томили́на С.Н., Туктаров Р.Р. Конкретизированная цель и задачи конвенционной подготовки курсантов морского университета *Уральские научные чтения: сборник статей Международной научно-практической конференции*. Уфа: Аэтерна, 2024: 155–159.

References

1. Tomilin A.N., Dorofeev A.M., Dorofeev E.M. Pedagogicheskoe stimulirovanie: principy realizacii. *Progressivnye nauchnye issledovaniya – osnova sovremennoj innovacionnoj doktriny: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Ufa: OOO «A'eterna», 2022: 288–292.
2. Tomilin A.N., Tomilina S.N. Specifika konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo vuza. *Innovacionnye proekty i programmy v psihologii, pedagogike i obrazovanii: sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sterlitamak: AML, 2021: 95–97.
3. Tomilin A.N. O primenenii poznatel'nogo interesa v praktike provedeniya konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 193–198.
4. Vlazneva S.A. Metody stimulirovaniya i organizacii uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti studentov vuza v processe izucheniya gumanitarnykh disciplin (na primere kursa «Psihologiya i pedagogika»). *Vestnik Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 19–13.
5. *Psihologiya i pedagogika: uchebnik dlya vuzov*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2025.
6. Fedorova S.Yu., Hromchenkova I.L. *Pedagogicheskoe stimulirovanie i ego funktsii* 2017. Available at: <https://videouroki.net/razrabotki/pedagogichieskie-stimulirovaniye-i-ieghe-funktsii.html>
7. Tomilin A.N. Aktivizatsiya praktiki primeneniya metoda pedagogicheskogo stimulirovaniya studentov. *Chelovek i obrazovanie*. 2023; № 1: 131–137.
8. Tomilin A.N. Pedagogicheskie usloviya primeneniya metoda stimulirovaniya v vospitatel'no-patrioticheskoy deyatel'nosti s uchastiey molodezh'yu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 44–47.
9. Tomilin A.N. Pedagogicheskie puti aktivizatsii interesa u kursantov k konvencionnoj podgotovke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 3 (112): 129–132.
10. Tomilin A.N., Tomilina S.N., Tuktarov R.R. Konkretizirovannaya cel' i zadachi konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo universiteta *Ural'skie nauchnye chteniya: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Ufa: A'eterna, 2024: 155–159.

Статья поступила в редакцию 07.12.25

УДК 378.14

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-72-76

Yablonskaya L.V., Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: diada1965@mail.ru

INDIVIDUALIZATION OF LEARNING AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF SUBJECTIVE COGNITIVITY OF A MARINE UNIVERSITY STUDENT. The level of public intelligence determines the social demand in the development of pedagogical methods that meet the requirements of our time. Individualization of education is a condition for the formation of the subjectivity of a cadet of a maritime university, the quality of his cognitive abilities. The article considers individualization of training as a resource that determines the level of education aimed at creating the personality of a cadet, characterized by initiative, activity, responsibility. The content of the article explores personal possibilities: cognition, responsibility, self-awareness, intelligence. The methodology of individualization of training is associated with the provision of training conditions that meet the pedagogical principles of the formation of subject cognition. As a result of the study, the researcher concludes that the technology of individualization of training is a tool that increases the level of knowledge and contributes to the formation of an initiative, independent and creative personality of a cadet of a maritime university. The article focuses on the uniqueness and personality of the cadet, giving him the opportunity to choose and freedom of learning, making the educational process effective, contributing to the formation of a harmonious personality. The purpose of the study is to study the possibilities and principles, features and advantages of individualization of training in the framework of the formation of subject cognition of a cadet of a maritime university.

Key words: individualization of educational process, individualization of education, technology of individual approach, subjectivity, subjective cognition, condition, choice

Л.В. Яблонская, д-р филос. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: diada1965@mail.ru

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ КОГНИТИВНОСТИ КУРСАНТА МОРСКОГО ВУЗА

Уровень общественного интеллекта определяет социальный запрос в разработке педагогических методик, отвечающих требованиям современности. Индивидуализация образования является условием формирования субъектности курсанта морского вуза, качества его когнитивных способностей. Данная статья рассматривает индивидуализацию обучения как ресурс, обуславливающий уровень образования, направленный на создание личности курсанта, характеризующейся инициативностью, активностью, ответственностью. Содержание статьи исследует личностные возможности: когнитивность, ответственность, самосознание, интеллект. Методология индивидуализации обучения сопряжена с обеспечением условий обучения, отвечающих педагогическим принципам формирования субъектной когнитивности. В результате исследования автор приходит к заключению, что технология индивидуализации обучения представляет собой инструмент, повышающий уровень знаний и способствует формированию инициативной, самостоятельной и творческой личности курсанта морского вуза. В статье акцентируется внимание на уникальности и особенности личности курсанта, предоставляя ему возможность выбора и свободу обучения, что делает учебный процесс эффективным, способствуя становлению гармоничной личности. Цель статьи заключается в исследовании возможностей и принципов, особенностей и преимуществ индивидуализации обучения в рамках формирования субъектной когнитивности курсанта морского вуза.

Ключевые слова: индивидуализация образовательного процесса, индивидуализация образования, технология индивидуального подхода, субъектность, субъектная когнитивность, условие, выбор

Интенсификация научного прогресса настойчиво диктует современному российскому обществу необходимость вовлечения в процесс интенсивного развития научно-технического прогресса, который оказывает воздействие на траекторию сущностных характеристик личности. Курсант, попавший в поток информационных и технических воздействий, оказывается растерянным перед массивом навалившихся на него научных и других знаний. Актуальность педагогической проблемы заключается в том, что возникла интеллектуальная потребность в разработке методики, соответствующей запросам информационно-технического прогресса. Ответственность за формирование нового типа субъектной когнитивности личности курсанта, соответствующей социальной динамике, прогрессу информационных технологий, общественному сознанию, возлагается на педагогическое интеллектуальное сообщество. Научный анализ тенденций роста уровня общественного интеллекта, информационного потенциала, детерминирующего конфигурацию исторического развития, сущностных качеств личности, когнитивных потенциалов молодых людей, обуславливает острую потребность в разработке педагогических методик, которые отвечают парадигмальным требованиям социального заказа. Современное образование становится флагманом в рамках

формирования не только мировоззренческих установок отдельного курсанта, но и сознания морского коллектива, в том числе. Социальная значимость человеческого ресурса, его субъектность и когнитивные способности прямо пропорциональны тенденциям роста рынка труда. Конкурентоспособность возможностей искусственного интеллекта настойчиво диктует научному гуманитарному сообществу необходимость создания и практической апробации методологических механизмов, которые в полной степени обуславливают возможность создания нового педагогического продукта, адаптированного к современным условиям. Практика педагогического процесса тесно связана с рефлексией инновационных методических технологий по развитию субъектной когнитивности молодого специалиста. Развитие рыночных отношений выводит на первый план необходимость формирования такого морского кадрового состава, который учитывает специфику субъектности человеческого ресурса в сложных профессиональных условиях. Принятие данной проблемы современным педагогическим сообществом императивно заключает, что центральным принципом современного российского образования становится переход на формат индивидуализации обучения. Траектория движения образовательного процесса направлена в сторону разработки

условий и технологий индивидуального подхода к формированию субъектной позиции и субъектной когнитивности студентов в целом и курсанта морского вуза в частности. Данный социальный запрос является центрообразующей задачей при форматировании патриотизма общественного сознания, социальной интеллектуальной ментальности, национального самосознания, интеллекта здорового общества как ресурса модернизации общественной жизни.

Актуальность темы связана с обоснованием необходимости применения технологий индивидуально ориентированных методик в рамках формирования субъектной когнитивности курсанта морского вуза. Индивидуализация обучения рассматривается как перспективный ресурс, указывающий на качество формирования субъектной когнитивности курсанта.

Цель исследования заключается в исследовании возможностей, принципов, особенностей и преимуществ индивидуализации обучения в рамках формирования субъектной когнитивности курсанта морского вуза.

Постановка цели требует решения следующих задач (табл. 1).

Таблица 1

Задачи исследования и методы их реализации

Конкретные задачи	Метод решения
1. Исследовать педагогический феномен «индивидуализация обучения», содержание и основную характеристику	Концептуальный анализ
2. Рассмотреть процесс «индивидуализации обучения» в трудах современных ученых	Анализ исследовательских концепций
3. Исследовать сущностную основу субъектной когнитивности курсантов как активность, инициативность, самостоятельность, способность, деятельность, рефлексивность	Исследовательский анализ, поисковой анализ
4. Рассмотреть принципы индивидуализации обучения в процессе развития субъектной когнитивности курсанта морского вуза	Синтез, анализ
5. Рассмотреть методологический принцип построения технологии индивидуального подхода в рамках формирования субъектной когнитивности курсанта морского вуза	Герменевтический

Научная новизна исследования заключается в выявлении сущности, специфики и структуризации особенностей и принципов индивидуализации обучения в рамках формирования субъектной когнитивности курсанта морского вуза.

Теоретическая значимость исследования заключается в характеристике поливариативности форм и способов методологических возможностей с учётом персонализированных и индивидуальных особенностей обучающихся как центрального принципа образования в морском вузе.

Практическая значимость исследования заключается в возможности совершенствования методов образования при применении технологий индивидуального подхода.

Понятие «индивидуализация», являясь феноменом современной парадигмы образования, служит маркером инновационно ориентированной педагогической деятельности, указывающей на качество образования. При определении уровня личностного развития учащегося на каждой стадии образовательного процесса высшей школы учитывается уникальность когнитивных возможностей субъекта.

Центрообразующим ядром культуры современного человека являются следующие субъектные философские характеристики: мера свободы личности, гуманность, духовность, жизнестроительство. Понимание идеалов счастья, поиск смысла жизни стали центральной тематикой современного российского общества. Для реализации данной экзистенциальной установки воспитание как инновационная деятельность реализует исследовательский подход и стимулирует компетентностное и профессиональное саморазвитие личности. Конкурентное преимущество обеспечивается формированием у учащихся субъектной когнитивности, разработки построения образовательной программы в соответствии с концепцией гуманистической и личностно ориентированной технологии. Принципы индивидуализации образовательного процесса способны реализовываться в соответствии с гуманитарно-ориентированной позицией, допуская множественность мнений и плюрализм приемлемых траекторий обучения с учетом уникальности каждого участника учебного процесса.

Стержневым подходом в современной педагогической практике становится позиция обучающийся – обучающий, которые выступают в качестве субъектов деятельности (учение – преподавание). Субъектная когнитивность курсанта подразумевает соучастие его в образовательном процессе, наделение актора инициативностью, активностью, ответственностью. Государственный и социальный заказы, предъявляемые современным временем, вычерчивают контуры приоритета личностного становления обучающегося, его интеллектуального развития. Успешность морской профессиональной карьеры служит показателем его конкурентоспособности, а компетентность – возможностью личностной самореализации.

Современное российское общество вовлечено в процесс интенсивного развития научно-технического прогресса, который оказывает воздействие на траекторию сущностных характеристик личности. Молодой человек, попавший в поток информационных и технических воздействий на сознание, оказывается растерянным перед массивом навалившихся на него научных и других знаний. В связи с этим возникает интеллектуальная потребность в разработке таких педагогических методик, которые готовы соответствовать запросам технического прогресса. Ответственность за формирование нового типа субъектности курсанта морского вуза, которая соответствует социальной динамике, прогрессу информационных технологий, общественному сознанию, возлагается на педагогическое интеллектуальное сообщество. Научный анализ тенденций роста уровня общественного интеллекта, информационного потенциала, который детерминирует конфигурацию исторического развития сущностных качеств личности, когнитивных потенциалов курсантов, обуславливает острую потребность в разработке педагогических методик, которые отвечают парадигмальным требованиям социального заказа.

Современное образование становится флагом в рамках формирования не только мировоззренческих установок отдельной личности, но и общественного интеллекта. Социальная значимость человеческого ресурса, его субъектность и когнитивные способности прямо пропорциональны тенденциям роста рынка труда. Возможности искуственного интеллекта указывают на необходимость практической апробации методологических механизмов, которые обуславливают создание методологического продукта, адаптированного к современным условиям. Рефлексия когнитивной субъектности курсантов морского вуза продвигается именно на площадке индивидуального обучения.

Педагогическая позиция В. В. Горшковой в рамках философии образования продвигает идею интеракции обучающегося и педагога, их личностную и профессиональную уникальность в периметре актуализации субъектной позиции и когнитивности учащегося [1]. Научные исследования Стеценко И.А. иллюстрируют факт последовательности переформатирования качества сознания субъекта, его рефлексии [2]. Современные практики педагогических исследований рассматривают человека с позиции учебной и профессиональной деятельности как самоорганизующегося субъекта, становление которого происходит под воздействием научной социализации поэтапно и стадийно. Педагогические исследования диалектики субъектности направлены на исследование поведения в динамике субъект-субъектных отношений. По мнению О.А. Мацкайловой, позицию субъекта составляет интеграция доминантных отношений по ряду важных для него вопросов. Позиция личности являет собой тактику адаптации «среди других» и рефлексии поиска смысла личной жизненной установки [3].

Когнитивность самопонимания как сущностная составляющая субъектной когнитивности курсанта является центрообразующим и смыслоориентирующим процессом по пути становления индивидуально-личностной автономии. Функционал самопонимания способствует реализации рефлексии субъекта, производству смыслов личностной самореализации. Раскрытие собственных сил как волевых потенциалов, опредмечивание и выявление максимы внутренних возможностей позволяет морским специалистам самоутвердиться в изменчивом постиндустриальном мире. Осознание своего места в техногенном мире возможно через понимание отношений «конкретного Я» к другим, выступая объектом через предъявление своего «Эго». Саморазвитие как самосозидание субъектности образует фундамент каркаса уникальности и индивидуальности личности, профессиональной завершенности и неповторимости, компетентности и нелинейности. Самооценка курсанта как сопоставление потенциала и результатов своей профессиональной деятельности указывает на способность субъекта выбирать и стратегически применять методологический инструментарий, критически оценивать уровень собственных компетенций и навыков. Способность обеспечить внутренний процесс и холизм профессионально-личностного становления составляет сущность субъектной позиции обучающегося [4]. Таким образом, следует резюмировать, что представленный функционал возможностей личностных характеристик позволяет наиболее полно охватить вертикаль и горизонталь внутренней структуры субъектной когнитивности обучающегося. Особенно следует подчеркнуть, что базисным основанием субъектной когнитивности курсанта морского вуза, реализующей феномен самопонимания и саморазвития, служит эмоционально-смысловая деятельность.

Последние масштабные инновационные преобразования в педагогической области связаны с активным применением информационно-технических нововведений, которые необходимо использовать с пересмотром целевых и содержательных характеристик педагогической деятельности. В рамках современного отечественного образования курсант – объект исследования – рассматривается как пассивная единица, включённая с процесс субъект-объектной модели, что недопустимо при формировании субъектности студента. Преодолевая послушание и исполнительность как вчерашние приоритеты педагогической деятельности в процессе формирования позиции студента, современная модель образования идеализирует и продвигает идеи персональной активности учащегося.

Понятие «индивидуализация» – не гомогенное, оно многоаспектно и вариативно. Широта семантического объема термина включает в себя наличие различных аспектов персональных подходов и принципов ее сущностного обоснования. Методологическая и технологическая плюралистичности принципов и условий реализации определяется не только сложностью проблемы, но и многоуровневостью феномена. Индивидуализация может рассматриваться с позиции

педагогических паттернов, связанных с организацией условий уникального дидактического процесса, указывающих на уровень качества образования в рамках личностного подхода к каждому учащемуся. Развивая когнитивные способности учащегося, подчеркивается результативность выбранного методологического подхода, учитывается мир интересов каждого участника учебного процесса, его рефлексия и особенности.

Возможность самостоятельного выбора содержания и формы обучения характеризуется понятием «индивидуально ориентированное обучение» [5]. Такая организация формы обучения служит следующим условием для поступательного развития когнитивной сферы личности обучающегося. В качестве драйвера индивидуально ориентированного обучения заслуженно считается стимульный подход. Данная педагогическая технология ориентирована на разработку индивидуальных условий, стимулирующих формирование потребностей в создании такого образовательного климата, который продвигает мотивационный интерес учащихся. Стимульная педагогическая позиция базируется на возможности самоопределения курсантами своих предпочтений, разработке конкретных действий и планов приемлемой формы обучения, самостоятельности [6]. Проекция индивидуально ориентированного обучения, по мнению Гаркуши Н.С., продвигает перспективу позиций формирования личной индивидуальности и персонализацию образования, реализуя амбиции и личностный потенциал субъектной когнитивности.

Осознанность как основа субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе является главным слагаемым. В современном образовательном контексте осознанность занимает ключевое место в формировании субъектности личности, определяя степень инициативности и самостоятельности студентов. Осознанность в философско-педагогическом смысле – не просто состояние ума, система отношений, способствующих глубокому взаимодействию между учащимся и преподавателем, создающих условия для активной саморегуляции и самосознания индивида. На теоретическом уровне осознание механизмов обучения помогает перенаправить процесс отношения к себе и окружающему миру в дидактическое пространство, которое становится площадкой для становления личностной субъектности, на которой курсант не просто усваивает информацию, но и активно участвует в ее осмыслении и переосмыслении. Такой подход требует от обучающегося активного участия в процессе синтеза и анализа нового знания, формируя активную позицию [7]. Процесс гуманизации морского образования становится ключевым моментом при становлении осознанных взаимодействий, где акцентируется значимость диалога между участниками педагогического процесса, осуществляющая принцип герменевтического круга, вектора передачи культурных и профессиональных ценностей в процессе педагогического взаимодействия.

Магистральное поле смыслов и ценностей, значений и компетенций задается в стандартах образования и учебных планах. Субъектная когнитивность и личностные качества курсантов воспитываются через эмоциональную сферу, через переживания. «Ценности отражают глубинную суть отношений субъекта к объекту. Отнесенная на периферию сознания левополушарность логического отражения реальности, доминантным становятся переживания» [8, с. 140]. Посредством развитой эмоциональной сферы субъектность студента возможно активно перенаправлять смысловое поле значений в ценностное пространство. Согласно позиции Даника О.Л., «эмоционально окрашенное отношение человека к значимости явления становится ценностью» [9, с. 130].

Становление сознательно конструируемой системы дидактических условий субъектной когнитивности в целях эффективного индивидуального обучения формирует дидактическую ситуацию, обуславливающую дидактическое пространство, профессионально организованную педагогическую среду по созданию активной субъектной позиции обучающегося. Эффективность детально продуманному, педагогически обусловленному технологизированному педагогическому процессу персонализации придает структурированная педагогическая среда. В семантический объем понятия «педагогическая среда» интегрирован системный конструкт, акмеологические факторы и условия которого составляют структурные элементы. Характеристиками обучения дидактического пространства является его выделенность из среды. Фундаменту персонализации дидактического пространства свойственно существовать в системе координат таких философских понятий, как «протяженность», «структурность», «взаимодействие атрибутов» «развитие» и «взаимосвязь». Концептуальная проблема персонализации актуализируется в рамках современного образовательного процесса. Ядро проблемного поля составляет наличие в нем амбивалентных экзистенциальных принципов. Индивидуальные особенности и запросы учащегося вступают в противоречие с необходимостью сформировать профессиональные компетенции в рамках требований стандартов выбранной специальности, представляя собой сложное педагогическое понятие, указывающее на качественный уровень образовательного процесса, адаптированный под особенности и предпочтения каждого отдельного субъекта. Обеспечением практической реализации концептуальных положений индивидуализации обучения является необходимость создания площадки по выявлению возможностей осуществления потенциала когнитивности субъекта [10]. Современное педагогическое сообщество изучает пределы возможностей индивидуального обучения и вероятность его реализации. Поливариативность выбора заключается в наличии бифуркации возможных методологических траекторий в отношении формирования условий осуществле-

ния рабочей программы морских специальностей. Осознанность приоритетов и способов достижения каждого из существующих форм детерминирует эффективность развития аналитических и рефлексивных навыков курсанта, умение оценивать целесообразность и преимущество имеющегося возможного варианта, способность принимать и реализовывать прагматическое решение. Расширение предметного поля в образовательном процессе обеспечивается путем наличия альтернатив выбора. Курсант имеет возможность выбирать не только специальность, факультет, профиль подготовки, но и персональные предпочтения, которые осуществляются при выборе спецкурса или дисциплин (дисциплины по выбору). Организация образовательного процесса в соответствии с новыми стандартами предоставляют возможность администрации вуза самостоятельно построить образовательные программы и способы ее организации. Предусмотренные компетенции профессиональной основы курсанта успешно решают задачу субъектной когнитивности как способности оперативной реакции на нестандартные ситуации в рамках решения профессиональной задачи [11].

Технические возможности информационных технологий предоставляют разнообразие форм и методов для индивидуально ориентированного образования. Электронные информационные площадки и цифровые дидактические возможности, предоставляемые инновационными технологиями, значительно расширяют альтернативные способы обучения. Курсанты имеют возможность, учитывая личные предпочтения, выбирать наиболее подходящие для них способы получения нового знания – от онлайн-курсов до интерактивных платформ, что позволяет каждому индивидуально подходить к своему образовательному пути. Электронные библиотечные системы, доступ к обширным базам данных, участие в видеоконференции, тестирование в онлайн-формате, обмен знаниями между курсантами и преподавателями – все это способствует более глубокому усвоению материала и развитию критического мышления.

Предоставляемые возможности разнообразием информационных технологий детерминируют вариативность и нелинейность организации образовательного процесса посредством синкретизма дидактических и организационных компонентов. Расширение информационных, технологических приемов и технических возможностей предоставляет площадку для повышения интенсивности и результативности ресурсов индивидуального подхода становления рефлексии субъектности и расширения когнитивных его слагаемых личности относительно его возможностей и предпочтений [12, с. 87].

Теоретические основания индивидуализации образовательного процесса как научно-педагогической концепции стали технологическим инструментарием учебного приема в обучении, опирающимся на индивидуальный подход, с учетом особенностей и релятивности предпочтений каждого участника учебного процесса. Механика ратификации технологий индивидуализации опирается на индивидуально-ориентированную разработку учебных планов, планирование учебного процесса, построение траектории процесса обучения с учетом познавательных способностей и особенностей когнитивного развития молодого человека. Индивидуально подобранный технологический и методологический инструментарий эффективно применяется в форме проектной деятельности, сотрудничестве, разноуровневом обучении, адаптивной системе. Технология индивидуального обучения широко применима на всех стадиях учебной деятельности в виде самостоятельной работы [13].

Мотивация студента как проявление индивидуального подхода, стимулирующая интерес и обуславливающая эффективность обучения, описана в научных исследованиях Веремчук А.С. Мотивация с поступательным усложнением заданий и задачкратно повышает спектр возможностей выбора, соответствующих пониманию и психологическим особенностям субъекта, вовлеченного в периметр учебного процесса. Формирование компетентностных знаний и умений особенно результативна в рамках адаптивной и индивидуальной модели проведения занятий, которая опирается на релятивный подбор способов обучения. По мнению автора, сущность адаптивной модели технологии индивидуализации заключается в разработке преподавателем нелинейного конструкта практического занятия, предварительно разбившего учебный процесс на два вида деятельности группы. Первая часть занятия (20–40% времени) посвящается комплексному коллективному обучению, вторая – направлена на проведение нескольких параллельных процессов с отдельными учащимися в рамках подбора преподавателем индивидуальных механизмов воздействия на рефлексивные и когнитивные возможности студента (60–80% времени занятия) [14].

Релятивностью организационно-управленческих методических технологий и индивидуально подобранного инструментария к каждому отдельному участнику субъект-объектного сценария является разработка многоуровневых методических и научно-методических пособий. Открытая система стартового уровня программы учитывает интеллектуальные возможности студента, допуская вероятность усложнения заданий с позитивной динамикой когнитивных возможностей субъектности и повышения знаний студента, являясь условием формирования субъектной когнитивности курсанта морского вуза. Вектор траектории технологий индивидуализации обучения «от простого к сложному» в сочетании с дифференцированным подходом, по мнению В.Д. Шадриковой, позволяет полностью усвоить общетеоретические и профессиональные компетенции, что удается далеко не всем учащимся [15]. Исключая феномен «усреднения», выявив успевающих студентов, педагог, усложняя задания, повышая мотивацию, формирует самооценку курсанта посредством интеллектуально-научной деятельности.

Методологическими преимуществами индивидуализации считается гибкость, динамичность, поступательность, адаптированность и прозрачность. Маркером качества обучения является возможность корректировать, коррелировать, частично редактировать содержание тематического плана дисциплины, разнообразить и сочетать приемы преподавания. Методологическая либерализация преподавательского арсенала детерминирует личностно ориентированный подход к созданию сущностных характеристик субъектной когнитивности курсанта. Анализ результатов и адаптация тематики, персональный подбор дидактических методов обращены к скрытому управлению и контролю преподавателя при постановке заданий, допуская возможность своевременно уловить необходимость замены методики обучения. Такой подход мотивирует курсанта повышать качество обучения, экономно тратить энергию, бережно относиться к своему времени [16]. Преподаватель, учитывая старания учащегося, поддерживает его и оценивает уровень результативности посредством балльной системы [17].

Технология индивидуального обучения как условие и механизм формирования и развития субъектной когнитивности учитывает качество достижений обучающихся и специфику деятельности, основываясь на следующие принципы:

1. Принцип усложнения учебных заданий способствует приращению умений и навыков профессиональных потенциалов курсанта морского вуза, рефлексии, активности действий, ответственности, критического и логического обоснования исследуемых задач.

2. Принцип свободы проявления креативности и творческой самореализации построен на создании педагогических условий и предоставлении возможности для творческой реализации потенциальных возможностей студента, его когнитивности. Конструкт учебного процесса, адаптированный под интерес и индивидуальные способности субъекта, применяется при работе на семинарских занятиях, защите курсовых и дипломных работ. Обсуждение проблемных вопросов, выражение личной точки зрения, умение объяснить субъективную позицию являются показателями личностных характеристик. Резервные возможности творчества, ответственность, стремление к самореализации, трудолюбие и гуманистически ориентированная субъектность личности кристаллизуются под воздействием технологии индивидуализации обучения.

3. Принцип коммуникативной деятельности, взаимодействие в команде. Комплексное становление когнитивных способностей курсанта в группе учитывает специфику биологических, социальных и индивидуальных проявлений психотипа индивида, называя систему межличностного взаимодействия – «репетитор». В рамках синергии коммуникативного процесса, прямой и обратной связи участников образовательного процесса активизируется рефлексивно-ассоциативный механизм запоминания материала. «Широта арсенала способов применения позволяет использовать технологии индивидуализации в учебном процессе с курсантами как в рамках технических, так и социально-гуманитарных дисциплинах» [18, с. 113].

Профессиональное педагогическое сообщество формирования субъектной когнитивности курсанта напрямую связывается с развивающими технологиями и взаимодействием «курсант – преподаватель» как «субъект-субъектная» модель современной парадигмы образования в морском вузе:

– Развивающее обучение является структурным элементом проектно-технологического эмпирического подхода в образовании. В рамках данного практико-ориентированного метода реализуются общие компетенции. Критическое мышление развивается посредством современных информационно-коммуникационных способов и интерактивных практик. Применимой площадкой для достижения поставленной цели может служить урок-дискуссия, круглый стол, эвристическая беседа. Эвристическая беседа применима для всех дисциплин, где требуется постановка и глубокое осмысление проблемного вопроса. Формировать активную субъектную позицию в процессе развития когнитивных возможностей позволяют практические занятия, которые рекомендуется проводить, применяя соревновательные методики, преодолевающие пассивно-созерцательную позицию «Эго», создавая условия вовлеченности студентов в образовательную среду «Мы». Самоидентификация обучающихся, базируясь на философские принципы этнокультурной толерантности, совместное конструирование модели игровой реальности, способствует повышению рефлексии студентов, утверждению собственной значимости, уверенности в свои латентные возможности.

– Гуманитарные практики. Фундамент данного типа практик основывается на интеллектуальном и личностно ориентированном формате дидактического процесса. Академическое образование учитывает индивидуальные способности курсантов, их адресные потребности, способствующие коммуникации и адаптации. Преодолевая привычные схемы коммуникации, курсант открывает для себя новые способы поведенческой модели, встраиваясь в новый формат общения, анализируя поведенческие ситуации [19].

– Междисциплинарный метод проектно-исследовательских практик способствует пониманию перспектив морской профессии и статусной позиции в профессиональной сфере. Пластичность творческого потенциала демонстрируется в рамках конкурсной деятельности, в участии олимпиадах, викторинах.

– Практика проведения «открытых» уроков как способа субъект-субъектной интеракции базируется на непосредственном взаимодействии курсанта и преподавателя на занятиях. Максимально реализуются антропологические способы измерения субъектной активности студента в применении междисциплинарных технологических приемов обучения. Симулякрами активности субъектов познания является стимулирование рефлексии, гибкости, широты мышления в рамках проведения деловой игры и «мозгового штурма». «Объективность субъективных явлений измеряется включенностью в жизненные реалии человека» [20].

Традиционные методики преподавания, обусловленные вызовами постиндустриальной культуры, подвергаются изменениям, а некоторые под воздействием научных педагогических исследований вытесняются персонализированными, ориентированными на уникальность личности технологиями. Современные методологические подходы к обучению ориентированы на индивидуализированный формат обучения, учитывающий релевантность и способности каждого участника учебного процесса. Технология индивидуализации обучения используется в качестве способа активации познавательных способностей и формирования когнитивной субъектности, которая позволяет не только повысить качество и уровень знаний курсанта, но и создает уникальность и неповторимость личности. Технология индивидуализации образования в морском вузе направлена на достижение нескольких ключевых целей:

1. Повышает мотивацию и стимулирование учебной деятельности. Индивидуальный подход позволяет каждому курсанту разработать личную мотивацию, способствующую более активному участию в учебном процессе.

2. Развитие познавательных качеств. Индивидуализация способствует раскрытию потенциала к аналитическому и критическому мышлению, творческому подходу и инициативности, что является важными качествами для успешной учебы и будущей морской профессиональной деятельности.

3. Объединение индивидуальной деятельности с другими формами обучения. Синкретизм разнообразных форм обучающих технологий позволяет создать гибкую и пластичную образовательную среду, где каждый курсант имеет возможность выбора подходящих методов и форм работы.

4. Развитие интеллектуального потенциала курсанта. Индивидуализация способствует выявлению и развитию уникальных и ценных способностей каждого курсанта, что позволяет максимальному раскрытию потенциальных способностей и возможностей.

5. Сохранение индивидуальности и самоценности. Важным фактом является необходимость повышения психологической самооценки курсанта, уверенности в себе.

Сущностным принципом технологии индивидуализации обучения считается личностно ориентированный подход, позволяющий создавать условия, при которых учитываются индивидуальные способности курсанта, разрабатывается траектория учебного процесса с учетом самобытности каждого участника образования.

Базовыми принципами являются:

– выбор индивидуального маршрута обучения. Каждому участнику учебного процесса подбирается методологический инструментарий, согласованный с преподавателем, набор компонентных элементов обучения, что позволяет курсантам не только осознанно подходить к учебному процессу, но и активно участвовать в процессе планирования;

– свобода творческого самовыражения. Курсанты имеют возможность выбирать курсы и дисциплины для дополнительного освоения, самореализуя и развивая творческую составляющую процесса обучения.

Поставленная в представленной работе цель достигнута, задачи рассмотрены и подтверждены научной литературой. Автор пришел к выводу, что технология индивидуализации обучения формирует качественный уровень знаний, способствуя развитию субъектной когнитивности курсанта, развитию компетентности и навыков самообучения. В условиях меняющегося мира формируется способность к адаптации, согласованности и саморазвитию, что детерминирует успешность морской карьеры.

Перспектива дальнейшего развития данной тематики направлена на исследование когнитивной культуры как условия формирования субъектной когнитивности курсантов морского вуза.

Материал статьи может быть полезен тем, кто интересуется инновационными современными методиками образования, направленными на создание личности курсанта морского вуза.

Библиографический список

1. Горшкова В.В. Проблемы субъектной педагогики в деятельности современного педагога. *Академия профессионального образования*. 2018; № 11.
2. Стеценко И.А. Рефлексивная среда вуза: теория и практика проектирования. 2020. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/reflexive-environment-pedagogical-university-theoretical-foundations-of-design>.
3. Мацкайлова О.А. Позиция как характеристика субъекта. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2005; Т. 1, № 10: 83–88.
4. Ильина С.П., Циммерман Н.В. Развитие идеи индивидуализации образования как историческая предпосылка персонализированного обучения. *Человек и образование*. 2020; № 4 (65): 57–63.
5. Чеботарева И.И. Индивидуальный образовательный маршрут как способ реализации личностно ориентированного подхода в системе современного образования. *Молодой ученый*. 2020; № 4 (294): 329–331.

6. Якиманская И.С. *Технология личностно ориентированного образования*. Москва: Сентябрь, 2000.
7. Гаркуша Н.С., Городовой Ю.С. Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2023; Т. 11, № 1: 6–23.
8. Жукова М.В. Индивидуализация образовательного процесса: теоретические основы и практические рекомендации. *Научный аспект*. 2023: 140–150.
9. Даник О.Л., Куриная Н.В. От теории к практике: современные подходы к формированию у студентов когнитивных навыков. *Молодой учёный*. 2024; № 3 (502): 130.
10. Шепелев П.Ю., Дудко О.Ю. Индивидуализация программ высшего образования: тренд новой реальности. *Фонд международных инновационных программ*. 2022; № 2 (19): 26–31.
11. Володенков С.В., Федорченко С.Н. Особенности феномена субъектности в условиях современных технологических трансформаций. *Политические исследования*, 2022; № 5.
12. Рего Г.Э., Рего Е.В. Использование технологий искусственного интеллекта для решения проблемы индивидуализации образования. *Stud Arctic Forum*. 2024; Т. 9, № 1: 87–94.
13. Мордуховская К.А. Теория индивидуализации обучения Инге Унт. *Педагогический альманах*. 2019.
14. Веремчук А.С. О мотивации студентов как необходимом условии повышения качества обучения. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2020; № 2: 34–38. DOI: <https://doi.org/10.17513/srps.2284>
15. Гостилевич Е.В.Ю., Гирда Н.Г. Технология индивидуализации обучения и её использование в высших учебных заведениях. *Перспективы развития высшей школы*. Гродно, 2017.
16. Попов Л.М., Устин П.Н. Когнитивно-поведенческая концепция и возможности её реализации в жизненной активности студентов. *Психологический журнал*. 2021; Т. 42, № 1: 26–35.
17. Антопольская Т.А., Антопольский А.К., Логвинова М.И., Силаков А.С. Исследование развития субъектности подростков поколения Z в условиях дополнительного образования. *Вестник Российского фонда фундаментальных исследований*. 2023; № 3 (114): 22–34.
18. Яблонская Л.В. Знание-культура «как новая модель современного образования. *Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences*» (CILDIAH-2023): 11th International Scientific and Practical Conference. 2013: 113.
19. Kang M., Li C., Mahajan A., Spat-Lemus J. Subjective Cognitive Decline Plus и Longitudinal Assessment и Risk for Cognitive Impairment». *JAMA Psychiatry*. 2024.
20. Nester CO, De Vito AN, Prieto S, Kunicki ZJ, Association of Subjective Cognitive Concerns with Performance on Mobile App-Based Cognitive Assessment in Cognitively Normal Older Adults: Observational Study. *JMIR Aging*. 2025; № 8: e64033.

References

1. Gorshkova V.V. Problemy sub'ektnoy pedagogiki v deyatel'nosti sovremennogo pedagoga. *Akademiya professional'nogo obrazovaniya*. 2018; № 11.
2. Stecenko I.A. Refleksivnaya sreda vuz: teoriya i praktika proektirovaniya. 2020. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/reflexive-environment-pedagogical-university-theoretical-foundations-of-design>.
3. Mackajlova O.A. Pozitsiya kak harakteristika sub'ekta. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2005; Т. 1, № 10: 83–88.
4. Il'ina S.P., Cimmerman N.V. Razvitiye idei individualizatsii obrazovaniya kak istoricheskaya predposylka personifitsirovannogo obucheniya. *Chelovek i obrazovanie*. 2020; № 4 (65): 57–63.
5. Chebotareva I.I. Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut kak sposob realizatsii lichnostno orientirovannogo podhoda v sisteme sovremennogo obrazovaniya. *Molodoy uchenyj*. 2020; № 4 (294): 329–331.
6. Yakimanskaya I.S. *Tehnologiya lichnostno orientirovannogo obrazovaniya*. Moskva: Sentyabr', 2000.
7. Garkusha N.S., Gorodovoy Yu.S. Pedagogicheskie vozmozhnosti ChatGPT dlya razvitiya kognitivnoy aktivnosti studentov. *Professional'noe obrazovanie i ryokn truda*. 2023; Т. 11, № 1: 6–23.
8. Zhukova M.V. Individualizatsiya obrazovatel'nogo processa: teoreticheskie osnovy i prakticheskie rekomendatsii. *Nauchnyy aspekt*. 2023: 140–150.
9. Danik O.L., Kurinaya N.V. Ot teorii k praktike: sovremennye podhody k formirovaniyu u studentov kognitivnykh navykov. *Molodoy uchenyj*. 2024; № 3 (502): 130.
10. Shepelev P.Yu., Dudko O.Yu. Individualizatsiya program vysshego obrazovaniya: trend novoy real'nosti. *Fond mezhnunarodnykh innovatsionnykh programm*. 2022; № 2 (19): 26–31.
11. Volodenkov S.V., Fedorchenko S.N. Osobennosti fenomena sub'ektnosti v usloviyakh sovremennykh tehnologicheskikh transformatsiy. *Politicheskie issledovaniya*, 2022; № 5.
12. Rego G. E., Rego E. V. Ispol'zovanie tehnologii iskusstvennogo intellekta dlya resheniya problemy individualizatsii obrazovaniya. *Stud Arctic Forum*. 2024; Т. 9, № 1: 87–94.
13. Morduhovskaya K.A. Teoriya individualizatsii obucheniya Inge Unt. *Pedagogicheskij al'manah*. 2019.
14. Veremchuk A.S. O motivatsii studentov kak neobhodimom uslovii povysheniya kachestva obucheniya. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2020; № 2: 34–38. DOI: <https://doi.org/10.17513/srps.2284>
15. Gostilovich E.V.Yu., Girda N.G. Tehnologiya individualizatsii obucheniya i ee ispol'zovanie v vysshikh uchebnykh zavedeniyaх. *Perspektivy razvitiya vysshej shkoly*. Grodno, 2017.
16. Popov L.M., Ustin P.N. Kognitivno-povedencheskaya koncepciya i vozmozhnosti ee realizatsii v zhiznennoy aktivnosti studentov. *Psihologicheskij zhurnal*. 2021; Т. 42, № 1: 26–35.
17. Antopol'skaya T.A., Antopol'skij A.K., Logvinova M.I., Silakov A.S. Issledovanie razvitiya sub'ektnosti podrostkov pokoleniya Z v usloviyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Vestnik Rossijskogo fonda fundamental'nykh issledovaniy*. 2023; № 3 (114): 22–34.
18. Yablonskaya L.V. Znanie-kul'tura «kak novaya model' sovremennogo obrazovaniya. *Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences*» (CILDIAH-2023): 11th International Scientific and Practical Conference. 2013: 113.
19. Kang M., Li C., Mahajan A., Spat-Lemus J. Subjective Cognitive Decline Plus i Longitudinal Assessment i Risk for Cognitive Impairment». *JAMA Psychiatry*. 2024.
20. Nester CO, De Vito AN, Prieto S, Kunicki ZJ, Association of Subjective Cognitive Concerns with Performance on Mobile App-Based Cognitive Assessment in Cognitively Normal Older Adults: Observational Study. *JMIR Aging*. 2025; № 8: e64033.

Статья поступила в редакцию 08.12.25

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-76-80

Tuktarov R.R., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru

PROBLEMS OF MODERN HIGHER MARINE PROFESSIONAL EDUCATION AND THEIR SOLUTIONS. Based on the analysis of the practice of maritime higher educational institutions, scientific publications of the management, scientists and teachers of maritime universities, the article focuses on problems and issues of modern maritime vocational education. The relevance of the research topic, the causes and factors of the existing problems and questions are revealed. Specific ways of overcoming them are proposed. The tasks of the research is to identify, systematize and disclose the main problems and issues inherent in modern maritime professional education, and to bring them to the leadership and teaching staff of maritime universities, as well as the general scientific community. The following methods are used: study and analysis of regulatory documents, professional training programs, and working educational programs; theoretical analysis; observation; synthesis; generalization, and systematization. The potential of these methods allowed for a comprehensive examination of the stated topic. The research results in the objective identification of problems and issues in maritime professional education and the proposed solutions. The obtained results are scientifically novel, theoretically significant, and practically relevant. The research material, identified problems, and questions are of interest to management personnel, researchers, and teachers in Russian professional education institutions.

Key words: cadets, maritime universities, maritime education, problems and issues, professional education, ways, formation

P.P. Туктаров, канд. техн. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО МОРСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В статье на основе анализа практики морских высших учебных заведений, научных публикаций руководящего состава, ученых и преподавателей морских вузов акцентируется внимание на проблемах и вопросах современного морского профессионального образования. Раскрыта актуальность темы исследования, причины и факторы имеющихся проблем и вопросов. Предложены конкретные пути их преодоления. Цель исследования: выявить, систематизировать и раскрыть основные проблемы и вопросы, свойственные современному морскому профессиональному образованию, и довести их до руководящего и профессорско-преподавательского состава морских вузов, а также – до широкой научной общественности. Применены следующие методы: изучение

и анализ руководящих документов, программ профессионального обучения и рабочих учебных программ; теоретический анализ; констатация; синтез; обобщение, систематизация. Потенциал использованных методов позволил целостно рассмотреть заявленную тему. Результат исследования: объективно определены проблемы и вопросы морского профессионального образования и предложены пути их разрешения. Полученные результаты обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью. Материал исследования, выявленные проблемы и вопросы представляют интерес для руководящего состава, исследователей и преподавателей учебных заведений профессионального образования России.

Ключевые слова: курсанты, морские вузы, морское образование, проблемы и вопросы, профессиональное образование, пути, формирование

Морские учебные заведения Российской Федерации предназначены для профессиональной подготовки специалистов в сфере морского и речного транспорта, судостроения, навигации, эксплуатации судов и морской экологии.

Актуальность темы подтверждается совокупностью следующих факторов:

- потребность включения российской системы подготовки морских кадров в мировую образовательную систему. Для этого необходимо: а) повысить качество профессиональной подготовки будущих специалистов морского дела; б) имплементировать стандарты Международной морской организации (ИМО) в систему подготовки и переподготовки морских специалистов в Российской Федерации;

- *быстрое изменение условий социально-экономического развития общества*, что ориентирует на необходимость формирования специалистов, которые могут адаптироваться к новым условиям и обладают навыками непрерывного самообразования;

- *появление новых требований к квалификации моряков*. Для успешной деятельности на судах нового поколения необходимы универсальные специалисты. Они должны быть готовы к сотрудничеству в многокультурных экипажах, уверенно владеть современной техникой и информационно-коммуникационными системами. Важнейшими качествами также являются способность находить решения в нестандартных, экстремальных и аварийных производственных ситуациях;

- *необходимость развития связей между производством и профессиональной школой*. Эти связи практически отсутствуют, их нужно выстраивать заново;

- *сложности с организацией и проведением плавательной практики курсантов*. Особенно сложно это для средних учебных заведений, где курсанты не достигли 18 лет;

- *необходимость пересмотра системы морского профессионального образования*. Нужно отказываться от стереотипов, которые вступили в противоречие с вызовами времени.

Следовательно, современное морское профессиональное образование сталкивается с различными проблемами, которые касаются разных уровней образования, организации практики и дефицита квалифицированных кадров. Эти проблемы связаны с изменениями в экономической и социальной среде, требованиями к профессиональным качествам морских специалистов и другими факторами, что подтверждает актуальность рассматриваемой темы.

Объектом исследования является морское профессиональное образование, предметом выступают проблемы современного морского профессионального образования.

Цель исследования: на основе подходов отечественных ученых и практиков изучить и определить основные проблемы морского профессионального образования и предложить пути их разрешения.

Задачи исследования: 1) анализ современного морского профессионального образования; 2) выявление проблем современного морского профессионального образования и причин их возникновения; 3) определение путей устранения имеющихся проблем морского профессионального образования.

Научная новизна выполненного исследования заключается в обосновании идеи систематизации проблем современного высшего образования и предложении эффективных путей по их разрешению.

Теоретическая значимость заключается в разработке и классификации проблем современного морского профессионального образования на основе системно-деятельностного подхода.

Практическая значимость сводится к определению возможности применения предложенной классификации для реализации комплексного анализа состояния современной образовательной деятельности в высшей морской школе России.

Методы исследования: изучение и анализ руководящих документов, программ профессионального обучения и рабочих учебных программ; теоретический анализ; констатация; синтез; обобщение, систематизация. С помощью данных методов удалось исследовать заявленную тему.

Морские учебные заведения в России являются подведомственными и относятся к Министерству транспорта РФ. Теоретическая база соответствует современным требованиям. Каждый морской вуз обладает квалифицированным корпусом профессоров и преподавателей, обладающих достаточным профессиональным и педагогическим опытом. В вузах имеются специальные учебные кабинеты, тренажерные центры, лаборатории, технически оснащенные аудитории с посадочными местами для 150–200 человек. Все это позволяет на высоком уровне проводить профессиональную подготовку будущих морских специалистов.

Состояние образовательной деятельности в высшей школе нашего государства волнует как его политических руководителей, так и профессорско-преподавательский состав вузов страны.

Так, В.В. Путин в своих выступлениях постоянно акцентирует внимание всех руководителей и преподавателей на важность и результативность подготовки кадров в высших учебных заведениях России. По его мнению, государству и обществу нужны компетентные профессионалы, сформированные и зрелые личности с полным набором развитых качеств (гражданских, интегральных, профессиональных, деловых, морально-психологических и др.), эффективно реализующих в их поступках и профессиональной деятельности [1].

Руководство учебными заведениями, отечественные ученые и практики вносят посильный вклад в улучшении качества и результативности профессиональной подготовки, своевременное выявление и устранение имеющихся проблем и недостатков в профессиональной подготовке будущих специалистов экономики страны.

К примеру, А.В. Хижняк, Н.В. Макарова, А.Н. Сидоров объективно рассматривают тему общего преобразования российской системы профессионального образования. По общему мнению названных ученых, его развитию препятствуют следующие серьезные проблемы: а) нехватка квалифицированных преподавателей, их эмоциональное истощение и профессиональная деградация, подмена реальных достижений формальными показателями, а также невозможность оперативного внедрения новых образовательных методик; б) необходимость активизации работы по профессиональной ориентации молодежи, предоставлении им актуальной информации о специфике различных профессий и требованиях к ним; в) недостаточное участие работодателей в разработке учебных планов приводит к тому, что выпускники часто не обладают компетенциями, востребованными на рынке труда [2]. Е.В. Новожилова в своем исследовании анализирует проблемы профессиональной подготовки, указывая на следующие аспекты: а) инертность и пассивность работодателей в формировании образовательных траекторий приводит к тому, что выпускники зачастую не обладают компетенциями, востребованными в реальной практике; б) быстрое устаревание знаний и навыков в условиях динамичного развития технологий и появления новых направлений деятельности требует постоянного обновления образовательных программ и переквалификации специалистов; в) низкий уровень интеграции технологий и инновационных педагогических подходов в систему профессионального образования. Автор приходит к выводу, что эффективное решение этих вызовов возможно только при условии консолидации усилий всех участников образовательного процесса: учебных заведений, представителей бизнеса, государственных органов и самих обучающихся [3].

Морской капитан и преподаватель-инструктор Е.Р. Климов (тренажер АМИ им. капитана В.И. Воронина, г. Архангельск), придерживается позиции о *целесообразности перехода к подготовке узкоспециализированных специалистов*, что позволит расширить объем компетенций, знаний, навыков и умений выпускников морских образовательных организаций [4]. Сотрудник Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета В.В. Карасев выделяет следующие проблемы, характерные для современного морского образования: а) *дефицит квалифицированных кадров для флота*. Отмечается тенденция, когда выпускники морских вузов не всегда трудоустраиваются по полученной специальности. Кроме того, не каждый, кто начинает работать на судне, обладает необходимыми качествами (профессиональными, лидерскими и др.) для продвижения до старшего командного состава; б) *низкий уровень внедрения новых методик преподавания и использования инновационных и информационных технологий* в морском образовании; в) *отсутствие согласованного взаимодействия* судоводительских компаний и морских вузов; г) основные препятствия в материальном обеспечении учебного процесса связаны с чрезмерной формализацией финансово-экономической деятельности университетов и запутанностью процедур приобретения учебно-лабораторного оборудования. Доцент ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова О.Н. Пономарева является активным сторонником унифицированной системы морского образования в нашей стране, что, по мнению автора, существенно повысит качество профессиональной подготовки будущих выпускников [6]. Автор относит к числу существенных проблем следующие: а) кадровые проблемы (преподавательский состав морских учебных заведений сталкивается с вопросами, связанными с мотивацией и удержанием кадров. Низкий престиж профессии, неконкурентоспособная заработная плата и отсутствие перспектив приводят к оттоку молодых специалистов и старению опытных преподавателей); б) падение престижа морской профессии; в) проблемы организации и проведения учебного процесса; г) проблемы материального обеспечения учебного процесса. О.Н. Касьянов (г. Астрахань) акцентирует внимание на *наличии проблем в области создания автоматизированной среды подготовки морских специалистов*: а) проблема построения автоматизированной среды подготовки; б) проблема эффективного использования автоматизированной среды [7]. Директор Морской технической академии им. адмирала Д.Н. Сенявина, капитан дальнего плавания В.А. Никитин видит в качестве одной из серьезных проблем современного морского образования *отсутствие у морских вузов собственных*

учебных судов, на которых бы курсанты проходили учебную практику [8]. Ежегодное прохождение производственной практики для всех курсантов морских образовательных организаций становится сложнейшей проблемой. Вузы делегировали проблему прохождения практики самим курсантам. И уже с начала учебного года каждый курсант третьего и пятого курсов начинает обивать пороги судоходных компаний, сдают требуемый комплект документов, проходят тестирование, собеседования и ждут по 6–8 месяцев результата на свое обращение. В судоходных компаниях количество мест для практикантов ограничено, что приводит к тому, что многие курсанты длительное время не могут найти себе место для практики. Такое положение дел приводит к тому, что до 40% курсантов со значительным опозданием возвращаются с практики и пропускают несколько месяцев учебы. В результате наблюдается падение успеваемости, снижение количества отличников. М.В. Драчева выводит на первый план следующие важнейшие проблемы: а) *трудоустройство и карьерные перспективы* выпускников морских учебных заведений и действующих моряков, осложненные внешними санкционными ограничениями; б) *социальная изоляция и психологические трудности*, связанные с длительным отсутствием дома и семьи, а также пребыванием в замкнутом пространстве; в) *вредные и опасные условия труда*, характеризующиеся экстремальными температурами, высокой влажностью, шумовым воздействием, постоянной качкой и напряженным графиком работы [9].

О серьезности проблем в сфере морского образования говорят и флотские общественные организации.

Так, ректоры морских вузов в Государственном университете морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова (г. Санкт-Петербург) всесторонне обсудили пути решения проблем нехватки квалифицированных кадров, модернизации учебного флота и повышения престижа морской профессии [10]. Дальневосточная ассоциация морских капитанов на своем заседании обсудила современные проблемы морского образования в России. Опытные капитаны к числу насущных проблем относят снижение общего уровня квалификации, отсутствие современной учебно-методической базы, недостаточное владение морским английским языком, малое число молодых специалистов в преподавательском составе вузов и другие факторы [11].

Произведенный анализ подтверждает, что современное морское профессиональное образование характеризуется наличием множества нерешенных вопросов, нуждающихся в оперативном вмешательстве. Глубокое изучение сути каждой из выявленных проблем позволяет провести их систематизацию и классификацию.

Первая группа проблем *относится к профессиональной подготовке преподавательского состава*. Сюда входит: а) существенное снижение самой профессии преподавателя; б) низкий уровень заработной платы преподавателя морского вуза (для сравнения: водитель автомобиля получает в разы больше за свой труд); в) уход в коммерческие структуры опытных преподавателей; г) быстрое старение преподавателей; д) сокращение числа молодых преподавателей, поступающих в аспирантуру и докторантуру; е) потеря интереса к преподавательской работе и отсутствие ответственности за результаты своего труда; ж) снижение уровня квалификации преподавателей; з) нежелание опытных сотрудников судовладельческих компаний трудиться в морских вузах по причине значительной нагрузки и низкой заработной платы.

Вторая группа проблем *связана с недостаточным финансированием образовательной системы и учебно-воспитательной деятельности*. Проводимые трансформации, экономические трудности в стране, специальная военная операция способствовали сокращению бюджетного ассигнования образовательной деятельности. Здесь выделяются следующие проблемы: а) неоптимальное использование бюджетных ассигнований, выражающееся в дисбалансе распределения финансовых ресурсов по образовательным уровням и недостаточного финансирования мероприятий по развитию материально-технической базы образовательных учреждений; б) отсутствие адекватной финансовой поддержки научно-исследовательского потенциала высшей школы; в) низкая заработная плата профессорско-преподавательского состава; г) нехватка квалифицированных педагогических кадров.

Следовательно, снижение качества образования, вызванное нехваткой финансирования, может стать одной из причин общего экономического спада.

Третья группа включает проблемы *организации и проведения профессиональной подготовки в морских вузах*: а) несоответствие сроков прохождения практики международным стандартам. Сроки обучения не отвечают требованиям Международной конвенции ПДНВ-78 с поправками; б) недостаточный уровень знаний английского языка. Это затрудняет курсантам процесс прохождения практики на транспортных судах, так как все основные международные конвенции и стандарты требуют применения профессионального знания английского языка; в) необходимость использования дорогостоящих тренажеров в учебном процессе и различных видах практики. Это делает подготовку морского состава существенно более дорогой, а также требует соответствующей квалификации преподавателей и затрат на их поддержание и техническую эксплуатацию.

Здесь особо хочется подчеркнуть, что проведенная оптимизация управления морскими образовательными организациями и перевода ряда вузов и ссузов на статус филиала не дало качественно ощущаемого результата. Головные вузы в первую очередь беспокоятся о своих интересах и только потом о филиалах. То же самое относится и к необдуманному объединению кафедр. Громоздкость и

неповоротливость всегда были врагами оперативности и расторопности, а значит – качества и эффективности.

Четвертая группа проблем – *информационно-технологические* – включает следующие: а) недостаточное применение инновационных методов обучения и цифровых инструментов; б) отставание в использовании потенциала технологии AR и VR (виртуальные лаборатории Labster; виртуальные экскурсии на базе Google Expeditions; платформа zSpace позволяет работать с 3D-моделями и др.); в) применение геймификации и микрообучения; г) отказ многими преподавателями использовать потенциал искусственного интеллекта, позволяющего сократить время при подготовке к лекциям, семинарам, лабораторным и практическим занятиям.

На базе собственного анализа сложившейся ситуации в морском образовании И.В. Севастьянова аргументирует необходимость пересмотра и трансформации существующей системы профессиональной подготовки в морских вузах, сфокусировав ее на формировании у обучающихся целостной концептосферы их будущей профессиональной деятельности [12, с. 4].

Пятая группа проблем – *трудоустройство выпускников*. После получения диплома каждый выпускник, в том числе и те, кто учился на бюджетной основе, получает диплом и полную свободу в поиске и выборе места работы. При этом российское государство испытывает существенный дефицит в кадрах для судов (до 30% командного и рядового составов). Во многих морских вузах более 50% выпускников уходят из морской отрасли. К причинам отказа от морской профессиональной деятельности относятся тяжести и лишения морской профессии (социального плана: значительный отрыв по времени от семьи, особенно в молодые годы (от 8 до 10 месяцев в год), постоянно меняющийся экипаж, полинациональность и полигражданство моряков, трудности коммуникации и взаимоотношений; гидрометеорологического плана: качка, ураганы, штормы и др.; угроза нападения пиратов и морских террористов; риски и опасности службы на море). Беседы с выпускниками морского вуза 2020–2024 гг., отказавшихся от морской профессии, показали, что многие из них трудоустроились на берегу и нашли работу с высокой заработной платой.

Как видим, проблемы в морском образовании связаны с различными факторами, которые касаются нормативно-правовой базы, учебных программ, финансирования и кадров. Эти проблемы влияют на качество подготовки специалистов, организацию учебного процесса и взаимодействие учебных заведений с судоходными компаниями и нуждаются в скорейшем и полном разрешении.

Для определения наиболее эффективных путей устранения имеющихся проблем в сфере современного морского образования обратимся к трудам отечественных ученых.

Так, В.В. Карасев считает необходимым изменить представления о модели профессионального образования судоводителей, когда выпускников и вузов, и ссузов готовят для должности вахтенного помощника капитана. Интерес представляют и следующие предложения Карасева В.В. по совершенствованию морского образования: а) внедрить комплексную систему обучения: создать многоуровневую систему непрерывного морского образования, включающую разработку и контроль учебных планов, государственную аттестацию и инспектирование учебных заведений; б) обеспечить актуальность знаний: контролировать систему переподготовки и повышения квалификации морских специалистов, чтобы они соответствовали современным требованиям; в) оснастить учебные заведения: модернизировать учебно-лабораторную базу для обеспечения качественного обучения; г) организовать практическое обучение: обеспечить курсантов возможностью получения практического опыта на учебных судах и предприятиях флота. И.В. Севастьянова предлагает внедрить и использовать в практической подготовке будущих выпускников морской отрасли разработанную ею теорию «концептосферы профессиональной деятельности». Автор определяет ее как интегративное свойство личности морских специалистов, которое подразумевает их способность осмысленно выполнять и преобразовывать свою профессиональную деятельность, ориентируясь на смысловые аспекты, в рамках созданного англоязычного профессионального пространства, которое объединяет представителей различных культур и национальностей. М.В. Драчева рекомендует: а) для всех категорий моряков внедрять практику гибкого графика ухода в рейс, что поможет уменьшить срок пребывания на судне и создать оптимальные условия пребывания; б) учитывать индивидуальные психологические особенности моряков при определении времени несения вахт.

Обобщая позиции и мнения отечественных ученых и практиков, можем констатировать наличие следующих проблем в современном морском образовании:

- программы обучения не везде адаптированы к новым экономическим условиям и требованиям международного рынка труда (работа на судах и в офисах иностранных судовладельцев). Например, в Международной конвенции ПДНВ (для моряков) 1978 года нет требований к тому, каким должно быть образование – средним, высшим или другим, только указан перечень минимальных знаний, требуемых для дипломирования специалиста;
- в условиях ограниченного бюджетного финансирования вузы вынуждены полагаться на доходы от платных образовательных программ, сдачи в аренду своих активов и финансовую поддержку со стороны профильных организаций для покрытия расходов на содержание;
- малое число учебных судов: для полноценного обучения не хватает судов, которые могли бы работать одновременно и как грузовые, и как учебные, и

на которых курсанты могли бы проходить плавательную практику под руководством преподавателей морского вуза;

- несогласованность учебных программ с потребностями судовладельцев, готовых привлекать курсантов третьего и пятого курсов для прохождения производственной практики. В ряде случаев это приводит к тому, что выпускники не могут трудоустроиться, вынуждены занимать рядовые должности и получать затем рабочие дипломы с прохождением дополнительной подготовки;
- рабочий учебный план часто не совпадает со сроками практики, что неудобно и курсанту, и судовладельцу, и преподавателям;
- наличие дефицита квалифицированных преподавателей: обучение профессии могут проводить только специалисты флота, но различия в уровне оплаты труда специалиста флота и преподавателя специальных дисциплин морского учебного заведения порождают дефицит;
- недобор курсантов по некоторым профильным морским специальностям из-за отсутствия интереса к ним молодежи, не желающей связывать свою судьбу и карьерный рост с морем;
- недостаток современной учебно-методической литературы, которая отвечает современным требованиям к профессии моряка, что негативно влияет на качество подготовки специалистов;
- из-за более благоприятных условий труда за границей происходит заметное перемещение российских специалистов морского дела, прошедших обучение в высших учебных заведениях.

Наличие данных проблем приводят к следующим последствиям:

- *снижению результативности обучения.* Разноуровневый состав обучаемых, малая продолжительность занятий требуют специальной методики и разработки специфической системы управления качеством учебного процесса. Отсутствие такой системы снижает результативность и не обеспечивает равномерной подготовки всех обучающихся;
- *использование неактуальных методик преподавания.* Используемые методики не всегда соответствуют современным требованиям;
- *формальная конвенционная подготовка.* В некоторых случаях обучение будущих членов экипажа проводят без методического обеспечения, отработки техники проведения занятий и контроля со стороны учебного подразделения компании;
- *выдача свидетельств о тренажерной подготовке без прохождения существенных разделов обучения.* Излишняя конкуренция учебных центров приводит к практике эрзац-подготовки, когда показ видеofilmа или тестирование на компьютере заменяет реальные занятия.

Для решения проблемы предлагают разрабатывать качественные коммуникативные задания и лексико-грамматические упражнения на базе аутентичных текстов, включающих техническую документацию, мануалы, инструкции, нормативные акты, а также примеры реальных писем, заявок и чек-листов.

На основе предложений ученых и практиков предлагаются следующие пути устранения выявленных проблем в сфере морского профессионального образования:

- 1) требующие решения на государственном уровне:
 - привести все морское профессиональное образование в строгое соответствие с требованиями ИМО и Минтранса Российской Федерации;
 - интегрировать требования международных конвенций (ПДНВ, SOLAS) и цифровые инновации (VR-тренажеры, AI-симуляторы) в образовательные стандарты, устраняя дисбаланс между теорией и практикой;
 - определить для высших и средних специальных учебных заведений целевые показатели эффективности (KPI), уделяя особое внимание успешности трудоустройства выпускников;
 - обеспечить прозрачность и подотчетность в расходовании бюджетных средств;
 - внедрить инновационные образовательные программы, ориентированные на развитие морской отрасли;
 - создать и внедрить механизмы, способствующие инвестированию частного капитала в образование;
 - отказаться от западной модели комплектования экипажей судов и вернуться к нашей, отечественной, что существенно позволит улучшить морально-нравственную атмосферу в экипажах и повысит качество выполнения задач рейса.

Некоторые пути, которые могут помочь увеличить финансирование образования:

- развитие механизмов государственно-частного партнерства. Для образовательной сферы частный сектор открывает возможности для привлечения внебюджетных средств, совместной разработки и внедрения проектов, а также для обеспечения потребностей в выпускниках с нужными компетенциями;
- стимулирование корпоративных инвестиций и спонсорской помощи. Для этого можно ввести специальный налог в пользу системы образования и предоставить льготы спонсорам;
- совершенствование системы образовательных кредитов и грантовой поддержки;
- упорядочение бюджетного законодательства. Например, можно передать полномочия утверждения плана финансово-хозяйственной деятельности образовательного учреждения руководству этого учреждения;
- укрепление независимых механизмов контроля над качеством образования и внедрение принципов открытости в управление финансами образовательных учреждений.

Оптимизация способов финансирования образования представляет собой непростую, многоаспектную проблему, решение которой возможно лишь при всестороннем подходе и вовлечении всех участников процесса.

2) на уровне Министерства транспорта РФ для совершенствования плавательной практик курсантов необходимо:

- исследовать проблему организации плавательной практики курсантов морских учебных заведений на уровне Минтранса РФ;
- разработать конструктивные механизмы привлечения молодежи на флот, включая целевое обучение и гарантии трудоустройства, особенно для тех, кто учится на бюджетной основе;
- организовать заключение пятилетних договоров морских вузов страны с судоходными компаниями об организации плавательной практики курсантов, установление точного количества мест, предоставляемых на судах компании для прохождения курсантами практики.

3) на вузовском уровне для решения кадровых проблем преподавателей в морских вузах рекомендуется:

- активизировать профориентационную работу в общеобразовательных и морских школах с целью поднять престиж морского образования;
- усилить пропаганду морской профессии и морской деятельности через образовательные программы, молодежные клубы и сотрудничество с предприятиями;
- в морских вузах развивать познавательный интерес курсантов к учебе, активизировать формирование у курсантов профессионального патриотизма и воспитательно-патриотическую деятельность [13–16];
- мотивировать преподавателей оставаться работать в вузе. Для этого заключать договоры с крупными судоходными компаниями, чтобы преподаватели проходили стажировку на судах в период летних каникул. Это позволит обновить морские дипломы и повысить морскую профессиональную квалификацию;
- создавать систему переподготовки преподавательских и научных кадров в самих вузах.

В заключение следует отметить, что отечественное морское образование является одним из лучших в мире. Российские морские специалисты сегодня востребованы во всех судовладельческих компаниях мира, в рядах которых успешно трудятся более 45 000 человек. Это хороший показатель результативности морских вузов.

Вместе с тем следует отметить, что для современной практики профессиональной подготовки российских морских вузов характерно наличие совокупности проблем. Важнейшими из них являются: а) адаптация образовательных программ к меняющимся требованиям рынка труда; б) слабое партнерство с работодателями при создании учебных курсов; в) постоянная потребность в повышении квалификации и переобучении специалистов для поддержания их конкурентоспособности; г) отставание в интеграции передовых технологий и инновационных педагогических практик в образовательный процесс. Решение этих проблем требует комплексного подхода, включая модернизацию учебных планов, цифровизацию процессов, укрепление связей с работодателями и повышение роли непрерывного образования. Приоритетом должно стать формирование гибких специалистов, способных адаптироваться к быстроменяющимся условиям морской отрасли.

Полученные в ходе исследования данные будут полезны руководителям и преподавателям морских вузов, а также других российских образовательных учреждений. Дальнейшие исследования должны сосредоточиться на подборе и внедрении комплекса педагогических условий, способствующих улучшению качества и эффективности современного морского профессионального образования.

Библиографический список

1. Путин предложил сформировать для вузов и техникумов KPI по качеству занятости выпускников. ТАСС. 2023; 16 июня. Available at: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/sovremennye-problemy-professionalnogo-obrazovaniya.html>
2. Хижня А.В., Макарова Н.В., Сидоров А.Н. Современные проблемы профессионального образования и пути их решения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 71-2: 379–383.
3. Новожилова Е.В. Современные проблемы профессионального образования. *Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал*. 2024; № 09 (98). Available at: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/sovremennye-problemy-professionalnogo-obrazovaniya.html>
4. Климов Е.Р. Социальные проблемы подготовки кадров плавсостава морских судов. *Морские вести России*. 2018; № 15: 1–2.
5. Карасев В.В. Проблемы совершенствования морского образования. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2015; № 6 (50): 429–443.
6. Пономарева О.Н. Состояние, проблемы и перспективы развития образования в морской отрасли как основы формирования нового качества экономики РФ. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2011; № 3-4: 53–61.

7. Касьянов О.Н. Педагогические проблемы внедрения автоматизированной среды обучения при подготовке специалистов морского флота. *Современные наукоемкие технологии*. 2010; № 7: 255–258. Available at: <https://top-technologies.ru/article/view?id=25129>
8. В российском морском образовании остро не хватает судов. *Корабельный кот*. 2025. Available at: <https://dzen.ru/a/Z7moFctkVQud40tz?ysclid=mfs5ga45q0320972951>
9. Драчева М.В. Социальные проблемы лиц морских профессий в системе «Берег-Море». *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского*. Серия: Социология. Педагогика. Психология. 2015; Т. 1 (67), № 1: 13–21.
10. Руководители ведущих морских вузов России обсудили проблемы нехватки кадров, учебного флота, необходимости повышения престижа. *Российский профессиональный союз моряков*. 2015; 15 июля. Available at: <http://www.sur.ru/ru/news/lent/2015-07-15/rukovoditeli>
11. ДВАМК обсудила современные проблемы морского образования в России. *Российский профессиональный союз моряков*. 2022; 25 апреля. Available at: <http://www.sur.ru/ru/news/lent/2022-04-25/dvammk>
12. Севастьянова И.В. *Формирование концептосферы профессиональной деятельности будущих выпускников морского профиля в образовательном пространстве вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Севастополь, 2024.
13. Томили А.Н. О применении познавательного интереса в практике проведения конвенционной подготовки курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 193–198.
14. Томили А.Н. Педагогическая стратегия формирования познавательного интереса курсантов морского вуза к конвенционной подготовке. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 392–396.
15. Томили С.Н. *Государственно-патриотическое воспитание будущих специалистов морского транспорта*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.
16. Томили С.Н. Педагогические условия государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи. *Вестник Адыгейского педагогического университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2019; № 2 (238): 97–103.

References

1. Putin predlozhit sformirovat' dlya vuzov i tehnikumov KPI po kachestvu zanyatosti vypusknikov. TASS. 2023; 16 iyunya. Available at: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/sovremennye-problemy-professionalnogo-obrazovaniya.html>
2. Hishnaya A.V., Makarova N.V., Sidorov A.N. Sovremennye problemy professional'nogo obrazovaniya i puti ih resheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 71-2: 379-383.
3. Novozhilova E.V. Sovremennye problemy professional'nogo obrazovaniya. *Mir pedagogiki i psihologii: mezhdunarodnyy nauchno-prakticheskij zhurnal*. 2024; № 09 (98). Available at: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/sovremennye-problemy-professionalnogo-obrazovaniya.html>
4. Klimov E.R. Social'nye problemy podgotovki kadrov plavsostrava morskikh sudov. *Morskoe vesti Rossii*. 2018; № 15: 1-2.
5. Karasev V.V. Problemy sovershenstvovaniya morskogo obrazovaniya. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2015; № 6 (50): 429-443.
6. Ponomareva O.N. Sostoyaniye, problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v morskoy otrasli kak osnovy formirovaniya novogo kachestva 'ekonomiki RF. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2011; № 3-4: 53-61.
7. Kas'yanov O.N. Pedagogicheskie problemy vnedreniya avtomatizirovannoy sredy obucheniya pri podgotovke specialistov morskogo flota. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2010; № 7: 255-258. Available at: <https://top-technologies.ru/article/view?id=25129>
8. V rossiyskom morskoy obrazovanii ostro ne hvataet sudov. *Korabel'nyy kot*. 2025. Available at: <https://dzen.ru/a/Z7moFctkVQud40tz?ysclid=mfs5ga45q0320972951>
9. Dracheva M.V. Social'nye problemy lic morskikh professiy v sisteme «Bereg-More». *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo*. Seriya: Sociologiya. Pedagogika. Psihologiya. 2015; Т. 1 (67), № 1: 13-21.
10. Rukovoditeli veduschih morskikh vuzov Rossii obsudili problemy nehavtki kadrov, uchebnogo flota, neobhodimosti povysheniya prestizha. *Rossiyskiy professional'nyy soyuz moryakov*. 2015; 15 iyulya. Available at: <http://www.sur.ru/ru/news/lent/2015-07-15/rukovoditeli>
11. DVAМК obsudila sovremennye problemy morskogo obrazovaniya v Rossii. *Rossiyskiy professional'nyy soyuz moryakov*. 2022; 25 aprelya. Available at: <http://www.sur.ru/ru/news/lent/2022-04-25/dvammk>
12. Sevast'yanova I.V. *Formirovaniye konceptosfery professional'noy deyatel'nosti buduschih vypusknikov morskogo profilya v obrazovatel'nom prostranstve vuza*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sevastopol', 2024.
13. Tomilin A.N. O primenenii poznatel'nogo interesa v praktike provedeniya konvencionnoy podgotovki kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 193-198.
14. Tomilin A.N. Pedagogicheskaya strategiya formirovaniya poznatel'nogo interesa kursantov morskogo vuza k konvencionnoy podgotovke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 392-396.
15. Tomilina S.N. *Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie buduschih specialistov morskogo transporta*: monografiya. Novorossiysk: RIO GMU im adm. F.F. Ushakova, 2025.
16. Tomilina S.N. Pedagogicheskie usloviya gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya uchashcheyasya molodezhi. *Vestnik Adygeyskogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2019; № 2 (238): 97-103.

Статья поступила в редакцию 10.10.25

УДК 378-14

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-80-84

Filonenko V.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Admiral F.F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: vicalexfilnov@mail.ru
Tenishcheva V.F., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: vic-ver@mail.ru

PROFESSIONAL SELF-ORGANIZATION UNDER CONDITIONS OF INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE. The article addresses the issue of the important, at first glance, unobvious mutual influence of artificial intelligence and human personality as open complex systems through their interaction. The authors focus on the analysis of technology for the development of professional self-organization skills during the formation of foreign language competence at a maritime university, where artificial intelligence is currently used to solve a number of methodological and didactic issues. A hybrid model has been developed to ensure the transition from knowledge consumption to purposeful professional growth. The conditions for personal self-organization in the pedagogical process in the context of the use of artificial intelligence have been expanded. Empirical verification of the model confirms an increase in indicators of competence of professional self-organization in accordance with conventional requirements. The synergetic approach to digital age pedagogy has been done through a hierarchy of self-processes. The authors express the idea that professional self-organization, as a stabilizing factor in the digital transformation of maritime education, is one of the pedagogical conditions for the effective use of artificial intelligence.

Key words: synergetic approach in education, professional self-organization, artificial intelligence, foreign language competencies, marine specialists

В.А. Филоненко, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: vicalexfilnov@mail.ru
В.Ф. Тенищева, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: vic-ver@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМООРГАНИЗАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматривается вопрос о важном, на первый взгляд, неочевидном взаимном влиянии искусственного интеллекта и человеческой личности как открытых сложных систем посредством их взаимодействия. Авторы сосредоточиваются на анализе технологий развития навыков профессиональной самоорганизации в процессе формирования иноязычной компетенции в морском университете, где искусственный интеллект в настоящее время используется для решения ряда методических и дидактических задач. Разработана гибридная модель, обеспечивающая переход от потребления знаний к целенаправленному профессиональному росту. Расширены условия личностной самоорганизации в педагогическом процессе в контексте использования искусственного интеллекта. Эмпирическая проверка модели подтвердила повышение индикаторов компетенции профессиональной самоорганизации в соответствии с конвенционными требованиями. Синергетический подход к педагогике цифровой эпохи реализован через иерархию самопроцессов. Авторы выражают идею о том, что профессиональная самоорганизация, как стабилизирующий фактор цифровой трансформации морского образования, является одним из педагогических условий эффективного использования искусственного интеллекта.

Ключевые слова: синергетический подход в образовании, профессиональная самоорганизация, искусственный интеллект, иноязычные компетенции, морские специалисты

Искусственный интеллект (далее – ИИ) в современном мире активно включается в существующий порядок, становится не просто отражением статистического анализа по любому вопросу, но необходимым и активно востребованным инструментом в руках человека для решения существующих проблем, поиска нестандартных подходов, глубокого анализа больших массивов информации и ускорения процесса работы с ними. Внедрение ИИ в образование выступает важным фактором, перспективой влияющим на саму систему. С одной стороны, новейшие технологии востребованы и актуализируются, с другой стороны, неподготовленность субъектов образовательной деятельности порождает сопротивление системы, неготовность и неоднородность обратной связи. Одной из важнейших перспектив дальнейшего продвижения применения ИИ становится изменение самоорганизации человека как с точки зрения онтогенеза, так и филогенеза.

Цивилизация уже не раз сталкивалась с технологическим прогрессом, который воспринимался неоднозначно и зачастую вызывал панические настроения. Однако наблюдается значительное отличие от предыдущих исторических этапов: люди задумываются об умении держать под контролем эволюцию данных технологий, о конкурентоспособности человеческой природы и даже заставляют всерьез говорить о месте, которое они отводят себе в этом мире в будущем. ИИ проникает в исключительно человеческие сферы деятельности, например, когнитивные, творческие, социальные. Сегодня, обсуждая ИИ, речь заходит об эмоциональном интеллекте и чувственной сфере. Все отчетливее наблюдается неспособность человека конкурировать с ИИ не только в объемах и скорости обработки информации, но и в физических возможностях, например, работать без отдыха и эмоциональной вовлеченности [1].

Безусловно, человек, его самоорганизация являются отражением всех внешних и внутренних процессов, но внедрение ИИ в данном контексте имеет особое значение по ряду причин, среди которых масштабы, доступность и широкий охват применения, что является привлекательным для личности пользователя; скорость, с которой новые технологии внедряются, что заставляет как общественные, так и личностные структуры адаптироваться в ускоренном темпе, иногда без должного критического осмысления, что как минимум порождает мифы и легенды вокруг ИИ [2].

Синергетический подход в образовательной деятельности морского университета направлен на активизацию субъектной позиции курсантов в учебном процессе, основан на исследовании по формированию умений профессиональной самоорганизации. Направленное наблюдение выявило влияние активно применяемых технологий ИИ на процесс самоподготовки и самоорганизации курсантов. Появление ИИ открывает новые возможности и одновременно нарушает равновесие в разнообразных структурах и процессах, скажем, в образовании, ставя под сомнение эффективность применения ИИ и готовность системы к надвигающимся переменам. Однако важным стабилизирующим фактором является самоорганизация, в том числе и личностная, предполагающая, кроме всего, и необходимую обратную связь при работе с ИИ, определяя вектор развития технологий. Так или иначе, необходимо проанализировать взаимовлияние и выполнить перспективный анализ. Остановимся на образовательном процессе, концентрируясь на профессиональной самоорганизации, которая давно и стабильно находится в поле нашего исследования [3].

Мы предполагаем, что профессиональная самоорганизация как процесс и результат находится под влиянием современных технологий и является одним из педагогических условий эффективности применения ИИ в профессиональном образовании. Обоснование данной идеи является целью статьи. Для этого мы решаем несколько задач: контекстуальный анализ основных понятий через обзор литературы и выявление пробелов; модель теории с опорой на синергетический подход; эмпирический анализ; выявление условий реализации и перспектив, связанных со спецификой морской профессии.

Теоретическая значимость состоит в развитии синергетической педагогики через применение к цифровой трансформации морского образования, изучении взаимозависимых процессов внедрения ИИ в образовательную практику и развитии профессиональной самоорганизации в условиях морского университета.

Научная новизна определена обоснованием профессиональной самоорганизации как педагогического условия эффективности применения ИИ в образовательном процессе.

Практическая значимость состоит в обосновании гибридной модели развития умений профессиональной самоорганизации (в условиях современного университета) для подготовки специалистов к работе в море, в том числе через повышение эффективности применения ИИ.

Исследовательские методы: анализ законодательных и нормативных документов в морском образовании; философской, психологической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования; проектирование педагогической технологии и модели. Были использованы следующие эмпирические и статистические методы: анкетирование, тестирование, индивидуальные и групповые интервью и беседы с курсантами и преподавателями, самооценка и экспертная оценка, анализ/самоанализ процесса и результатов выполнения учебных задач, сопоставление и сравнение, наблюдение, диагностический и формирующий эксперименты; ранжирование, математическая обработка полученных в ходе исследования результатов.

Активизация применения системы машинного обучения и нейронных сетей, способных обрабатывать естественный язык, анализировать речевые паттерны и генерировать контент, которые принято называть искусственным интеллектом, вызвана рядом обстоятельств, среди которых важнейшие: технологическое развитие, готовность системы к массовому применению технологий и потребность в повышении эффективности. В отношении образовательной системы высшего образования под эффективностью мы понимаем соотношение достигнутых образовательных результатов к затратам ресурсов (время, средства, усилия), выраженное в соответствии уровня сформированных компетенций. Для морской отрасли подготовка морских специалистов представляет собой ориентацию на международные и государственные стандарты, поскольку область реализации деятельности носит международный характер. Компетенции должны соответствовать, помимо государственных образовательных стандартов, установленным критериям Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты и запросам работодателей.

С одной стороны, ИИ становится все более привлекательным инструментом и способствует организации и эффективности через как минимум экономию времени и средств. Доступность технологий так или иначе стимулирует активизацию применения ИИ в образовательной практике. С другой – встает вопрос о готовности системы переработать такое интенсивное преобразование, где ИИ-инструменты, такие как генеративные модели и адаптивные платформы, способны преобразовать процесс обучения, перспективно становясь третьим субъектом образовательной системы, наряду с педагогом и учеником.

Мы определяем профессиональную самоорганизацию как человеческую «способность, проявляющуюся в умении осознанно и целенаправленно использовать и совершенствовать значимые составляющие структуры личности в деятельности, направленной на разрешение учебных, профессиональных и личностно значимых задач» [4, с. 11]. Нами выделяются и другие самопроцессы (саморазвитие, самоконтроль, самовоспитание, самопознание, самоанализ, самообучение, самореализация, самоуправление и др.). Интериоризация, являясь элементом социализации [5] и определяя социальные формы практически всех психических процессов, позволяет формироваться этим важным личностным составляющим. Все контролируемые элементы социализации имеют целью перерасти в самопроцессы (контроль – в самоконтроль, воспитание – в самовоспитание, развитие – в саморазвитие, организацию – в самоорганизацию и др.).

Исследуя иерархию самопроцессов, прежде всего рассмотрим три их уровня и переходные элементы: базовый (самопознание и самоанализ), системный (самоорганизация, самоуправление) и целевой (саморазвитие и самореализация), а также соотнесем эффективность использования ИИ для каждого из них.

Выделяя глубинную суть процессов, самопознание составляет когнитивную основу и определяет диагностику текущего состояния профессионального становления через осознание своих мотивов, возможностей и ограничений, что в контексте профессиональной самоорганизации является важным элементом выявления «сырья» для работы.

Сопутствующим элементом выступает самоанализ как диагностический инструмент, предполагающий разбор причин успехов и неудач. В отличие от самопознания, он нацелен на конкретные ситуации, что подпитывает профессиональную самоорганизацию данными и позволяет через самооценку определить тактику.

Самоконтроль (когнитивный, эмоциональный и поведенческий) через управление импульсами позволяет личности выйти на новый, тактический уровень и является дисциплинирующим фактором. Фактически это исполнительный механизм профессиональной самоорганизации. Важными стратегическими элементами становятся самопрограммирование как установка целей и самопланирование, позволяющее установить этапы и сроки.

Самоорганизация, как осознанное управление структурами личности [4], определяет системный контроль и позволяет интегрировать все процессы в целостную систему. Здесь мы усматриваем метауровень, где самоорганизация берет все остальные самопроцессы под контроль. Она тесно связана с самоуправлением, где происходит переход к стратегии применения структур профессиональных компетенций. На практике мы наблюдаем качественный переход от потребления знаний к профессиональному росту; от фраз типа «мне нравятся тесты с применением ИИ» или «платформа выявила мои проблемы» к комментариям «это задание закрою за пару дней, оно поможет понять тему и перейти к выработке навыка» или «задание можно сделать быстрее при помощи ИИ, только если подходить к его выполнению профессионально, правильно сформулировав запрос и критически обдумав и откорректировав полученные результаты. Это поможет доработать их творчески» и др.

На целевом уровне находятся такие самопроцессы, как самообучение и самовоспитание, которые определяют формирование и развитие компетенций в тесном контексте ценностной ориентации, что предопределяет качественный скачок личности. В контексте профессиональном – выход на новый уровень сложности задач и саморазвитие. В контексте исследования его можно рассматривать как процесс, но как результат оно позволяет раскрыться полноценной профессиональной самореализации.

Таким образом, прежде всего, в профессиональном контексте без должной самоорганизации все самопроцессы теряют системность, что снижает общий фон их эффективности. Она выступает в роли системного интегратора. Активно

включенный в процесс обучения и самоподготовки, ИИ выступает инструментом в данной системе. Только в качестве инструмента он может быть эффективным, особенно на этапах самопознания и самообучения, где ИИ помогает выявить паттерны ошибок и проанализировать пробелы, в то время как за субъектом деятельности закрепляется самоорганизация через самопланирование, самоконтроль и самопрограммирование, что и создает устойчивую систему и основу для профессионального саморазвития и самореализации.

Рассматривая профессиональную самоорганизацию в условно горизонтальной и вертикальной плоскости, мы различаем в ней процесс и результат. С одной стороны, она выступает системным интегратором интегрированных самопроцессов, обеспечивая их целенаправленное применение для решения профессионально и личностно значимых задач. С другой стороны, представляет собой качественный скачок, когда внешние воздействия через рефлексию превращаются во внутренние структуры личности, способствуя формированию и развитию устойчивой системы (переходу из воспитания в самовоспитание, из развития в саморазвитие и т. п.).

Согласно физическим законам, определяющим эпистемические пределы [6], личность, как и любая другая сложноорганизованная система (включая ИИ, мозг, вычислительные системы), не способна понять себя полностью, просчитать эмоции, мотивы, поведение. Поэтому и самоорганизация личности, надо понимать, активизируется в пределах доступного знания через рефлексию, целеполагание, коррекцию поведения. Здесь трудно переоценить роль ИИ, который через персонализацию способен усилить ее в ограниченном пространстве неполноты, поскольку становится инструментом выявления ошибок и обеспечения обратной связи, ускоряя самоанализ.

С этой точки зрения становится актуальным взгляд с другой стороны: ИИ, по сути, тоже сложноорганизованная развивающаяся система, которая одновременно представляет собой некое отражение контекста, собранного человечеством, и подчинена все тем же законам фундаментальных ограничений познания, наложенных законами физики на способность любой системы моделировать и понимать себя полностью. В этой связи синергетические подходы позволяют сделать выводы о том, что самоорганизация курсанта через обратную связь и рефлексию способна компенсировать эпистемические пределы ИИ и становится важным условием его эффективности.

Так, через отсылку к стандартной метафоре эпистемических пределов о глазе и зеркале [7] можно провести простую аналогию: глаза не могут увидеть себя без отражения, скажем, в зеркале, но зеркальное отражение всегда неполно (параллакс, освещение). ИИ и личность человека подобны двум «зеркалам», приоткрывающим бесконечность и отражающим, в том числе, ограничения друг друга, но создавая синергию там, где каждая система сама по себе неполна.

Я.О. Устинова указывает на то, что интериоризация создает бифуркацию, где самоорганизация становится новой упорядоченной структурой. Обобщая и развивая идеи синергетики в ключе педагогического, философско-методологического осмысления, автор выделяет важные характеристики, положенные в дальнейшем в основу множества работ по самоорганизации в образовании: и живые, и неживые сложноорганизованные системы проявляют свойства самоорганизации при условии их открытости; пути развития таким системам нельзя навязать; у них всегда есть ряд альтернативных путей развития, и это создает возможность выбора наиболее подходящего из них. Более того, знания тенденций самоорганизации системы позволяют ускорить ее развитие, а будущее ее состояние является формирующим фактором, которое изменяет наличное ее состояние [8].

Рассматривая предмет нашего исследования (формирование умений профессиональной самоорганизации в условиях развития иноязычной компетенции в морском вузе в современных условиях интеграции ИИ) через призму обозначенных идей, мы находим несколько важных для нас положений. Свойства профессиональной самоорганизации будущих специалистов проявляются при условии их открытости. С точки зрения личности как сложноорганизованной системы, необходимо не только ее активное взаимодействие с окружающей средой, направленной на практику профессионального становления, глубокое изучение базовых документов и дисциплин, способных обеспечить безопасную и качественную деятельность в море с учетом опыта предыдущих поколений, но и проживание практики.

Важное место имеет живое общение с профессионалами и специалистами, навыков работы с поступающей информацией, быстро и качественно применяемой при принятии решений. В этой связи трудно переоценить значение практики в море. Также квазипрофессиональная деятельность с применением тренажеров, лингафонных кабинетов и обучающих систем прочно доказала свою незаменимость на этапе обучения и безопасной выработки необходимых умений и навыков.

Становится очевидным, что ИИ занимает свое важное место в ряду технологий, которые востребованы для решения целого ряда методологических и прогностических, инструментальных и технических, аналитических и дидактических и др. проблем, что в целом потенциально нарушает равновесие существующего порядка, запуская синергетические механизмы. Таким образом, самоорганизация возникает, но эффективность ИИ определяется степенью его инструментального применения системой. Попытка подменить живое общение и опыт взаимодействия с ИИ, на первый взгляд, дает доступ к более обширным данным, но канал восприятия человека остается прежним, что в итоге не позволяет охватить все

составляющие и в условиях временного прессинга, при слепом восприятии поданных данных может формировать ложное представление. К тому же человек, подосознательно стремясь к комфорту, будет максимально исключать критику в свой адрес, а ИИ, являясь инструментом, направленным на исполнение запросов потребителя, будет поддерживать пользователя, быстро обеспечивать желательными данными, зачастую прибегая к фантазиям и галлюцинациям, подавая искаженные данные или надуманные источники информации.

Это напрямую влияет на самоорганизацию системы, которая не должна оставаться в покое, но сталкиваться с новыми задачами, что стимулирует переход от одного уровня к другому, более высокого порядка. Исследования MIT MediaLab (2025) демонстрируют, что зависимость от ChatGPT снижает мозговую активность в зонах анализа, приводя к пассивному потреблению знаний [9]. Это снижает мотивацию, одну из важнейших движущих сил в образовании в целом и профессиональной самоорганизации в частности.

Требования к специалисту предполагают развитые коммуникативные навыки не только на родном, но и на английском языке (рабочем языке международной морской отрасли). Безусловно, это требование предполагает развитые перцептивные навыки, навыки общения, аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные умения, которые тесным образом связаны с необходимостью обеспечения личности как сложноорганизованной системы открытости, как важного условия самоорганизации.

Для образования важным становится тот фактор, что личности как сложноорганизованной системе нельзя навязать путь ее развития. Это подчеркивает важность мотивации, стимулирования активности через эвристические методы, диспуты и авторские курсы, ориентированные на развитие аналитических, рефлексивных и проективных умений. Так, если навязывать применение ИИ с полным замещением, то это приведет к энтропии и демотивации. И наоборот – при дозированном использовании технологий самоорганизации возникает спонтанно. Таким образом, ИИ выступает катализатором, но не диктатором развития личности.

Существование ряда альтернативных путей развития личности, в том числе в профессии, предполагает развитие навыков выбора наиболее оптимальных направлений, что обосновывает важность развития прогностических и проективных умений. Кроме того, подготовка специалиста для работы в море обуславливает более широкий круг компетенций с возможностью качественной трансформации при изменяющихся условиях внешней системы. Так, с появлением автономных судов предсказуема востребованность в специалистах качественно другого порядка, где развитая профессиональная самоорганизация позволяет личности быть гибкой и адаптивной, а ИИ может активизировать внимание к альтернативным направлениям, снимая фрустрацию.

Поскольку знание тенденций самоорганизации системы позволяет ускорить ее развитие, то осознанный подход к профессиональной самоорганизации с пониманием эпистемических пределов само моделирования стимулирует обращение к ИИ, который через персонализацию способен ускорять анализ деятельности (успехов и неудач) и таким образом направлять на цель.

Другая характеристика самоорганизации, где будущее состояние системы формирует и изменяет наличное состояние, определяет потребность в создании ситуаций успеха на этапе обучения, в том числе через организацию уровневой системы квазипрофессиональной деятельности и формирование положительно образа будущего в профессии, идеального-Я.

Профессиональная самоорганизация позволяет осознанно формировать гибридные структуры профессиональных компетенций, где набор составляющих, даже при стандартизированном подходе, имеет широкий спектр, в том числе через акценты деятельности.

Активизация внедрения ИИ (генерация и верификация тестов, разработка ИИ-симуляторов и моделей) актуализирует компетентностный подход в образовании, способствует более глубокой трансформации его от автоматизации навыков к формированию метакомпетенций гибридных взаимодействий. Профессиональная самоорганизация в новых условиях становится не только отражением ответственного отношения к профессии, но индикатором эффективности ИИ, способна через обратную связь очищать его от галлюцинаций и настраивать под решение реальных профессиональных задач. Таким образом, актуальным стало определить оптимальную долю включения ИИ в образовательный процесс с учетом профессиональной самоорганизации курсантов.

Коммуникативные навыки являются базовыми для широкого спектра профессиональной деятельности, где управление судном, обеспечение безопасности и качественное функционирование всех систем невозможно без общения. Лидерские качества моряка и умения работать в команде востребованы, согласно конвенционным требованиям [10], и невозможны без развитых навыков коммуникации и иноязычной компетенции. Многолетняя практика подтверждает тесную связь успешности в иноязычной профессиональной деятельности с умениями профессиональной самоорганизации как широкого комплекса проектировочно-конструктивных, коммуникативно-гностических и мотивационно-организационных компонентов.

Дисциплины, которые преподаются на кафедре иностранных языков в морском университете, отражают знания из всех направлений обучения морскому делу будущих разнообразных специалистов. Таким образом, кафедра иностранных языков – это ключевой междисциплинарный узел в подготовке специалиста

Таблица 1

Динамика ключевых индикаторов
УК «Самоорганизация и саморазвитие»

Индикатор компетенции	До внедрения ИИ	После ИИ	Прирост
Планирование времени	3,3 ± 0,4	4,6 ± 0,3	+44%
Карьеротраектория	3,2 ± 0,5	4,3 ± 0,3	+47%
Самостоятельная активность	80%	92%	+12%
Контроль остаточных знаний (1 мес.)	78%	88%	+10%

к работе в смешанном экипаже (в условиях морской, международной отрасли, где рабочий язык – английский) [11]. Курс иностранного языка проходит через все этапы обучения курсантов морских специальностей. Он не только предметная дисциплина, но и инструмент познания, рабочий язык для изучения ряда специальных дисциплин, имитирующий реальную ситуацию общения в море. Курсанты на занятиях по формированию иноязычной компетенции практически охватывают любые сферы профессиональных интересов будущих специалистов – от чисто технических до организационных и межличностных [12].

Для реализации поставленной задачи подготовки специалистов для работы в море кафедра реализует современные технологические подходы и применяет оборудование, включая лингвopsихологические практикумы с применением современных лингфонных классов, дистанционные методы и тренажерную подготовку. ИИ здесь применяется для автоматизации элементов языковой подготовки морских специалистов преимущественно на этапах разработки тестовых заданий, критериев оценки иноязычной компетенции на разных этапах обучения и анализа полученных результатов. Опыт ориентации на профессиональную самоорганизацию позволяет выстраивать субъект-субъектные взаимоотношения между всеми участниками образовательной деятельности.

Рассмотрим одно из направлений деятельности по развитию профессиональной самоорганизации в ходе реализации основной образовательной программы. Так, для инженеров-судомехаников среди универсальных компетенций предусмотрены самоорганизация и саморазвитие, понимаемые как способность курсанта самостоятельно выявлять приоритеты своей профессиональной деятельности и разрабатывать пути ее оптимизации на основе постоянной самооценки и непрерывного обучения. Для объективной оценки уровня освоения этой компетенции используются два наиболее доступных для диагностики умения: 1) рациональное управление собственным временем; 2) разработка индивидуальной траектории карьерного роста с практическими действиями по ее воплощению. Одним из доказанных эффективных направлений формирования компетенций «самоорганизация и саморазвитие» в морском университете являются дисциплины «Лидерство и психологические основы управления судовым экипажем» и «Организация и руководство смешанным экипажем судна», которые преподаются на английском, рабочем языке отрасли и отвечают стандарту компетентности в управлении судном и персоналом на борту на уровне эксплуатации.

Активное применение искусственного интеллекта в разработке тестовых заданий, сценариев тренажерной подготовки и материалов для лингфонного кабинета продемонстрировало высокую эффективность в контексте синергетических принципов Я.О. Устиновой. Эмпирические данные констатирующего эксперимента (n = 87) подтверждают рост производительности на 27% и остаточные знания в рамках иноязычной коммуникативной компетенции на уровне 88–90%.

Курсанты вовлекались в проектную деятельность с применением ИИ-технологий, проводя последующий анализ процессов и результатов в рамках дисциплин по формированию лидерских качеств. Параллельный дистанционный курс на английском языке стал обязательным компонентом, обеспечивая самостоятельную проработку видеолекций, аудиоматериалов и практических заданий с акцентом на персонализацию коммуникативной компетенции. Каждый этап завершается тестированием как ключом допуска к следующему блоку информации.

Аналитические возможности платформы Ispringlearn зафиксировали первоначальный нестабильный рост самостоятельной активности, что позволило гибко персонализировать подходы к развитию лидерских качеств и профессиональной самоорганизации. Среди важных направлений эффективного взаимодействия с ИИ и рекомендаций были выделены следующие: развитие умения составлять качественный запрос для получения точного и полного ответа; развитие критического анализа контента, созданного с помощью ИИ, проверка и выявление галлюцинаций; умения развить и преобразовать полученные с помощью ИИ контексты, опираясь на опыт и знания; вырабатывать навыки работы с мультимодальными текстами и др. Курсанты отмечают ИИ как гибридный инструмент профессионального роста.

Типичные комментарии подтверждают оптимальность гибридной модели: «Полностью полагаться на ИИ нельзя, это приводит к ошибкам, а чтобы его контролировать, нужно постоянно повышать не только собственные знания и навыки,

но и внимательность. Иначе можно пропустить ошибку, а в нашей профессии это становится опасным».

Анкетирование преподавателей, в том числе работающих на других курсах и дисциплинах кафедры иностранных языков и принимающих участие в проекте (n = 15), подтвердило высокую эффективность гибридной модели ИИ для формирования профессиональной самоорганизации. 82% отметили улучшение диагностики уровня самоорганизации курсантов, 76% – повышение точности персонализации заданий по иноязычной компетенции; 73% – упрощение процесса составления заданий соответственно заявленному уровню. Преподаватели, создающие дистанционные курсы, подчеркивают полезные аналитические возможности платформы и рост самостоятельной активности курсантов до 32%, позволяющие оперативно корректировать траектории профессионального развития.

При этом все преподаватели указывают на необходимость исключительно инструментального применения ИИ, особенно в такой среде, как море, где безопасность критически важна и галлюцинации ИИ недопустимы, а также формирования у курсантов востребованного критического мышления при работе с информационными технологиями. 65% преподавателей отметили повышение мотивации в познавательной активности курсантов при использовании ИИ. Было отмечено, что ИИ трансформирует деятельность педагога из контролера в синергетического координатора системы «курсант + ИИ», обеспечивая качественный скачок в профессиональной самоорганизации при условии осознанного дозирования технологий.

Таким образом, разработанная модель, где реализуется компетентностно-ориентированный подход с ИИ поддержкой, при гибридном использовании ИИ (в соотношении, подтвержденном практикой, примерно 30–40% – ИИ; 60–70% – рефлексия) обеспечивает развитие профессиональной самоорганизации курсантов.

Проведенное исследование подтвердило предложенную гипотезу о профессиональной самоорганизации как одном из ключевых педагогических условий эффективности применения ИИ в морском образовании.

Предложенная иерархия самопроцессов включена в теоретическую основу технологического подхода к развитию умений профессиональной самоорганизации в ходе формирования иноязычной компетенции будущих моряков. Определена взаимозависимость процессов профессиональной самоорганизации и интенсификации интеграции ИИ: самоорганизация выступает системным организатором самопроцессов, ИИ – инструментальным обеспечением гибридной модели. Эмпирические данные констатирующего эксперимента (n = 87) демонстрируют прирост индикаторов компетенции «самоорганизация и саморазвитие» на 12–47% при демонстрации остаточных знаний до 88%.

С синергетической позиции рассмотрена взаимозависимая роль системы «курсант + ИИ». Расширены идеи условий самоорганизации сложноорганизованных систем применительно к педагогике: оптимальная пропорция внешних (ИИ) и внутренних (рефлексия) воздействий обеспечивает переход от хаотичного потребления знаний к целенаправленному профессиональному росту. Эпистемические пределы познания преодолеваются за счет обратной связи в системе.

Разработанная гибридная модель имеет практическую значимость для морских университетов подготовки инженерных кадров морского профиля. Анкетирование преподавателей (n = 12) подтверждает позитивный эффект и актив-

Таблица 2

Оценка курсантами инструментального применения ИИ

Роль ИИ	Положительная оценка (%)	Ключевые отзывы	Критические замечания (%)
Организатор времени	91%	«Экономия времени», «Помощник в планировании».	12% («необходимость самоконтроля в регламенте применения ИИ»).
Инструмент самоанализа	88%	«Выявляет пробелы, ошибки, удаchi».	23% («рефлексия процесса и результата обязательна»).
Персональный собеседник	72%	«Диалоги с применением SMCР», «Стратегии разрешения конфликтов», «Аналитические методы межкультурной коммуникации».	18% («для выявления ИИ галлюцинаций, нужны знания и критическое мышление»).
Консультант	60%	«Адаптация сложного материала, переводчик»	30% («полная автоматизация тормозит развитие»)

визацию их в роли синергетических координаторов. Перспективы применения на кафедре иностранных языков связаны с развитием системы сквозного мониторинга иноязычной компетенции через применение ИИ на разных этапах разработки тестовых материалов, оценки их эффективности и с целью обеспечения соответствия конвенционным (ПДНВ) и государственным (ФГОС) стандартам и требованиям профессиональной автономии моряков.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии синергетической педагогики цифровой эпохи. Научная новизна определена позиционированием профессиональной самоорганизации как стабилизирующего фактора цифровой трансформации морского образования и одним из педагогических условий эффективности искусственного интеллекта в профессиональном образовании.

Библиографический список

1. Филоненко В.А. 2.5. Эффективность искусственного интеллекта в системе онлайн сопровождения курсантов морского университета. *Искусственный интеллект в гуманитарных и прикладных исследованиях*. Ульяновск: Издательство «Зебра», 2025: 99–108.
2. Гибадуллин А.А. Мифы и легенды вокруг искусственного интеллекта, мифология искусственного интеллекта. *Академическая публицистика*. 2024; № 1-1: 553–556.
3. Тенищева В.Ф., Филоненко В.А., Кузнецова Ю.С. Профессиональная самоорганизация в иноязычной подготовке морского специалиста. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 106–108. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-106-108. – EDN DJFDMJ
4. Филоненко В.А. *Формирование умений профессиональной самоорганизации у студентов педагогического колледжа: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Армавир, 2008.
5. Фомина Т.К., Игнатенко О.П. Интериоризация профессиональных ценностей при работе в иностранной аудитории. *Интериоризация профессиональных ценностей в процессе обучения иностранных студентов*: материалы IX Международной научно-практической конференции. Волгоград: Волгоградский государственный медицинский университет, 2023: 154–161.
6. Ускова Е.В. Статус «квалии» в натуралистических теориях сознания. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2020; № 2: 192–202. DOI: 10.17072/2078-7898/2020-2-192-202
7. Цыпина Л.В. Н. Кузанский и Г.В. Лейбниц о философском смысле метафоры зеркала. *СОБЫТИЯ. Философия. Культура*. 2014; Т. 11, № 3.
8. Устинова Я.О. *Формирование умений профессиональной самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2000.
9. Kosmyna N., Loubet J., Maes P. Cognitive Cost of LLM Dependence: Evidence from EEG Brain Imaging and Behavioral Measures. *MIT Media Lab*. 2025. Available at: <https://news.mit.edu/2025/ai-writing-study-cognitive-effects-0619>
10. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (ПДНВ), 1978 г., со всеми изменениями, принятыми в результате поправок 1995 и 2010 гг. *Международная морская организация (ИМО)*. Лондон: ИМО, 2011.
11. Филоненко В.А. Развитие профессиональной иноязычной компетенции моряка как междисциплинарная задача. *Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации*: материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Ульяновск: Издательство «Зебра», 2023: 592–596.
12. Тенищева В.Ф., Кузнецова Ю.С., Цыганко Е.Н. и др. Технология междисциплинарного взаимодействия в иноязычной среде как средство профессиональной подготовки морских специалистов. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2019; № 3 (169): 351–356.

References

1. Filonenko V.A. 2.5. 'Effektivnost' iskusstvennogo intellekta v sisteme onlajn soprovozhdeniya kursantov morskogo universiteta. *Iskusstvennyy intellekt v gumanitarnykh i prikladnykh issledovaniyakh*. Ul'yanovsk: Izdatel'stvo "Zebra", 2025: 99-108.
2. Gibadullin A.A. Mify i legendy vokrug iskusstvennogo intellekta, mifologiya iskusstvennogo intellekta. *Akademicheskaya publicistika*. 2024; № 1-1: 553-556.
3. Tensheva V.F., Filonenko V.A., Kuznetsova Yu.S. Professional'naya samoorganizatsiya v inoyazychnoy podgotovke morskogo specialista. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 106-108. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-106-108. – EDN DJFDMJ
4. Filonenko V.A. *Formirovaniye umeniy professional'noy samoorganizatsii u studentov pedagogicheskogo kolledzha: special'nost' 13.00.08 "Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya"*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Armavir, 2008.
5. Fomina T.K., Ignatenko O.P. Interiorizatsiya professional'nykh cennostey pri rabote v inostrannoy auditorii. *Interiorizatsiya professional'nykh cennostey v processe obucheniya inostrannykh studentov*: materialy IX Mezhduunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Volgograd: Volgogradskiy gosudarstvennyy medicinskij universitet, 2023: 154-161.
6. Uskova E.V. Status "kvalia" v naturalisticheskikh teoriyakh soznaniya. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya*. 2020; № 2: 192-202. DOI: 10.17072/2078-7898/2020-2-192-202
7. Cypina L.V. N. Kuzanskij i G.V. Lejbnic o filosofskom smysle metafory zerkala. *SOBYTIYA. Filosofiya. Kul'tura*. 2014; T. 11, № 3.
8. Ustinova Ya.O. *Formirovaniye umeniy samoorganizatsii i samokontrolya uchebnoy deyatel'nosti u studentov vuzov: special'nost' 13.00.08 "Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya"*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2000.
9. Kosmyna N., Loubet J., Maes P. Cognitive Cost of LLM Dependence: Evidence from EEG Brain Imaging and Behavioral Measures. *MIT Media Lab*. 2025. Available at: <https://news.mit.edu/2025/ai-writing-study-cognitive-effects-0619>
10. Mezhduunarodnaya konvenciya o podgotovke i diplomirovanii moryakov i nesenii vahty (PDNV), 1978 g., so vsemi izmeneniyami, prinyatymi v rezul'tate popravok 1995 i 2010 gg. *Mezhduunarodnaya morskaya organizatsiya (IMO)*. London: IMO, 2011.
11. Filonenko V.A. Razvitiye professional'noy inoyazychnoy kompetentsii moryaka kak mezhdisciplinarnaya zadacha. *Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya: opyt i innovatsii*: materialy vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s distantsionnym i mezhduunarodnym uchastiem. Ul'yanovsk: Izdatel'stvo "Zebra", 2023: 592-596.
12. Tensheva V.F., Kuznetsova Yu.S., Cyganko E.N. i dr. Tehnologiya mezhdisciplinarnogo vzaimodeystviya v inoyazychnoy srede kak sredstvo professional'nogo podgotovki morskikh specialistov. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2019; № 3 (169): 351-356.

Статья поступила в редакцию 25.01.26

УДК 378.147

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-84-87

Khudobina O.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: olga_hdb@mail.ru
Andreeva L.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: L_Andreeva@ugrasu.ru

MODEL FOR DEVELOPMENT OF STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE BASED ON THE INTEGRATION OF 4C'S SKILLS. There is substantiated the relevance of the purposeful formation of students' intercultural competence in the context of globalization and digital transformation of society. The authors prove that the traditional teaching methods of the course "Intercultural Communication" are not sufficiently focused on the development of the activity-based component of intercultural competence. As an effective solution, a model for integrating four essential 21st-century learning skills – 4C's (critical thinking, creativity, communication, collaboration) into the educational process is proposed. Based on the analysis of scientific literature, the meaningful correspondence of the components of intercultural competence and 4C's skills has been clarified. In the process of pedagogical experiment, the effectiveness of the proposed model was proved: the students of the experimental group who studied under the innovative program showed a statistically significant increase in indicators of cognitive, emotional, evaluative and behavioral components of intercultural competence compared with the control group. It is concluded that the 4C's model acts not only as a complement, but also as a structural framework for the effective formation of intercultural competence and enhancing educational activities, turning the course of intercultural communication into a practice-centered environment for developing soft skills that are in great demand in a modern multicultural professional sphere.

Key words: intercultural competence, 4C's skills, critical thinking, creativity, communication, collaboration

О.Ф. Худобина, канд. пед. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: olga_hdb@mail.ru
Л.А. Андреева, канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: L_Andreeva@ugrasu.ru

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ 4К-КОМПЕТЕНЦИЙ

В статье обосновывается актуальность целенаправленного формирования межкультурной компетенции студентов в условиях глобализации и цифровой трансформации общества. Авторы доказывают, что традиционные методы преподавания курсов по межкультурной коммуникации недостаточно ориентированы на развитие активно-деятельностного компонента межкультурной компетенции. В качестве эффективного решения предложена модель интеграции в учебный процесс четырёх ключевых компетенций XXI века – 4К (критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация). На основе анализа научной литературы уточнено содержательное соответствие компонентов межкультурной компетенции и навыков 4К. В ходе педагогического эксперимента доказана эффективность предложенной модели: у студентов экспериментальной группы, обучавшихся по инновационной программе, отмечен статистически значимый рост показателей по когнитивному, эмоционально-оценочному и поведенческому компонентам межкультурной компетенции по сравнению с контрольной группой. Делается вывод о том, что 4К-модель выступает не только дополнением, но и структурным каркасом для эффективного формирования межкультурной компетенции и активизации учебной деятельности, превращая курс межкультурной коммуникации в практико-ориентировочную среду для развития гибких навыков, востребованных в современной поликультурной профессиональной среде.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, 4К-компетенции, критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация

Динамика современных социально-экономических процессов, характеризующаяся усилением глобальной взаимозависимости и миграционной мобильности, предъявляет новые требования к выпускникам вузов. Способность к эффективному и этичному взаимодействию в поликультурном контексте становится ключевым элементом профессиональной и личностной успешности. Дисциплина «Межкультурная коммуникация» играет ключевую роль в профессиональном становлении такого рода специалистов. Она способствует формированию межкультурной компетенции как одной из важных составляющих глобальной деловой компетентности, позволяющей эффективно работать в поликультурных командах, успешно решать профессиональные задачи, разрешать споры, недопонимания и конфликты, безошибочно выбирать языковые средства и применять их сообразно ситуации [1; 2; 3]. Однако сегодня наличествует противоречие между требованиями современного общества и практическими механизмами формирования межкультурной компетенции. Ограниченное количество часов, выделяемое на изучение курса межкультурной коммуникации, особенно по программам неязыковых специальностей, не позволяет студентам эффективно формировать представления о культуре как системе, изучать особенности процесса общения (вербального и невербального), овладевать коммуникативными стратегиями и тактиками, характерными для представителей других культур. Преподавание курса межкультурной коммуникации зачастую остаётся информационно-ориентированным, с акцентом на знания о культурах или лингвоцентричным, с доминированием вербального взаимодействия на иностранном языке в ущерб развитию практических навыков анализа, интерпретации и поведения в ситуациях поликультурного взаимодействия. Это создаёт разрыв между знанием «что» и умением «как», ограничивая готовность студентов к реальному межкультурному диалогу.

Параллельно в образовательной парадигме утверждается модель формирования ключевых компетенций XXI века, или 4К-компетенций – критическое мышление, креативность, коммуникация и кооперация. Они взаимосвязаны, и развитие одного навыка часто усиливает другие. Эти метапредметные навыки рассматриваются как основа адаптивности и конкурентоспособности в быстромеменяющемся мире [4; 5]. 4К-компетенции трансформируются в условиях межкультурного диалога в *коммуникативную гибкость* (адаптация речевых стратегий к поликультурному контексту), *коллаборативную продуктивность* (управление групповой работой в многокультурных командах), *критический анализ* (пересмысление культурных стереотипов и когнитивных искажений) и *креативное моделирование* (генерация оригинальных решений в условиях межкультурного взаимодействия). Интеграция компетенций 4К в курс межкультурной коммуникации позволяет перейти от пассивного восприятия знаний к более динамичному, ориентированному на студента и его потребности подходу, поощряющему исследование, диалог и сотрудничество. Мы полагаем, что интеграция 4К-компетенций в содержание и методы курса станет эффективным механизмом преодоления указанного разрыва, трансформируя его в практико-ориентированную среду. Сказанным выше определяется актуальность представленного исследования.

Цель исследования – разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности педагогической модели развития межкультурной компетенции студентов на основе интеграции 4К-компетенций в учебный процесс курса по межкультурной коммуникации. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: на основе анализа научной литературы и современных образовательных тенденций обосновать актуальность и необходимость интеграции 4К-компетенций в процесс формирования межкультурной компетенции студентов; уточнить содержательное соответствие между структурными компонентами межкультурной компетенции и навыками 4К; разработать структурно-содержательную модель развития межкультурной компетенции на основе интеграции 4К-компетенций, определяющую содержание, методы и формы организации учебного процесса; апробировать предложенную модель в рамках педагогического эксперимента и оценить её эффективность.

Научная новизна исследования: впервые межкультурная компетенция студентов целенаправленно формируется через призму и с помощью интегрированного структурного каркаса 4К-компетенций. Если ранее эти компетенции рассматривались параллельно или фрагментарно, то в данном исследовании

они становятся системообразующим механизмом развития. Выявленная новизна определяет его теоретическую значимость, которая заключается в том, что проведённое исследование вносит вклад в теорию межкультурной коммуникации и механизмов формирования межкультурной компетенции за счёт её обогащения категориями ключевых навыков XXI века. Исследование развивает педагогическое моделирование в области высшего образования, демонстрируя эффективность использования компетенций 4К в качестве интерактивной основы для построения учебных курсов. Содержащиеся в работе новые положения обуславливают её практическую ценность, а именно – предложена и проверена на предмет эффективности педагогическая модель, которая может быть адаптирована и использоваться в учебном процессе вузов при преподавании дисциплин «Теория и практика межкультурной коммуникации», «Иностранный язык», а также в программах, ориентированных на подготовку специалистов для международной деятельности.

В рамках междисциплинарного научного дискурса понятие «межкультурная компетенция» представлено совокупностью определений, которые при наличии определённой терминологической вариативности так или иначе формируют единое смысловое поле. Так, в процессуально-адаптационной модели исследуемая компетенция интерпретируется как динамический процесс инкультурации, направленный на изучение языка, поведенческих форм и ценностных ориентиров другой культуры с целью достижения взаимопонимания и эффективной совместной деятельности [6, с. 75]. Коммуникативно-интерактивная трактовка фокусируется на непосредственно контактной стороне, представляя межкультурную компетенцию в качестве основы диалога между носителями различных культур, что, по мнению С.Г. Тер-Минасовой, превращает каждое занятие по иностранному языку в перекрёсток культур [7, с. 33]. В лингвокультурных подходах ключевым функциональным компонентом компетенции выступает способность к адекватной оценке различных культурных феноменов. Эта способность базируется на развитой системе ценностно-смысловых координат, позволяющей проводить сравнительный анализ собственной культуры с другой [8, с. 11]. Нормативно-аксиологический срез феномена составляют принципы толерантности, культурного плюрализма и признания многообразия языковых картин мира, что определяет его этико-гуманистическую направленность [9, с. 15].

Таким образом, синтез существующих подходов позволяет определить межкультурную компетенцию как интегративное личностное образование, включающее когнитивный (знание о культуре, культурной обусловленности поведения), эмоционально-оценочный (толерантность, эмпатия, открытость) и поведенческий (навыки эффективного и сообразного ситуации коммуникативного взаимодействия) компоненты [10, с. 134]. Модель 4К выступает в данном контексте в качестве инструментальной системы, обеспечивающей операционализацию этих компонентов. Так, критическое мышление является основой для анализа культурных стереотипов, знаний о других культурах и рефлексии собственной культурной позиции. Креативность позволяет находить оригинальные способы решения, генерировать новые смыслы в межкультурном диалоге. Коммуникация (в широком смысле) составляет ядро межкультурной компетенции, подразумевая не просто обмен информацией, а способность к активному слушанию, использованию вербальных и невербальных средств с учётом культурных норм, управлению коммуникацией в условиях межкультурного конфликта и недопонимания. Кооперация направлена на развитие способности к совместной продуктивной деятельности с представителями других культур, поиску решений и построению отношений взаимного доверия и уважения. Таким образом, 4К-компетенции не просто дополняют процесс формирования межкультурной компетенции, а становятся её деятельностным вектором, переводя теоретические установки в план конкретных умений и действий.

В качестве рабочей гипотезы исследования было сформулировано предположение о том, что целенаправленное внедрение в учебный процесс курса «Речевой практикум по английскому языку и межкультурной коммуникации» специально разработанной педагогической модели, интегрирующей принципы 4К-подхода, будет способствовать повышению эффективности формирования межкультурной компетенции студентов. Ключевым механизмом реализации данной модели выступает комплексная активизация всех видов речевой де-

тельности на английском языке в контексте решения межкультурных задач. *Целевой блок* модели ориентирован на формирование целостной межкультурной компетенции через системное развитие 4К-навыков и всех видов речевой деятельности. *Содержательно-методический блок* предполагает модификацию рабочей программы курса, в которой традиционные темы (Language and Culture. Classification of Cultures. Cultural stereotypes. Workplace culture. Symbolism of colour in Business communication. Non-verbal behavior. Taboos and critical incidents in Business communication etc.) наполняются активными форматами, актуализирующим 4К-компетенции. *Оценочный блок* представлен комплексной критериально-ориентированной оценкой, смещающей фокус с воспроизведения информации на демонстрацию навыков. Данный блок включает решение ситуативных кейс-задач, выполнение тестовых заданий разного уровня и формата (в том числе с использованием юмора), рефлексивные эссе, протоколы наблюдений и экспертные оценки участия в командных проектах.

Развитие *критического мышления* реализуется через анализ противоречивых кейсов (культурных дилемм), ведение рефлексивного дневника, дискуссии по этическим вопросам и т. д. К примеру, обучающимся предлагается серия проблемных вопросов, мотивирующих анализ на основе визуального стимула – демонстрации традиционных головных уборов различных культур [11, с. 26]. Вопросы выстроены по принципу нарастания уровня сложности и абстракции (от когнитивно-поискового до концептуально-прикладного) – к какой культурной или национальной традиции может принадлежать данный головной убор? Какие другие визуальные или материальные атрибуты (одежда, символы, предметы быта) могут служить основанием для первичной культурной идентификации? Правомерно и продуктивно ли систематизировать культуры, выделяя их типичные признаки? К каким когнитивным и поведенческим последствиям приводит сведение достаточно сложного культурного спектра к набору стереотипных характеристик? Какова природа и функциональная роль культурных стереотипов в процессе межкультурного взаимодействия? Являются ли они неизбежным инструментом первичной ориентации или преимущественно барьером для взаимопонимания? Такая последовательность вопросов направлена не на поиск однозначных ответов, а на запуск процесса критического осмысления собственных когнитивных установок, анализа очевидного и формирования осознанного отношения к культурной категоризации.

Креативность предполагает разработку культурных гибридных проектов, ролевые игры с импровизацией, создание объектов, выражающих идею диалога культур. Так, в рамках теоретического модуля курса студенты изучают базовые принципы восприятия цвета и его культурно обусловленной семантики в визуальном дизайне. Получаемые знания актуализируют понимание ключевой роли цветового решения в формировании целевого эмоционального отклика и управлении вниманием аудитории – компетенция, критически важная, например, для проектирования эффективных презентаций в межкультурном контексте. Практическая часть направлена на применение этих знаний в решении кейсов, требующих кросс-культурного анализа. В качестве задания обучающимся предлагается разработать в командах концепцию презентации нового продукта и логотипа компании с обоснованием выбранной цветовой палитры для трёх различных целевых аудиторий: китайской, латиноамериканской и европейской. Данная задача предполагает не только творческий подход, но и исследовательскую работу по изучению культурной специфики цветовых ассоциаций (например, дифференциация значений красного как символа удачи, страсти или опасности в рассматриваемых культурах). Для углубления анализа студентам также предлагается выполнить задания на сопоставительный комментарий [11, с. 33]. На английском языке им необходимо проанализировать особенности публичного имиджа политических лидеров (на примере цветовых акцентов в одежде президентов России и США), ответить на комплексный вопрос – способны ли стилистические и колористические решения в одежде человека влиять на его публичное восприятие, задавать символическую повестку мероприятия и потенциально воздействовать на его итоги? В качестве иллюстрационного кейса для обсуждения приводится пример публичного появления супруги президента США Мелании Трамп и королевы Великобритании Камиллы в сентябре 2025 года в платьях, цветовая гамма которых ассоциировалась с флагом Украины, что породило широкую интерпретацию в медиапространстве.

Коммуникация пронизывает весь этап обучения и реализуется через процесс моделирования межкультурных встреч и переговоров, практику активного слушания в парах с иностранными студентами, подготовку и проведение презентаций для международной аудитории и т. д. На каждом практическом занятии студенты работают с дидактическими карточками, содержащими устойчивые речевые формулы (speech chunks). Данные формулы играют роль готовых функционально-семантических блоков, что способствует преодолению психологического барьера при порождении спонтанной речи на английском языке и обеспечивает логическую и структурную целостность высказывания [11, с. 9]. В рамках курса особое внимание уделяется решению проблемных кейсов по невербальной коммуникации, что позволяет студентам эмпирически оценить её критическую значимость. Например, при анализе неудачной рекламной кампании обезболивающего средства на рынке Северной Африки студенты выявляют причину провала – игнорирование культурной специфики восприятия визуаль-

ных последовательностей. На территориях с арабской письменностью, где чтение и «прочтение» изображений происходит справа налево, рекламный комикс демонстрировал обратную логику, а именно – улучшение самочувствия после приёма таблетки сменялось появлением боли, что полностью искажало замысел сообщения [1, с. 16]. *Кооперация* – проектная работа в международных виртуальных командах (с использованием платформ типа Slack, Miro и др.), техники фасилитации групповых решений, споров, обсуждений, оценка студентами работ друг друга (peer to peer) и т. д.

Исследование было реализовано по схеме педагогического эксперимента с применением смешанных методов (количественных и качественных). В его рамках проводилось сравнение результатов обучения в экспериментальной и контрольной группах для оценки влияния традиционных форм обучения и инновационных (с интеграцией 4К-компетенций) на эффективность формирования межкультурной компетенции студентов. В эмпирическую базу вошли 60 студентов 2 курса неязыковых специальностей Югорского государственного университета (г. Ханты-Мансийск). Участники распределялись случайным образом по следующим группам: экспериментальная ($n = 30$) и контрольная ($n = 30$). Возрастной диапазон составил 19–20 лет, уровень владения английским языком – A2-B1 (по шкале CEFR).

В экспериментальной группе была внедрена модель интеграции 4К-компетенций в семестровый курс «Речевой практикум по английскому языку и межкультурной коммуникации» продолжительностью 11 недель (общий объём – 108 академических часов). Содержание модулей охватывало анализ кейсов (развитие критического мышления), моделирование ситуаций разрешения межкультурных конфликтов (коммуникация), а также групповые задания по разработке мультимедийных продуктов межкультурного характера (креативность и кооперация). Контрольная группа осваивала тот же теоретический материал и темы, но без элементов 4К-интеграции с использованием традиционных форм обучения – объяснительно-иллюстративных (лекция, рассказ, объяснение, доклад), практических (учебный текст, задания в вопросно-ответных формах и т. д.).

Для диагностики уровня сформированности межкультурной компетенции были использованы тестовые задания, а также адаптированная версия опросника межкультурной компетенции М. Бирама в пре- и посттестовых модификациях (валидность подтверждена на русском языке, коэффициент внутренней согласованности α Кронбаха = 0,87). Качественные приёмы: проведение фокус-групповых интервью и контент-анализ рефлексивных журналов студентов. Для организации текущего мониторинга динамики формирования 4К-компетенций применялся комплексный диагностический инструментарий, включающий критериальную оценочную рубрику (4C's Skills Assessment Rubric) и структурированный лист наблюдений [4; 12]. Лист наблюдений содержит перечень конкретных поведенческих индикаторов и внешних проявлений, наглядно демонстрирующих актуализацию целевых компетенций в реальной учебной ситуации [4, с. 48]. Критериальная рубрика выполняет функцию эталона, предоставляя обобщённое описание структурных компонентов каждой компетенции и детализированное описание уровней их сформированности. В рамках каждого уровня фиксируется качественный прогресс, достижимый по мере развития навыка. Ключевым методологическим принципом предлагаемой системы оценивания является кумулятивный принцип. Компоненты, освоенные и продемонстрированные на предыдущем уровне, не только сохраняются, но и становятся фундаментальной базой для формирования компонентов следующего, более высокого порядка, которые настраиваются над уже имеющимися. Таким образом, общий вектор развития в рамках 4К-подхода может быть охарактеризован как постепенное наращивание инициативности и автономии обучающегося в процессе решения учебно-познавательных задач.

Исследование проводилось в три этапа. Предварительный период (1 неделя): базовое обследование и эквивалентизация групп по начальному уровню межкультурной компетенции и уровню владения английским языком (t -тест Стьюдента, $p < 0,01$). Экспериментальный период (9 недель): синхронное преподавание с ежедневным контролем активности через LMS Moodle. Завершающий период (1 неделя): итоговое тестирование, фокус-группы и экспертная оценка студенческих работ. Обработка эмпирических данных выполнена в среде SPSS 27 с использованием t -критерия Стьюдента, дисперсионного анализа и корреляционных методов (уровень значимости $p < 0,01$). Когнитивный критерий (знания о культуре, способность анализировать кейсы и др.): средний балл в экспериментальной группе вырос на 34%, в контрольной группе – на 12% ($p < 0,01$). Эмоционально-оценочный критерий (толерантность, эмпатия, открытость): рост культурной сензитивности в экспериментальных группах составил 28%, в контрольных – 9% ($p < 0,01$). Поведенческий критерий (экспертная оценка в ролевой ситуации моделирования межкультурных контактов): качество коммуникативного поведения в экспериментальной группе улучшилось на 41%, в контрольной – на 15% ($p < 0,01$).

Результаты проведённого эксперимента свидетельствуют о существенно более высокой эффективности интегрированного подхода в развитии 4К-компетенций обучающихся в сравнении с традиционной методикой обучения. Наибольшая динамика зафиксирована в сферах *коммуникации* и *кооперации*, что является прямым следствием систематического использования в учебном процессе диалогических практик и заданий, требующих работы в команде. По-

ложительная динамика также отмечена в развитии *креативного потенциала и критического мышления* у обучающихся экспериментальной группы. Этот рост коррелирует с выполнением специализированных заданий, ориентированных на логически структурированную аргументацию, поиск новых идей и решений в нестандартных ситуациях, в условиях отсутствия очевидных образцов и алгоритмов, что стимулировало гибкость мышления и оригинальность решений.

Проведённый формирующий эксперимент позволяет также констатировать значительную динамику в развитии языковой компетенции у обучающихся экспериментальной группы. Количественный анализ показал, что прирост числа обучающихся экспериментальных групп, повысивших свой уровень с B1 до B2 на 22% превысил аналогичный показатель в контрольной группе, где использовались традиционные методики. Различия между итоговыми показателями экспериментальной и контрольной групп являются статистически значимыми ($p < 0,01$) по всем критериям оценки, что подтверждает эффективность предложенной модели.

Библиографический список

1. Даль Э., Хакимов Э.Р. *Введение в межкультурную коммуникацию*. Москва: КНОРУС, 2019.
2. Таратухина Ю.В., Цыганова Л.А., Ткаченко Д.Э. *Межкультурная коммуникация в информационном обществе*. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019.
3. Воевода Е.В. Межкультурная коммуникация в полиэтническом образовательном пространстве. *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика*. 2016; № 3: 24–28.
4. Пинская М.А., Михайлова А.М. *Компетенции 4К: формирование и оценка на уроке*. Москва: Корпорация «Российский учебник», 2019.
5. Care E., Kim H., Vista A., Anderson K. *Education System Alignment for 21st century skills: Focus On Assessment*. Brookings institution, 2018. Available at: <https://www.brookings.edu/research/education-system-alignment-for-21st-century-skills>
6. Рейслер Р.А. Межкультурная компетенция, её роль в формировании современной личности. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2009; № 2: 75–81.
7. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Издательство МГУ, 2004.
8. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. *Основы межкультурной коммуникации*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.
9. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка. *Иностранные языки в школе*. 2001; № 4: 12–18.
10. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2007; Т. 10, № 1: 125–139.
11. Худобина О.Ф., Андреева Л.А. *Working across cultures*. Ханты-Мансийск, 2025.
12. Burieva K.E. Approaches to developing creativity, critical thinking, communication, and collaboration skills in literary education. *Экономика и социум*. 2025; № 6 (133): 211–218.

References

1. Dal' E., Hakimov E.R. *Vvedenie v mezhkul'turnuyu kommunikaciyu*. Moskva: KNORUS, 2019.
2. Taratuhina Yu.V., Cyganova L.A., Tkachenko D.E. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya v informacionnom obschestve*. Moskva: Izdatel'skij dom Vyshej shkoly `ekonomiki, 2019.
3. Voevoda E.V. Mezhkul'turnaya kommunikaciya v poli`etnicheskom obrazovatel'nom prostranstve. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika*. 2016; № 3: 24–28.
4. Pinskaya M.A., Mihajlova A.M. *Kompetencii 4K: formirovanie i ocenka na uroke*. Moskva: Korporaciya «Rossijskij uchebnik», 2019.
5. Care E., Kim H., Vista A., Anderson K. *Education System Alignment for 21st century skills: Focus On Assessment*. Brookings institution, 2018. Available at: <https://www.brookings.edu/research/education-system-alignment-for-21st-century-skills>
6. Rejsler R.A. Mezhkul'turnaya kompetenciya, ee rol' v formirovanii sovremennoj lichnosti. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2009; № 2: 75–81.
7. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2004.
8. Grushevickaya T.G., Popkov V.D., Sadohin A.P. *Osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva: YUNITI-DANA, 2003.
9. Sysoev P.V. Yazyk i kul'tura: v poiskah novogo napravleniya v prepodavanii kul'tury strany izuchaemogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2001; № 4: 12–18.
10. Sadohin A.P. Mezhkul'turnaya kompetentnost': ponyatie, struktura, puti formirovaniya. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii*. 2007; Т. 10, № 1: 125–139.
11. Hudobina O.F., Andreeva L.A. *Working across cultures*. Hanty-Mansijsk, 2025.
12. Burieva K.E. Approaches to developing creativity, critical thinking, communication, and collaboration skills in literary education. *Ekonomika i socium*. 2025; № 6 (133): 211–218.

Статья поступила в редакцию 21.01.26

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-87-90

Zhao Yimo, Doctor of Education, University Teacher, Northeast Agricultural University (Harbin, China), E-mail: zhaoyimo@neau.edu.cn

CHALLENGES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR STUDENTS' LEARNING AUTONOMY AND ETHICAL GOVERNANCE. The article analyzes the impact of artificial intelligence technologies on the independence of students' learning activities in the higher education system. The relevance of the study is determined by the active integration of artificial intelligence tools into educational practices and the need to comprehend their influence on students' learning autonomy. The purpose of the study is to identify key challenges associated with the use of artificial intelligence in students' independent learning and to substantiate directions for ethical and managerial regulation of this process. The research is based on methods of theoretical analysis, synthesis, comparative analysis, and generalization of scientific publications on the digital transformation of education. The main risks related to the substitution of students' cognitive activity by algorithmic solutions and the weakening of academic responsibility are identified. The necessity of developing institutional mechanisms for ethical governance of artificial intelligence usage in higher education is substantiated. The results of the study may be applied in educational management theory and practice.

Key words: artificial intelligence, learning autonomy, independent learning, higher education, ethics of education, educational management, digitalization of education

Чжао Имо, д-р пед. наук, преп., Северо-Восточный сельскохозяйственный университет, г. Харбин, E-mail: zhaoyimo@neau.edu.cn

ВЫЗОВЫ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ И ЭТИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ ИМИ

Статья посвящена анализу влияния технологий искусственного интеллекта на самостоятельность учебной деятельности студентов в системе высшего образования. Актуальность исследования обусловлена активным внедрением интеллектуальных цифровых инструментов в образовательный процесс и необходимостью осмысления их воздействия на формирование учебной автономии обучающихся. Цель исследования заключается в выявлении ключевых вызовов, связанных с использованием искусственного интеллекта в самостоятельном обучении студентов, а также в обосновании направлений этического и управленческого регулирования данного процесса. В работе применяются методы теоретического анализа, синтеза, сравнительного анализа и обобщения научных публикаций по проблеме цифровизации образования. Выявлены основные риски снижения уровня самостоятельности обучения, связанные с подменой когнитивной активности обучающихся алгоритмическими решениями. Обоснована необходимость формирования системы этического управления

использованием искусственного интеллекта в высшем образовании. Результаты исследования могут быть использованы в теории и практике управления образовательным процессом.

Ключевые слова: искусственный интеллект, самостоятельность обучения, высшее образование, этика образования, управление образованием, цифровизация обучения

Работа поддержана грантом Министерства образования КНР, специальный исследовательский проект по гуманитарным и социальным наукам (Исследование кураторов в вузах) (№ 25JDSZ3200); Общий проект Национального фонда социальных наук (№ 22BXW052)

В условиях цифровой трансформации высшего образования технологии искусственного интеллекта все активнее интегрируются в образовательный процесс, затрагивая различные формы учебной деятельности студентов. Особое значение в данной связи приобретает проблема сохранения и развития самостоятельности обучения, традиционно рассматриваемой как ключевое условие формирования профессиональных и метапредметных компетенций обучающихся. Использование интеллектуальных цифровых инструментов, с одной стороны, расширяет возможности персонализации обучения, а с другой – порождает риски подмены самостоятельной познавательной активности алгоритмическими решениями.

Актуальность настоящего исследования обусловлена наличием противоречия между возрастающей ролью искусственного интеллекта в образовательной среде и необходимостью обеспечения учебной автономии студентов как фундаментального принципа высшего образования. В научных исследованиях последних лет искусственный интеллект преимущественно рассматривается с позиций технологической эффективности и оптимизации образовательного процесса, тогда как вопросы этического и управленческого регулирования его использования в самостоятельной учебной деятельности остаются недостаточно разработанными.

Цель исследования заключается в выявлении ключевых вызовов применения искусственного интеллекта для самостоятельности обучения студентов и обосновании направлений этического и управленческого управления данным процессом в системе высшего образования.

Объектом исследования является процесс самостоятельной учебной деятельности студентов высших учебных заведений.

Предмет исследования составляют особенности влияния технологий искусственного интеллекта на самостоятельность обучения студентов, а также механизмы их этического и управленческого регулирования.

Для достижения поставленной цели в работе предполагается решение следующих задач:

- 1) проанализировать теоретические подходы к понятию самостоятельности обучения в педагогической науке;
- 2) рассмотреть основные направления использования искусственного интеллекта в образовательной практике высшей школы;
- 3) выявить риски и противоречия применения искусственного интеллекта в самостоятельной учебной деятельности студентов;
- 4) определить этические вызовы, возникающие в процессе цифровизации обучения;
- 5) обосновать управленческие механизмы регулирования использования искусственного интеллекта в высшем образовании.

Научная новизна исследования заключается в систематизации вызовов использования искусственного интеллекта в контексте самостоятельности обучения студентов и в обосновании необходимости этического управления данным процессом как элемента системы управления высшим образованием.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении научных представлений о трансформации учебной автономии обучающихся в условиях цифровизации образовательной среды. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных выводов при разработке локальных нормативных актов образовательных организаций и управленческих решений в сфере цифровой трансформации высшего образования.

Методологическую основу исследования составляют методы теоретического анализа и синтеза, сравнительного анализа, обобщения и систематизации научных источников по проблемам цифровизации и управления образованием.

Самостоятельность обучения студентов в условиях цифровизации образования

Понятие самостоятельности обучения традиционно занимает центральное место в теории и практике высшего образования. В педагогической науке самостоятельность обучения рассматривается как интегративное качество личности обучающегося, включающее способность к целеполаганию, планированию, контролю и оценке собственной учебной деятельности [1]. Развитие самостоятельности обучения напрямую связано с формированием профессиональной ответственности и готовности к непрерывному образованию.

В условиях цифровизации образовательной среды характер самостоятельной учебной деятельности претерпевает существенные изменения. Современные цифровые технологии расширяют доступ студентов к образовательным ресурсам, способствуют индивидуализации темпа и содержания обучения, а также создают условия для перехода от репродуктивных форм усвоения знаний к активным и исследовательским видам деятельности [2]. Вместе с тем цифровизация усиливает зависимость учебного процесса от технологических инструмен-

тов, что актуализирует проблему соотношения технической поддержки обучения и сохранения его субъектного характера.

Искусственный интеллект как компонент цифровой образовательной среды обладает высоким потенциалом влияния на самостоятельность обучения студентов. Интеллектуальные системы рекомендаций, автоматизированные средства оценки и генерации учебного контента способны оптимизировать процесс усвоения знаний и снижать когнитивную нагрузку обучающихся [3]. Однако при неконтролируемом использовании подобных технологий возникает риск смещения акцента с самостоятельной познавательной деятельности на потребление готовых алгоритмически сформированных решений.

Ряд исследователей указывает на формирование новой модели учебного поведения студентов, при которой искусственный интеллект начинает выполнять функции, ранее относимые к сфере учебной самостоятельности: поиск информации, анализ источников, формулирование выводов и даже создание учебных текстов [4]. В таких условиях самостоятельность обучения может трансформироваться из активного процесса познания в формально самостоятельное выполнение заданий при фактической подмене интеллектуальной деятельности алгоритмами.

Особую значимость в данном контексте приобретает проблема педагогического и управленческого сопровождения использования искусственного интеллекта в образовательном процессе. Без четко выстроенных нормативных и этических рамок применение интеллектуальных технологий способно привести к снижению уровня учебной ответственности студентов и размыванию границ академической добросовестности [5]. Это подтверждает необходимость рассмотрения самостоятельности обучения не только как педагогической категории, но и как объекта управления в системе высшего образования.

Таким образом, цифровизация и внедрение искусственного интеллекта в образовательную среду формируют качественно новые условия реализации самостоятельной учебной деятельности студентов. С одной стороны, создаются предпосылки для развития персонализированного и гибкого обучения, с другой – усиливаются риски утраты учебной автономии, что требует целенаправленного этического и управленческого регулирования.

Этические вызовы использования искусственного интеллекта в самостоятельной учебной деятельности студентов

Активное внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс актуализирует проблему соблюдения этических принципов обучения, в том числе принципов академической добросовестности, ответственности и автономии обучающихся. В контексте самостоятельной учебной деятельности данные принципы приобретают особое значение, поскольку именно в самостоятельной работе формируются навыки критического мышления, рефлексии и самоорганизации [6].

Одним из ключевых этических вызовов является размывание границ между допустимой учебной поддержкой и недобросовестным использованием интеллектуальных инструментов. Использование систем искусственного интеллекта для генерации текстов, решения задач и анализа информации может приводить к подмене самостоятельной когнитивной деятельности студентов алгоритмическими решениями, что противоречит целям высшего образования [7]. В результате формируется иллюзия самостоятельности при фактическом снижении уровня интеллектуального участия обучающегося.

Существенным этическим риском является также снижение личной ответственности студента за результаты учебной деятельности. Автоматизация процессов поиска, интерпретации и оформления учебного материала может ослаблять мотивацию к глубокому осмыслению содержания обучения и способствовать формированию потребительского отношения к образовательному процессу [8]. В условиях отсутствия четких нормативных ограничений это создает предпосылки для систематических нарушений академической этики.

Для систематизации основных этических вызовов, связанных с применением искусственного интеллекта в самостоятельной учебной деятельности студентов, представим их в виде табл. 1.

Наряду с этим важным этическим вызовом является неравномерность доступа студентов к интеллектуальным цифровым инструментам и различия в уровне цифровой грамотности. Данный фактор может усиливать образовательное неравенство и создавать дополнительные барьеры для объективной оценки результатов самостоятельной работы [9]. В этой связи этическое регулирование использования искусственного интеллекта должно учитывать не только индивидуальные, но и институциональные аспекты образовательного процесса.

Этические вызовы тесно связаны с необходимостью управленческого воздействия со стороны образовательных организаций. Отсутствие единых подходов к регламентации применения искусственного интеллекта в самостоятельной учебной деятельности приводит к фрагментарности практик и снижает эффек-

Таблица 1

Этические вызовы применения искусственного интеллекта в самостоятельном обучении студентов

Этический аспект	Содержание вызова	Возможные последствия
Академическая добросовестность	Использование ИИ для выполнения учебных заданий без интеллектуального участия студента	Рост академического недобросовестного поведения
Учебная автономия	Подмена самостоятельного мышления алгоритмическими решениями	Снижение уровня учебной самостоятельности
Ответственность	Перекалывание ответственности за результат обучения на цифровые инструменты	Формирование пассивной учебной позиции
Рефлексивность	Снижение способности к анализу и самооценке результатов	Ослабление метакогнитивных навыков

тивность контроля над соблюдением академических норм. Это актуализирует задачу формирования управленческих механизмов, направленных на обеспечение этически обоснованного использования интеллектуальных технологий в высшем образовании.

С позиции управления образованием особое значение приобретает разработка нормативных и организационных инструментов, позволяющих интегрировать искусственный интеллект в образовательный процесс без утраты ключевых педагогических ценностей. Соотношение потенциальных преимуществ и рисков использования искусственного интеллекта в самостоятельном обучении студентов представлено в табл. 2.

Таблица 2

Соотношение возможностей и рисков использования искусственного интеллекта в самостоятельном обучении студентов

Возможности	Риски
Персонализация образовательных траекторий	Снижение самостоятельности обучения
Оптимизация учебной нагрузки	Формирование зависимости от алгоритмов
Поддержка самоконтроля и самопроверки	Ослабление учебной ответственности
Расширение доступа к образовательным ресурсам	Усиление академического неравенства

Таким образом, использование искусственного интеллекта в самостоятельной учебной деятельности студентов представляет собой сложный этический управленческий феномен, требующий системного регулирования. Этические вызовы не могут быть решены исключительно на уровне индивидуальной ответственности обучающихся и предполагают разработку институциональных механизмов управления, направленных на сохранение самостоятельности обучения как ключевой ценности высшего образования.

Управленческие механизмы этического регулирования использования искусственного интеллекта в высшем образовании

Расширение практик использования искусственного интеллекта в самостоятельной учебной деятельности студентов обуславливает необходимость перехода от стихийного применения цифровых инструментов к их системному управлению на уровне образовательной организации. В условиях отсутствия единых управленческих регламентов искусственный интеллект начинает выполнять функции, не предусмотренные образовательными целями, что создает риски снижения учебной автономии и ослабления академической ответственности обучающихся [10].

Актуальность управленческого регулирования подтверждается данными современных исследований, свидетельствующих о высокой распространенности использования искусственного интеллекта студентами при выполнении различных видов самостоятельной учебной работы. При этом нормативное и этическое осмысление данных практик существенно отстает от темпов их внедрения, что усиливает противоречие между технологическими возможностями и педагогическими целями высшего образования [11].

Таблица 3

Распространенность использования искусственного интеллекта студентами в самостоятельной учебной деятельности (по данным исследований)

Направления использования искусственного интеллекта	Доля студентов, %
Поиск, систематизация и обобщение учебной информации	60–70
Подготовка письменных учебных работ и отчетов	40–55
Использование ИИ для решения учебных задач	35–50
Отмечают снижение собственной учебной активности при регулярном использовании ИИ	30–40

Обобщенные данные, представленные в табл. 3, основаны на анализе результатов современных отечественных и зарубежных исследований, посвя-

щенных использованию искусственного интеллекта в образовательной практике высшей школы [12; 13; 14].

Представленные данные указывают на массовый характер применения искусственного интеллекта в учебной деятельности студентов и позволяют рассматривать данное явление как значимый фактор трансформации самостоятельности обучения. В этих условиях управление использованием интеллектуальных технологий становится неотъемлемым элементом системы управления образовательным процессом.

С позиции теории управления образованием ключевыми механизмами регулирования применения искусственного интеллекта являются нормативно-правовые, организационно-педагогические и этические инструменты. К нормативным механизмам относятся локальные акты образовательных организаций, определяющие допустимые формы использования искусственного интеллекта в учебной деятельности и устанавливающие ответственность за нарушение принципов академической добросовестности [14]. Организационно-педагогические механизмы предполагают пересмотр форм самостоятельной работы студентов с акцентом на аналитические, проектные и рефлексивные задания, минимизирующие возможность формальной подмены учебной деятельности алгоритмическими решениями.

Особую роль в системе управления играет преподаватель, выполняющий функции проектирования образовательных ситуаций и педагогического контроля. В условиях цифровизации его деятельность трансформируется от трансляции знаний к управлению учебной активностью студентов и формированию условий для осознанного и этически корректного использования интеллектуальных технологий [15]. Это требует повышения цифровой и этической компетентности педагогических кадров, а также включения соответствующих положений в программы повышения квалификации.

Неотъемлемым элементом управленческой модели является мониторинг последствий использования искусственного интеллекта в образовательном процессе. Систематический анализ влияния интеллектуальных технологий на качество обучения, уровень самостоятельности студентов и соблюдение норм академической этики позволяет своевременно корректировать управленческие решения и предотвращать негативные эффекты цифровизации [16]. Таким образом, управление использованием искусственного интеллекта должно носить комплексный и адаптивный характер.

В целом эффективное этическое управление применением искусственного интеллекта в высшем образовании предполагает интеграцию технологических инноваций с ценностными основаниями образовательной деятельности. Искусственный интеллект в данном контексте должен рассматриваться как вспомогательный инструмент, использование которого подчинено целям развития самостоятельности обучения и формирования ответственной субъектной позиции студентов.

Проведенный анализ позволил рассмотреть использование искусственного интеллекта в самостоятельной учебной деятельности студентов как комплексный педагогический и управленческий феномен. В ходе исследований показано, что активное внедрение интеллектуальных цифровых инструментов трансформирует традиционные представления о самостоятельности обучения, смещая акценты с индивидуальной познавательной активности обучающихся в сторону алгоритмически опосредованных форм учебной деятельности. Достижение поставленной цели выразилось в выявлении ключевых вызовов, связанных с сохранением учебной автономии студентов в условиях цифровизации высшего образования, а также в обосновании необходимости этического и управленческого регулирования использования искусственного интеллекта.

В результате исследования установлено, что основными рисками применения искусственного интеллекта в самостоятельном обучении являются подмена когнитивной активности студентов, снижение уровня учебной ответственности и размывание границ академической добросовестности. Эти вызовы усиливаются массовым характером использования интеллектуальных технологий в учебной практике и недостаточной разработанностью нормативных и этических механизмов их регулирования. В то же время потенциал искусственного интеллекта как инструмента персонализации и поддержки обучения сохраняет свою значимость при условии его осознанного и регламентированного применения.

Прогноз дальнейшего развития рассматриваемой проблематики связан с углублением интеграции искусственного интеллекта в образовательную среду и усложнением управленческих задач, стоящих перед образовательными ор-

ганизациями. В перспективе возрастает роль институциональных механизмов этического управления, включающих разработку локальных нормативных актов, формирование культуры академической добросовестности и переосмысление роли преподавателя как субъекта управления учебной деятельностью студентов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на эмпирическое изучение влияния искусственного интеллекта на учебную мотивацию и самостоятельность обучающихся, а также на разработку моделей адаптивного управления цифровой образовательной средой.

Целевая аудитория статьи включает исследователей в области теории и управления образованием, руководителей и специалистов органов управления образованием, администрацию высших учебных заведений, а также преподавателей, участвующих в проектировании и реализации образовательных программ в условиях цифровой трансформации. Представленные результаты могут быть использованы при разработке стратегий цифрового развития образовательных организаций и совершенствовании практик управления самостоятельной учебной деятельностью студентов.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва: Логос, 2019.
2. Кларин М.В. *Инновационные модели обучения в системе высшего образования*. Москва: Юрайт, 2020.
3. Кузьминов Я.И., Фрумкин И.Д. *Образование для сложного общества: современные вызовы и направления развития*. Москва: Издательский дом ВШЭ, 2019.
4. Блинов В.И., Сергеев И.С. *Цифровая трансформация образования: смысл, проблемы, перспективы*. Москва: Дело, 2021.
5. Роберт И.В. *Теория и методология информатизации образования*. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2018.
6. Полат Е.С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва: Академия, 2019.
7. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя*. Москва: Просвещение, 2018.
8. Бодалев А.А. *Личность и общение*. Москва: Академический проект, 2020.
9. Вербицкий А.А. *Контекстное обучение в системе высшего образования*. Москва: Юрайт, 2020.
10. Третьякова Т.В. *Управление качеством образования в условиях цифровизации*. Москва: Академия, 2020.
11. Абрамов Р.Н., Гаврилова И.А. Искусственный интеллект в образовании: педагогические и управленческие аспекты. *Педагогика*. 2021; № 6: 15–24.
12. Осмоловская И.М., Иванова Е.О. Цифровая образовательная среда и проблемы учебной самостоятельности студентов. *Высшее образование в России*. 2022; № 4: 9–20.
13. *Искусственный интеллект в образовании: этические и педагогические основания*. Москва: РАО, 2021.
14. *Цифровая трансформация высшего образования: стратегические ориентиры*. Москва: Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, 2022.

References

1. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Logos, 2019.
2. Klarin M.V. *Innovacionnye modeli obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya*. Moskva: Yurajt, 2020.
3. Kuz'minov Ya.I., Frumkin I.D. *Obrazovanie dlya slozhnogo obshchestva: sovremennye vyzovy i napravleniya razvitiya*. Moskva: Izdatel'skij dom VSh'E, 2019.
4. Blinov V.I., Sergeev I.S. *Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: smysl, problemy, perspektivy*. Moskva: Delo, 2021.
5. Robert I.V. *Teoriya i metodologiya informatizacii obrazovaniya*. Moskva: BINOM. Laboratoriya znanij, 2018.
6. Polat E.S. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2019.
7. Abdullina O.A. *Obshepedagogicheskaya podgotovka uchitelya*. Moskva: Prosveschenie, 2018.
8. Bodalev A.A. *Lichnost' i obshchenie*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2020.
9. Verbitskij A.A. *Kontekstnoe obuchenie v sisteme vysshego obrazovaniya*. Moskva: Yurajt, 2020.
10. Tret'yakova T.V. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya v usloviyah cifrovizacii*. Moskva: Akademiya, 2020.
11. Abramov R.N., Gavrilova I.A. Iskuststvennyj intellekt v obrazovanii: pedagogicheskie i upravlencheskie aspekty. *Pedagogika*. 2021; № 6: 15–24.
12. Osmolovskaya I.M., Ivanova E.O. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda i problemy uchebnoj samostoyatel'nosti studentov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2022; № 4: 9–20.
13. *Iskuststvennyj intellekt v obrazovanii: eticheskie i pedagogicheskie osnovaniya*. Moskva: RAO, 2021.
14. *Cifrovaya transformaciya vysshego obrazovaniya: strategicheskie orientiry*. Moskva: Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii, 2022.

Статья поступила в редакцию 26.01.26

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-90-93

Antifeeva E.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (Saint Petersburg, Russia),
E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru
Mikhteeva E.Y., Cand. of Sciences (Chemistry), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (Saint Petersburg, Russia),
E-mail: mikhteeva.elena@mail.ru

SOLVING PROFESSIONALLY ORIENTED PROBLEMS IN A PHYSICS COURSE. One of the challenges facing modern polytechnic education is the need to align the content of educational programs with the development of modern technologies. A solution to the problem could be the inclusion of complex, professionally oriented tasks in the physics course, the content of which would be aligned with the training focus of future specialists. The article proposes tasks that include assessing the performance of engines, taking into account instantaneous pressure surges at the beginning and end of propellant combustion, i.e. the ambiguity of combustion processes in the engine chamber. The tasks considered in the article are comprehensive in nature, including consideration and analysis of failure causes, variations in internal pressure to assess the properties of engine structural materials, and an assessment of the probability of structural failure. As a strength assessment, the article examines the probability of engine failure due to strength loss under the influence of internal pressure during an abnormal thermodynamic process. Solving complex, professionally oriented tasks in the physics course is aimed at developing a wide range of professional competencies in future specialists.

Key words: thermodynamic process, structural materials, coefficient of variation, solving complex problems, professional competencies

Е.Л. Антифеева, канд. пед. наук, доц., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru
Е.Ю. Михтеева, канд. хим. наук, доц., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: mikhteeva.elena@mail.ru

РЕШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ В КУРСЕ ФИЗИКИ

Одной из проблем современного политехнического образования является необходимость согласования содержания образовательных программ с уровнем развития современных технологий. Решением этой проблемы может стать включение комплексных профессионально ориентированных задач в курс физики, содержание которых будет согласовано с направлением обучения будущих специалистов. В статье предложены задания, включающие оценку работоспособности двигателей, учитывающие мгновенные выбросы давления в начале и конце горения заряда, т.е. неоднозначность процессов горения в камере двигателя. Рассматриваемые в статье задачи носят комплексный характер, включая учет и анализ причин разрушения, вариации внутреннего давления для оценки свойств конструкционных материалов двигателей, оценку вероятности неразрушения конструкции. В качестве оценки прочности в статье рассмотрена вероятность разрушения двигателя из-за потери прочности под действием внутреннего давления при нештатном термодинамическом процессе. Решение комплексных профессионально ориентированных задач в курсе физики направлено на формирование широкого спектра профессиональных компетенций будущих специалистов.

Ключевые слова: термодинамический процесс, конструкционные материалы, коэффициент вариации, решение комплексных задач, профессиональные компетенции

Одной из тенденций современного политехнического образования, причем принципиальной с позиции неуклонного развития, становится необходимость приведения содержания учебных программ в соответствие с уровнем развития современных технологий. При всей фундаментальности физика как часть базовых дисциплин должна не только соответствовать этому технологическому развитию, но и быть связующим звеном между базовой и вариативной частями программ технической направленности. Как правило, изучение физики в вузе происходит параллельно с другими естественно-научными и техническими дисциплинами, что позволяет включать комплексные профессионально ориентированные задачи в программу курса [1; 2].

Одним из аргументов в пользу применения таких задач в курсе физики будет то, что частым вопросом, который задают обучающиеся, является вопрос о применимости тех или иных знаний в их будущей профессиональной деятельности.

Актуальность данного исследования и определяется необходимостью пересмотра содержания учебных заданий по физике, приведение их в соответствие уровню развития современных технологий. Роль физики как фундаментальной науки в вопросе формирования профессиональных компетенций обучающихся и ее взаимосвязь с другими техническими дисциплинами должны быть основополагающими при разработке содержания этих заданий [3; 4].

Целью данного исследования была разработка и апробация комплексных профессионально ориентированных задач по физике, содержание которых соответствует направлению подготовки обучающихся и уровню развития современных технологий, решение которых потребует интеграции знаний из области различных общетехнических дисциплин.

Объектом исследования является оценка вероятности неразрушения двигателя и алгоритм ее расчета при разработке комплексных профессионально ориентированных задач по физике.

Основные задачи, решаемые в рамках исследования, можно разделить на несколько групп:

1. Определение содержания и объема учебного материала из области различных общетехнических дисциплин, составляющих необходимую основу для решения задачи.
2. Разработка содержания заданий с учетом направления подготовки обучающихся.
3. Разработка алгоритма решения задач.

На основании теоретического анализа научной литературы, материалов конференций, посвященных проблемам современного политехнического образования в целом, преподавания физике в вузе в частности был выявлен ряд проблем, решение которых требует пересмотра содержания практических заданий, согласование этого содержания с направлением подготовки будущих специалистов [5; 6; 7].

Научная новизна заключается в преимуществах, которые дает включение комплексных профессионально ориентированных задач в вопросах формирования профессиональных компетенций и технического мировоззрения и понимания обучающихся.

Теоретическая значимость исследования определяется всесторонним анализом научной и учебной литературы, определением объема и уровня сложности учебного материала и содержания самих заданий, соответствием содержания заданий и профессиональными интересами будущих специалистов.

Практическая значимость исследования заключается в потенциале самих профессионально ориентированных задач в вопросах формирования широкого спектра профессиональных компетенций выпускников политехнических вузов. Отдельно стоит отметить возможность разработки профессионально ориентированных задач не только как комплекса термодинамики и теории конструкционных материалов, но такими как теория рабочих процессов, теория линейных электрических цепей и т. д.

Рассмотренная в рамках статьи задача была разработана для обучающихся по специальностям, связанным с разработкой и эксплуатацией различных двигателей. Мировая тенденция такова, что на сегодняшний день наиболее актуальной и приоритетной стала разработка различных авиа- и ракетных двигателей. Для совершенствования аэродинамического качества различных летательных аппаратов целесообразно внедрять новые материалы при проектировании его элементов, особенно двигательной установки, так как она оказывает существенное влияние на характер выполняемых задач. При этом необходимо учитывать прочностные характеристики материалов, чтобы исключить вероятность разрушения конструкции двигателя [8].

Одной из задач, предложенных для решения обучающимся, может быть определение коэффициента неразрушения двигателя с учетом влияния физико-механических свойств конструкционных материалов.

Решение данной задачи с математической точки зрения не является сложной, но учет всех возможных вариаций требует от обучающихся проработки достаточно большого объема учебной и технической литературы.

Алгоритм решения задачи определения вероятности неразрушения конструкции двигателя состоит из нескольких частей:

1. Рассмотрение вероятности неразрушения двигателя из-за потери прочности под действием внутреннего давления при нештатном термодинамическом процессе.

2. Рассмотрение штатных термодинамических процессов (процесс горения в камере двигателя может быть прогрессивным или регрессивным).

3. Рассмотрение конструкционных материалов двигателя с учетом коэффициентов вариации внутреннего давления.

Нештатные ситуации с двигателями возникают как следствие множества разнообразных причин, подавляющее большинство которых нельзя предвидеть. Поэтому появление отказов носит случайный характер. Рассматривая однотипные двигатели, можно оценить в среднем вероятность перехода его из работоспособного состояния в состояние отказа, при этом можно гарантировать с некоторой вероятностью безотказность двигателя в заданных условиях, то есть отказы относятся к категории случайных событий, а количественные характеристики надежности являются вероятностными.

С точки зрения методики расчетов надежности целесообразно подразделять отказы на две категории: внезапные, или конструкционные и параметрические. К категории внезапных относят отказы выхода элементов пускорегулирующей аппаратуры двигателя из строя в процессе динамического состояния летательного аппарата, заклинивание подвижных деталей, появление негерметичности и других аналогичных неисправностей, механизм возникновения которых не подлежит математическому описанию. Эти отказы обнаруживаются в процессе испытаний или эксплуатации неожиданно, внезапно. Количественные характеристики надежности при наличии таких отказов определяются статистическими методами по числу и времени появления отказов при испытаниях.

Параметрическими отказами называют явления, заключающиеся в уходе основных или критических параметров, определяющих качество функционирования двигателя, за допустимые пределы. При параметрическом отказе двигатель может внешне казаться исправным, хотя работоспособность его будет нарушена. Параметры некоторых элементов летательного аппарата, влияющие на надежность, имеют склонность к постепенному изменению во времени (например, в твердом топливе во время полимеризации, хранения, транспортировки и работы двигателей постепенно накапливаются повреждения). В связи с этим параметрические отказы, в отличие от внезапных, иногда называют постепенными. Определение количественных характеристик надежности по критическим параметрам связано с расчетами на точность и основывается на установлении зависимости критических параметров от других физических параметров, например, размеров, механических свойств конструкционных материалов и т. п., вероятностные характеристики которых известны.

Кроме указанного деления отказов на внезапные и параметрические следует выделять зависимые и независимые отказы.

По степени влияния на летательный аппарат отказы элементов можно подразделять на полные и частичные. По происхождению выделяют отказы конструктивные, производственные и эксплуатационные. Заметим, что, помимо отказов «эмбриональных», свойственных данному типу конструкции, возможны отказы, обусловленные субъективными ошибками, поэтому вследствие неправильной организации испытаний некоторые дефекты могут остаться необнаруженными, а при доработке конструкции не исключено внесение дефектов, которые затем могут явиться причинами отказов.

В системах управления двигателем наиболее часто встречаются три вида отказов: изменение со временем электрических характеристик элементов, короткое замыкание и обрывы соединений. Последние нередко относятся к типу скрытых перемежающихся отказов.

Отказы системы управления вектором тяги приводят, как правило, к нарушению управляемости летательным аппаратом, что, в свою очередь, вызывает недопустимое отклонение от расчетной траектории. По характеру вносимых возмущений отказы разделяют на нейтральные и тяжелые. Нейтральным считается отказ, при котором угол отклонения реактивной струи становится равным нулю, или имеется возможность свести его к нулю. Прочие отказы, например, заклинивание привода в крайнем положении поворотного сопла, относят к тяжелым. Отказ оценивается как частичный, если органы управления, оставшиеся исправными, обеспечивают управляемость ракеты.

Отказами силовых элементов конструкции двигателя являются потеря прочности или появление недопустимых деформаций, в частном случае – потеря устойчивости.

Полным отказом двигателя на твердом топливе является его разрушение вследствие резкого повышения давления или прогара корпуса, а также преждевременное срабатывание или отказ воспламенительных устройств и устройств, предусмотренных для выключения. Повышение давления может быть вызвано увеличением поверхности горения вследствие отслоения бронирования, наличия пустот в своде заряда топлива и появления трещин на его поверхности или внутри свода. Растрескивание заряда топлива может явиться следствием концентрации напряжений на отдельных участках, в частности в основаниях щелей.

Трещины и отслоения являются обычно результатом повреждений, накопленных зарядом топлива на различных этапах эксплуатации вследствие механических и тепловых нагрузок. Опасность разрушения любого двигателя с началом его работы усугубляется тем, что под давлением трещины могут разрываться.

Причиной разрушения корпуса двигателя может быть не только возрастающее давление, но и потеря прочности днищ вследствие повышенного нагрева, а также концентрация напряжений, например, в соединении стеклопластиковой

Таблица 1

Вид нарушения работоспособности	Причины	Категории отказов
Нерасчетное повышение давления в камере	1. Отрыв покрытия от стенки в районе днищ. 2. Отделение покрытия от заряда. 3. Чрезмерный начальный нагрев или охлаждение двигателя при термостатировании. 4. Эрозионное или нестабильное горение. 5. Дефекты в топливе. 6. Появление трещин в заряде при воспламенении. 7. Ошибки при изготовлении	Параметрические
Прогар стенки камеры	1. Неудовлетворительное качество или малая толщина теплозащиты. 2. Отрыв теплозащитного покрытия. 3. Чрезмерный начальный нагрев или охлаждение двигателя. 4. Ошибки при изготовлении	Параметрические
Пониженная прочность	1. Неудовлетворительные характеристики сварных швов, адгезии и материалов. 2. Нарушения соединений. 3. Нарушения герметизации. 4. Ошибки при изготовлении	Параметрические

обечайки со стальными днищами. Перегрев конструкции обычно вызывается отслаиванием теплозащитного покрытия вследствие плохой адгезии или разрушением его (в первую очередь на днищах) в результате усиления эрозионного воздействия продуктов сгорания. В качестве характерных видов отказов сопел можно указать на разрушение раструба, вызванное повышенной эрозией, и растрескивание вкладышей критического сечения сопла. Осколки вкладыша мешают прохождению газов через критическое сечение сопла, что и приводит к резкому возрастанию давления.

Вид нарушения работоспособности и причины отказов приведены в табл. 1, анализ показывает на основе статистических данных, что отказы следует отнести к категории параметрических [9].

Помимо рассмотренных причин отказы двигателей могут быть вызваны неблагоприятным сочетанием случайных значений возмущающих параметров: скорости горения, площади поверхности горения, плотности топлива и др.

В соответствии с делением отказов на две категории под вероятностью безотказной работы на основании изложенного следует понимать вероятность того, что в пределах заданной наработки в определенных условиях эксплуатации не возникнут ни внезапные, ни параметрические отказы, связанные с резким ростом давления в камере двигателя и, как следствие, связь прочности материала корпуса двигателя с режимами колебаниями давления при прогрессивном или регрессивном горении топлива ракеты.

При оценке прочности необходимо учитывать, что в работе двигателя возможны мгновенные выбросы давления в начале и конце горения заряда, поэтому отдается предпочтение конструктивным материалам, имеющим высокую ударную вязкость во всем температурном интервале данного двигателя. В качестве конструкционного материала двигателя могут применяться нелегированные стали, низколегированные стали, низколегированные стали повышенной прочности, стали со сложным легированием, специальные пластмассы, стеклотекстолиты и другие стеклопластики.

В качестве оценки прочности двигателя при работе можно сравнить различные образцы конструкционных материалов для теоретического рассчитанного двигателя при различных показателях давления в камере. При этом модуль упругости E и теоретическая прочность σ_0 для технических материалов, приведенных в табл. 2, правомочно принять $\sigma_0 \approx 0,1E$, по порядку равна $10^9 - 10^{10}$ Па [10].

Прочность твердых тел, используемых в технике, называют реальной или технической прочностью σ_r , причем техническая прочность твердых тел на 2–3 порядка ниже их теоретической прочности σ_0 . Такое различие между теоретической и технической прочностью объясняется наличием в реальных твердых телах всевозможного рода дефектов, в частности микротрещин, снижающих прочность материалов [3]. Основные характеристики некоторых конструкционных материалов – модуль упругости (E), теоретическая прочность (σ_0), предел прочности (техническая прочность σ_r), несущая способность конструкции по прочности (R), нагрузка (внутреннее давление, S) – приведены в табл. 2.

При решении задачи критерием надежности конструкции можно и допустимо считать вероятность неразрушения W . Близость конструкции к предельным состояниям характеризуется критическим параметром по прочности:

$$U = R - S,$$

где S – это нагрузка,

R – несущая способность конструкции по прочности (в расчетах – это давление, вызывающее разрушение корпуса двигателя).

В общем случае статического нагружения возможны три предельных состояния: по прочности, по устойчивости и по жесткости. В рамках предложенной физической задачи достаточно рассмотреть одно предельное состояние – потерю прочности под действием внутреннего давления.

Исследования показывают, что в большинстве случаев закон распределения случайной величины U близок к нормальному. Это дает возможность использовать для расчета вероятности неразрушения табличные функции $\Phi(x)$ [11].

Для одного предельного состояния вероятность неразрушения:

$$W = \Phi(\alpha) \quad (1).$$

Переменная $\alpha = m_U / \sigma_U$, где m_U – математическое ожидание критического параметра, σ_U – его среднее квадратическое отклонение. Эти величины определяются формулами:

$$m_U = m_R - m_S \quad (2),$$

$$\sigma_U^2 = \sigma_R^2 + \sigma_S^2 \quad (3),$$

где m_R , m_S , σ_R , σ_S – математические ожидания и средние квадратические отклонения нагрузки и несущих способностей.

В расчетах надежности конструкций удобно использовать безразмерные параметры:

$$\eta = \frac{m_R}{m_S}, \quad \text{коэффициент надежности (запаса)} \quad (4);$$

$$V_R = \frac{\sigma_R}{m_R}, \quad \text{коэффициент вариаций несущей способности} \quad (5);$$

$$V_S = \frac{\sigma_S}{m_S}, \quad \text{коэффициент вариаций нагрузки} \quad (6).$$

В качестве примера произведем расчет надежности конструкции обечайки корпуса диаметром $D = 533 \pm 5$ мм, толщиной $\delta = 15 \pm 1,5$ мм, изготовленной из стали с пределом прочности $\sigma_p = (30 \pm 5) \cdot 10^7$ Па, нагруженной внутренним давлением (давление в камере РДТТ) $S = 80 \div 125$ атм. Коэффициент вариации давления $V_S = 0,04$. Несущая способность конструкции РДТТ определяется разрушающим давлением по формуле:

$$R = \frac{2\sigma_p \delta}{D} \quad (7).$$

В качестве математических ожиданий возмущающих параметров примем их номинальные значения, тогда по формуле (7) $m_R = 169 \cdot 10^5$ Па, $m_S = 125 \cdot 10^5$ Па. Математическое ожидание критического параметра по формуле (2) будет равно $m_U = 44 \cdot 10^5$ Па.

Таблица 2

Материал	E , МПа	σ_0 , МПа	σ_r , МПа	R , н/м2	S , н/м2
Термообработанная легированная сталь	$1,37 \cdot 10^6$	$1,37 \cdot 10^5$	$3,0 \cdot 10^2$	$169 \cdot 10^5$	$125 \cdot 10^5$
Высокопрочная легированная сталь	$1,57 \cdot 10^6$	$1,57 \cdot 10^5$	$5,0 \cdot 10^2$	$281 \cdot 10^5$	$125 \cdot 10^5$
Легированная сталь	$0,22 \cdot 10^6$	$0,22 \cdot 10^5$	$2,2 \cdot 10^2$	$124 \cdot 10^5$	$80 \cdot 10^5$
Углеродистая сталь	$0,2 \cdot 10^6$	$0,2 \cdot 10^5$	$2,0 \cdot 10^2$	$112 \cdot 10^5$	$80 \cdot 10^5$
Стальное литье	$0,175 \cdot 10^6$	$0,175 \cdot 10^5$	$1,75 \cdot 10^2$	$98 \cdot 10^5$	$80 \cdot 10^5$
Дюралюминий	$0,07 \cdot 10^6$	$0,07 \cdot 10^5$	$0,7 \cdot 10^2$	$39 \cdot 10^5$	$80 \cdot 10^5$
Магниеые сплавы	$0,04 \cdot 10^6$	$0,04 \cdot 10^5$	$0,4 \cdot 10^2$	$22 \cdot 10^5$	$80 \cdot 10^5$
Алюминиевые сплавы	$0,07 \cdot 10^6$	$0,07 \cdot 10^5$	$0,7 \cdot 10^2$	$39 \cdot 10^5$	$80 \cdot 10^5$

Среднее квадратическое отклонение несущей способности можно найти по следующей формуле:

$$\sigma_R = \sqrt{\left(\frac{\partial R}{\partial \sigma_p}\right)^2 \sigma_{\sigma_p}^2 + \left(\frac{\partial R}{\partial \delta}\right)^2 \sigma_{\delta}^2 + \left(\frac{\partial R}{\partial D}\right)^2 \sigma_D^2}. \quad (8).$$

При решении задачи вместо средних квадратических отклонений σ_{σ_p} , σ_{δ} , σ_D могут быть взяты величины предельных отклонений (допусков) параметров $\Delta\sigma_p = 5 \cdot 10^7$ Па, $\Delta\delta = 1,5$ мм, $\Delta D = 5$ мм. В этом случае пересчет исходных данных можно производить на основании выражений:

$$\Delta\sigma_p = 3\sigma_{\sigma_p}, \quad \Delta\delta = 3\sigma_{\delta}, \quad \Delta D = 3\sigma_D. \quad (9).$$

Используя формулу (5) и формулы (7–9) для коэффициента несущей способности, получим выражение:

$$V_R = \frac{\sigma_R}{m_R} = \sqrt{\left(\frac{\Delta\sigma_p}{3\sigma_p}\right)^2 + \left(\frac{\Delta\delta}{3\delta}\right)^2 + \left(\frac{\Delta D}{3D}\right)^2}. \quad (10).$$

Для заданных исходных это значение $V_R = 0,07$.

Среднее квадратическое отклонение критического параметра по прочности с учетом выражений (3), (5), (6) равно:

$$\sigma_U = \sqrt{(V_R m_R)^2 + (V_S m_S)^2}. \quad (11).$$

Для заданных исходных данных получим $\sigma_U = 12,8 \cdot 10^5$ Па.

Вероятность неразрушения по формуле (1) для данного варианта расчета равна:

$$W = \Phi\left(\frac{m_U}{\sigma_U}\right) = \Phi(3,44) = 0,9997.$$

При принятии коэффициента вариации давления $V_S = 0,5$ вероятность неразрушения понижается до $W = \Phi(0,69) = 0,75$.

Следовательно, критерием надежности конструкции считается вероятность неразрушения W , а близость конструкции двигателя к предельным состояниям по прочности конструкционного материала будет определяться нагрузкой, в нашем случае это рабочее давление в корпусе аппарата с твердотопливным двигателем, при термодинамическом процессе в нем при штатных процессах горения топлива коэффициент вариации давления будет иметь случайный характер и может резко возрасти. Как следствие, оценка надежности конструкции: вероятность неразрушения снижается.

Решение данной задачи основано на анализе возможных отказов современных двигателей (что требует работы с технической литературой и систематизации рассмотренного теоретического материала), определении характера термодинамических процессов, протекающих в двигателях на разных этапах его работы, рассмотрении физико-механических свойств конструкционных ма-

териалов, определении различных коэффициентов, определяющих те или иные механические и термодинамические процессы. Таким образом, данная задача является комплексной, интегрирующей знания из области физики, теории конструкционных материалов, сопротивления материалов, теории рабочих процессов и т. д. Но при этом не является сложной математически ввиду того, что в расчетах за основу берутся некоторые коэффициенты и табличные функции. Основная цель решения таких задач – через демонстрацию прикладного значения изучаемой темы и дисциплины, формировать профессиональные компетенции и профессиональную культуру будущих специалистов.

Стоит отметить, что само содержание задачи может варьироваться в соответствии с направлением подготовки обучающихся, но алгоритм, включающий подробный анализ системы, выявление слабых сторон с позиции двигателя и непосредственно конструкции, последующие расчеты, может быть сохранен. Таким образом, логика решения таких комплексных задач – это основа любого технического исследования.

К основным преимуществам решения в курсе физики комплексных профессионально ориентированных задач, решение которых требует интеграции знаний из различных областей наук, можно отнести:

- формирование у обучающихся критического и единого системного научно-технического мышления как составляющих профессиональных компетенций;
- повышение мотивации обучающихся;
- формирование профессиональной культуры будущих специалистов.

К основным выводам, определяющим перспективность применения комплексных профессионально ориентированных задач в курсе физики, можно отнести следующие положения:

1. Само содержание комплексных задач должно предполагать проведение анализа учебной и технической литературы, направленного на обобщение и систематизацию материала, и последующего определения приоритетных положений и закономерностей.
2. Алгоритм решения задач должен быть четко определен и не перегружен дополнительными вычислениями.

Основная цель включения комплексных профессионально ориентированных задач – мотивация обучающихся, а последующим шагом и будет формирование профессиональных компетенций [12].

Перспективность и эффективность решения комплексных профессионально ориентированных задач в курсе физики будет определяться систематичностью их решения. Это может быть реализовано через учебный комплекс, включающий задания по каждому из разделов, решение которых будет предполагать интеграцию знаний из области физики и различных общетехнических дисциплин.

Библиографический список

1. Ёдгорова М.О. Современное инженерное образование и инновации в подготовке инженеров. *Молодой ученый*. 2018; № 9 (195): 147–149.
2. Садыкова А.Ю., Холин К.В. Курс физики в инженерном образовании и тенденции современности. *Физика в системе современного образования*: материалы XVII Международной конференции. 2023: 425–433.
3. Полкова Е.В. Особенности преподавания инженерных дисциплин в современном высшем учебном заведении. *Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе в условиях модернизации высшего образования*: тезисы докладов Международной научно-практической конференции. 2021: 77–81.
4. Мишачева Е.С., Измайлов Р.Р. Актуальные проблемы современного образования: проблема мотивации. *Перспективы развития высшей школы*: материалы V Международной научно-практической конференции: в 3 т. Тюмень, 2024: 457–461.
5. Иванов В.К. О курсе физики в политехническом университете. *Физика в системе современного образования*: материалы XVII Международной конференции. Санкт-Петербург, 2023: 26–33.
6. Шарошенко В.С., Разумовская И.В., Шаронова Н.В. Физическая составляющая подготовки инженера на различных этапах его становления. *Физика в системе современного образования*: материалы XVII Международной конференции. 2023: 475–482.
7. Старцев Ю.К. Инженерно-ориентированный подход в преподавании физики для будущих авиаторов. *Физика в системе современного образования*: материалы XVIII Международной конференции. Санкт-Петербург, 2025: 207–211.
8. Варламов А.С. Перспективы развития систем и средств комплексов с БПЛА. *Молодой ученый*. 2023; № 47 (494): 25–27.
9. Михтеев С.Ш., Гуменик П.В., Попов Б.Г. Краткий исторический очерк развития ракетного оружия. *Труды Дальневосточного государственного технического университета*. 2006; № 142: 3–7.
10. Епифанов Г.И. *Физика твердого тела*. Санкт-Петербург: Лань, 2021.
11. Смирнов Н.И. *Таблицы для вычисления функций двумерного нормального распределения*. Москва: Издательство АН СССР, 1962.
12. Алтухов А.И., Калинин В.Н., Чебурков М.А. Об опыте формирования и оценивания компетенций по дисциплинам профессионального цикла в системе военного образования. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. 2016; № 650: 204–209.

References

1. Edgorova M.O. Sovremennoe inzhenernoe obrazovanie i innovacii v podgotovke inzhenerov. *Molodoy uchenyj*. 2018; № 9 (195): 147–149.
2. Sadykova A.Yu., Holin K.V. Kurs fiziki v inzhenernom obrazovanii i tendencii sovremennosti. *Fizika v sisteme sovremennogo obrazovaniya*: materialy XVII Mezhdunarodnoj konferencii. 2023: 425–433.
3. Polkova E.V. Osobennosti prepodavaniya inzhenernyh disciplin v sovremennom vysshem uchebnom zavedenii. *Problemy inzhenernogo i social'no-ekonomicheskogo obrazovaniya v tehnichestkom vuze v usloviyah modernizacii vysshego obrazovaniya*: tezisy dokladov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2021: 77–81.
4. Mishacheva E.S., Izmailov R.R. Aktualnye problemy sovremennogo obrazovaniya: problema motivacii. *Perspektivy razvitiya vysshej shkoly*: materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 3 t. Tyumen', 2024: 457–461.
5. Ivanov V.K. O kurse fiziki v politehnicheskomo universitete. *Fizika v sisteme sovremennogo obrazovaniya*: materialy XVII Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2023: 26–33.
6. Sharoschenko V.S., Razumovskaya I.V., Sharonova N.V. Fizicheskaya sostavlyayushaya podgotovki inzhenera na razlichnyh etapah ego stanovleniya. *Fizika v sisteme sovremennogo obrazovaniya*: materialy XVII Mezhdunarodnoj konferencii. 2023: 475–482.
7. Starcev Yu.K. Inzhenerno-orientirovannyj podhod v prepodavanii fiziki dlya buduschih aviatorov. *Fizika v sisteme sovremennogo obrazovaniya*: materialy XVIII Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2025: 207–211.
8. Varlamov A.S. Perspektivy razvitiya sistem i sredstv kompleksov s BPLA. *Molodoy uchenyj*. 2023; № 47 (494): 25–27.
9. Mihtejev S.Sh., Gumenyuk P.V., Popov B.G. Kratkiy istoricheskij ocherk razvitiya raketnogo oruzhiya. *Trudy Dal'nevostochnogo gosudarstvennogo tehniceskogo universiteta*. 2006; № 142: 3–7.
10. Epifanov G.I. *Fizika tverdogo tela*. Sankt-Peterburg: Lan', 2021.
11. Smirnov N.I. *Tablicy dlya vychisleniya funkciy dvumernogo normal'nogo raspredeleniya*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1962.
12. Altuhov A.I., Kalinin V.N., Cheburkov M.A. Ob opyte formirovaniya i ocenivaniya kompetencij po disciplinam professional'nogo cikla v sisteme voennogo obrazovaniya. *Trudy Voenno-kosmicheskoy akademii imeni A.F. Mozhajskogo*. 2016; № 650: 204–209.

Статья поступила в редакцию 22.01.26

Borzova T.A., *Cand. of Culturology, senior lecturer, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL SCHOOLS AS CARRIERS OF CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT: CONTINUITY, CRISIS AND REBIRTH IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN WORLD. The article examines the scientific and pedagogical schools of Russia as key institutions for the preservation and transmission of the cultural and educational environment that forms the spiritual, moral and professional image of the Russian teacher. Based on the analysis of the collective monograph edited by E.P. Belozertsev (2016), the historical, cultural, philosophical and social aspects of the functioning of such schools in the context of modern transformational processes of Russian education are revealed. Special attention is paid to the concept of the "cultural and educational environment," the role of the personality of the teacher-citizen, teacher-leader, teacher-mentor of the educational process, as well as modern challenges associated with the loss of continuity and institutional degradation. In conclusion, the author substantiates the need for a gradual and systematic revival of scientific and pedagogical schools in Russia as a response to the challenges of the time and as a pillar of the Russian world in the modern educational system.

Key words: scientific and pedagogical school, Russian world, cultural and educational environment, continuity, pedagogical education, leadership, traditions, innovations

Т.А. Борзова, канд. культурологии, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ КАК НОСИТЕЛИ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ, КРИЗИС И ВОЗРОЖДЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ РУССКОГО МИРА

В настоящей статье рассматриваются научно-педагогические школы России как ключевые институты сохранения и трансляции культурно-образовательной среды, формирующей духовно-нравственный и профессиональный облик отечественного педагога. На основе анализа коллективной монографии под редакцией Е.П. Белозерцева (2016) раскрываются историко-культурные, философские и социальные аспекты функционирования таких школ в условиях современных трансформационных процессов российского образования. Особое внимание уделяется концепции «культурно-образовательной среды», роли личности педагога-гражданина, педагога-лидера, педагога-наставника образовательного процесса, а также современным вызовам, связанным с утратой преемственности и институциональной деградацией. В заключение автор обосновывается необходимость постепенного и системного возрождения научно-педагогических школ России как ответа на вызовы времени и как опоры Русского мира в современной образовательной системе.

Ключевые слова: научно-педагогическая школа, Русский мир, культурно-образовательная среда, преемственность, педагогическое образование, лидерство, традиции, инновации

Современное российское образование переживает глубокие структурные и смысловые трансформации, в ходе которых утрачивается не только профессиональное содержание педагогической деятельности, но и ее культурно-историческая основа. В этих условиях научно-педагогические школы (НПШ) предстают не просто как научные коллективы, но как живые носители традиции, совести и миссии отечественного просвещения. Коллективная монография под редакцией Е.П. Белозерцева «Научно-педагогические школы России в контексте Русского мира и образования» (2016) стала важной вехой в осмыслении этого феномена, подчеркнув его связь с ценностями Русского мира и образовательной миссией русской школы.

Актуальность темы исследования обусловлена угрозой исчезновения уникальных научно-педагогических школ (например, школы В.И. Жукова) вследствие бюрократизации, институциональной деградации и отсутствия государственной поддержки; необходимостью осмысления роли НПШ не только как научных, но и как культурно-воспитательных институтов, формирующих «педагога-гражданина»; растущим запросом на возрождение отечественных образовательных традиций в противовес западнотендерным и русофобским дискурсам; потребностью в интеграции историко-культурного наследия педагогики в подготовку нового поколения учителей.

Целью статьи является теоретическое осмысление и обоснование роли научно-педагогических школ России как ключевых институтов сохранения, трансляции и развития культурно-образовательной среды в контексте ценностей Русского мира, а также выработка предложений по их системному возрождению в условиях современных вызовов.

Задачи исследования: 1. Раскрыть сущность научно-педагогической школы как целостной культурно-образовательной среды, выходящей за рамки чисто научного коллектива. 2. Проанализировать этапы жизненного цикла НПШ и выявить факторы, определяющие их устойчивость или деградацию (включая роль лидера, преемственность и институциональную поддержку). 3. Осмыслить концепцию «Русского мира» как ценностного основания педагогической традиции и образовательной миссии российской школы. 4. Показать, как идеи отечественной педагогики (в частности, педагогики сотрудничества) реализуют принципы Русского мира и способствуют формированию личностно ориентированной образовательной среды. 5. Обосновать необходимость государственной и институциональной поддержки НПШ как условия восстановления культурно-образовательного суверенитета России.

Методологическую основу статьи составляют культурно-исторический подход, позволяющий рассматривать научно-педагогические школы (НПШ) как феномен, укорененный в национальной традиции, духовно-нравственной системе координат и историко-культурном наследии русской педагогики; концепция культурно-образовательной среды (Е.П. Белозерцев), выступающая в качестве центрального теоретического инструмента, позволяющего выйти за рамки узконаучного или административного понимания школы и увидеть в ней целостную среду формирования педагога-личности, носителя ценностей Русского мира; системно-деятельностный подход, использующийся для анализа структуры, этапов

развития и внутренней динамики НПШ; компаративный и контекстуальный анализ, применяющийся при сопоставлении традиционных ценностей отечественного образования с современными тенденциями, доминирующими в российской образовательной политике; историко-педагогический метод, задействованный для реконструкции опыта ведущих НПШ СССР и РФ, а также выявления их роли в сохранении преемственности и реализации образовательной миссии; ценностно-смысловой анализ, позволяющий раскрыть роль таких понятий, как Русский мир, народность, соборность, служение, диалог поколений как смысловых опор педагогической традиции.

Научная новизна статьи состоит в переосмыслении научно-педагогической школы (НПШ) не как формального исследовательского коллектива, а как носителя культурно-образовательной среды, формирующей профессиональные и духовно-нравственные качества педагога.

Теоретическая значимость исследования заключается в углубленном осмыслении НПШ как носителей культурно-образовательной среды, а также в интеграции понятия «Русский мир» в педагогический дискурс как ценностного основания отечественного образования. Работа вносит вклад в развитие теории научных школ, расширяя ее за счет культурно-исторического, философского и ценностно-смыслового анализа.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы для разработки государственной образовательной политики, направленной на возрождение НПШ, а также для совершенствования подготовки педагогических кадров через включение в учебные программы истории и теории отечественных педагогических традиций.

Традиционно в науке под научной школой понимается устойчивое объединение исследователей, объединенных общей проблематикой, методологией, теоретическими установками и научным мировоззрением. Такое определение, восходящее к трудам В.И. Вернадского, М.Г. Ярошевского и В.К. Криворученко, акцентирует внимание на когнитивной и организационной сторонах научной деятельности: наличии лидера, преемственности поколений, защищенных диссертаций, публикаций, участия в конференциях и т. д. [1]. Однако в сфере педагогики понятие «научная школа» трансформируется, приобретает глубокое культурно-онтологическое измерение [2]. Е.П. Белозерцев, один из ключевых теоретиков современной российской педагогики, последовательно развивает идею о том, что научно-педагогическая школа (НПШ) – это не просто исследовательский коллектив, а целостная культурно-образовательная среда [2]. Это понятие охватывает не только научную и образовательную деятельность, но и духовно-нравственное пространство, в котором формируются личностные, гражданские и профессиональные качества будущего педагога. В рамках такой среды осуществляется не только передача знаний и методов, но и трансляция ценностей, мировоззренческих установок, этических норм и культурных смыслов, укорененных в историческом опыте Русского мира. Культурно-образовательная среда, по Е.П. Белозерцеву, выступает как лаборатория духовного, социального и профессионального становления личности. Она воздействует на разум, чувства, волю и веру человека, формируя у него способность к осмысленному

выбору, ответственности за общее благо и преданности педагогическому призванию [1]. Именно в этой среде происходит соединение науки и совести, знания и веры, профессионализма и служения – тех компонентов, которые отличают русскую педагогическую традицию от утилитарно-технократических моделей образования. НПШ становится институтом воспроизводства русской педагогической цивилизации – особого историко-культурного феномена, в котором органично сочетаются научная рефлексия над проблемами образования, духовно-нравственные ориентиры, основанные на православной традиции и общей исторической памяти, национально-культурная идентичность, выраженная в бережном отношении к русскому языку, литературе, фольклору, отечественной истории, служебная миссия педагога, понимаемая как участие в судьбе Отечества через воспитание достойного гражданина [2]. Именно поэтому Е.П. Белозерцев настаивает на том, что НПШ нельзя сводить к административной структуре или формальному критерию «наличия докторов наук» [3]. Это живой организм, основанный на личном доверии, диалоге поколений, внутренней субкультуре и общей ответственности за будущее российского образования. В этом ключе НПШ перестает быть периферийным элементом академической жизни и приобретает статус культурного ядра педагогического образования, а ее сохранение и развитие – неотъемлемая часть обеспечения культурно-образовательного суверенитета России.

Анализ жизненного цикла НПШ позволяет глубже понять не только ее внутреннюю логику развития, но и уязвимость в условиях системных трансформаций современного образования. На основе исследований ученых из Ульяновска, получивших поддержку и теоретическое развитие в работах Е.П. Белозерцева [4; 5; 6], выделяется пять ключевых этапов эволюции НПШ:

1. Становление школы. На этом этапе формируется новая педагогическая идея, которая в диалоге с появляющимися учениками и в противостоянии с оппонентской средой оформляется в исследовательскую программу. Лидер школы ищет адекватную педагогическую практику, способную воплотить зарождающуюся концепцию. Однако на начальном этапе идеи школы часто игнорируются или отвергаются научным сообществом, что требует от лидера не только интеллектуальной смелости, но и высокой степени внутренней устойчивости.

2. «Нормальное» развитие. Школа обретает устойчивость: расширяется круг учеников, углубляется исследовательская проблематика, формируется внутренняя субкультура: система ценностей, норм, ритуалов и традиций, объединяющая коллектив. На этом этапе идеи школы начинают распространяться в «близкой» педагогической среде, создаются устойчивые организационные структуры (лаборатории, кафедры, центры), и школа получает признание как ведущий научный коллектив.

3. Относительная исчерпанность концепции. Наступает период внутреннего кризиса: у наиболее талантливых учеников возникают претензии на интерпретацию или даже отрицание исходных идей. Это сопровождается напряженностью в отношениях с лидером, а иногда дистанцированием от школы. В то же время внешняя среда может начать признавать и даже популяризировать идеи школы, однако это нередко приводит к их упрощению и примитивизации в массовом педагогическом сознании.

4. Расслоение школы. Ученики начинают создавать собственные концепции, формируя новые исследовательские направления. Возникает возможность нового сближения с лидером на основе критического диалога, но при этом отдельные идеи могут жить независимо от исходной школы в научной и практической среде. На этом этапе критически важным становится умение лидера сохранять гибкость мышления, поддерживать диалог с «выросшими» учениками и при этом не терять ядро школы.

5. Возникновение новой концепции. Параллельно с расслоением происходит рождение новой исследовательской программы, привлекающей новых учеников, не связанных с предыдущей парадигмой. Школа вновь вступает в фазу обновления, но теперь ее развитие зависит от способности лидера (или нового поколения) адаптироваться к новым феноменам педагогической практики и сохранить привлекательность для молодежи. Внешняя среда, как правило, настороженно или негативно воспринимает новую концепцию, повторяя сценарий первого этапа.

Эта пятиэтапная модель подчеркивает, что судьба НПШ определяется не столько формальными критериями (количеством докторов наук или публикаций), сколько личностью лидера: его способностью вести диалог, сохранять внутреннюю субкультуру, реагировать на вызовы времени и передавать преемственность. Как отмечает Е.П. Белозерцев, именно человеческий фактор (личностная харизма, педагогическое чутье, умение выстраивать доверительные отношения с учениками) становится решающим в жизнеспособности школы [4].

Тем не менее даже самые сильные и устойчивые школы оказываются под угрозой в условиях современной образовательной политики. Яркий пример – научно-педагогическая школа В.И. Жукова, которая в 1990–2000-е годы достигла высокого уровня развития: были защищены десятки диссертаций, изданы монографии, создан Российский государственный социальный университет (РГСУ). Однако после ухода В.И. Жукова с поста ректора школа была фактически разрушена, несмотря на наличие ученых, публикаций и научных достижений. Причины – отсутствие институциональной поддержки, бюрократизация, смена вектора образовательной политики и утрата принципа преемственности [7–8]. Этот кейс наглядно демонстрирует, что сохранение научно-педагогических школ – это не

только вопрос научной воли и личной преданности, но и задача государственного уровня. Без целенаправленной политики, направленной на укрепление культурно-образовательного суверенитета, без защиты научных коллективов от административного произвола и без понимания ценности преемственности даже самые выдающиеся школы обречены на вымирание.

Понятие «Русский мир», несмотря на его активное использование в современной общественно-политической риторике, в педагогическом дискурсе обретает иное, более глубокое и содержательное измерение. Оно выходит за рамки узкоэтнического, конфессионального или геополитического толкования и трактуется как ценностное пространство, объединяющее ключевые компоненты национального культурно-образовательного кода: православие как духовно-нравственную основу, русский язык как носитель национального самосознания, общую историческую память, высокую культуру и образовательные идеалы, сформированные на протяжении столетий [9]. Как подчеркивает Е.П. Белозерцев, именно в этом пространстве зарождаются и утверждаются такие фундаментальные принципы отечественной педагогики, как народность, соборность, служение Отечеству, просветительская миссия школы и личностное достоинство учащегося [5]. Эти принципы не являются абстрактными идеями, они воплощаются в живой педагогической практике, в традициях воспитания, в отношении учителя к ученику и обществу. В этом смысле Русский мир выступает не как идеологема, а как культурно-онтологическая основа, на которой строится подлинное российское образование [4–5; 9].

НПШ России становятся институциональными хранителями и трансляторами этого пространства. Они не просто изучают педагогические процессы, но воспроизводят в себе дух Русского мира, передавая из поколения в поколение те ценности, которые формируют педагога-гражданина – человека, способного сочетать профессионализм с совестью, науку с верой, служение профессии с любовью к Родине. В условиях современной образовательной политики, ориентированной преимущественно на тестовую стандартизацию, бюрократизацию процедур, рыночные модели управления и технократический подход к человеку, роль НПШ как опоры Русского мира приобретает особую остроту. Как справедливо замечает академик РАО О.Н. Смолин, действующая система образования, основанная на «философии мертвого бюрократического образования», способна «запросто превратить человека в обезьяну» [10]. В противовес ей О.Н. Смолин предлагает концепцию «живого образования», такого, где ребенок воспринимается не как объект стандартизации, а как личность, наделенная внутренним достоинством, творческим потенциалом и способностью к духовному росту [10]. Именно «живое образование» становится практическим выражением ценностей Русского мира в педагогике. Оно реализуется в таких направлениях, как педагогика сотрудничества (К.А. Москаленко, С.А. Шмаков), личностно ориентированный подход, государственно-общественное управление школой, а также в концепциях духовно-нравственного воспитания, разрабатываемых представителями современных НПШ [9]. Все эти подходы исходят из убеждения, что образование – это не технология, а встреча личностей, не передача информации, а формирование человека.

Особую роль в противостоянии русофобским и антикультурным тенденциям играет Всемирный Русский Народный Собор (ВРНС), деятельность которого, по мнению Е.П. Белозерцева, органично связана с педагогической миссией Русского мира [2]. ВРНС выступает не только как общественное движение, но и как интеллектуальный форпост, формулирующий гуманистические и патриотические основы национального развития. В этих условиях педагогическая наука призвана не служить моде или административному заказу, а защищать культурную идентичность, восстанавливать утраченные смыслы и укреплять образовательный суверенитет России. Русский мир в педагогическом дискурсе – это не идеологический лозунг, а живая традиция, в которой сплетаются философия, религия, культура и наука. НПШ, сохраняя и развивая эту традицию, становятся духовными форпостами отечественного образования, способными противостоять как внешним, так и внутренним угрозам дегуманизации и расчеловечивания учебно-воспитательного процесса. Одним из наиболее ярких и содержательно насыщенных проявлений отечественной педагогической мысли второй половины XX века стала педагогика сотрудничества, развивавшаяся в СССР и России благодаря трудам таких ученых и практиков, как К.А. Москаленко, С.А. Шмаков, а также их последователей [11]. Эта педагогическая система не просто предлагала новые методы обучения, но формулировала ценностно-антропологическую основу образовательного процесса, в которой центральное место отводилось личности ребенка, его внутреннему миру, творческому потенциалу и нравственному достоинству.

Как отмечает Е.П. Белозерцев, педагогика сотрудничества органично вписывается в концепцию культурно-образовательной среды, поскольку она не ограничивается техникой преподавания, а формирует целостную атмосферу доверия, уважения и совместного творчества между взрослым и ребенком [2; 4–5]. Ее ключевые принципы – личностный подход, отсутствие принуждения, опора на успех ученика, свобода выбора, инициатива, самоорганизация – не только опровергают механистические модели образования, но и воплощают в практике такие фундаментальные ценности Русского мира, как доброта, человеческое достоинство, служение и диалог. Особое внимание в педагогике сотрудничества уделяется преодолению традиционной системы оценки, основанной на сравнении, соревновании и унижении. Вместо этого предлагается фиксировать достижения

каждого ребенка, создавая условия, при которых даже слабоуспевающий ученик может почувствовать себя успешным и значимым участником образовательного процесса. Это достигается, например, за счет опорных сигналов, крупноблочного изложения материала, коллективных творческих дел и школьного самоуправления, где дети учатся ответственности, сотрудничеству и гражданской зрелости. Е.П. Белозерцев подчеркивает, что подлинное педагогическое общение невозможно без смещения акцента с «объекта воздействия» на субъекта взаимодействия. Общение «от ребенка» означает, что педагог не навязывает готовые смыслы, а входит в диалог, в котором взрослый и ребенок выступают как равноправные партнеры, вовлеченные в общее дело [9]. Такой подход предполагает не только профессиональную компетентность учителя, но и его духовную зрелость, способность к эмпатии, уважение к индивидуальности и готовность к внутреннему росту вместе с учеником. Ключевым условием существования педагогики сотрудничества является живая преемственность: неформальная, но глубокая связь между поколениями педагогов, основанная на личном примере, доверии и совместном творчестве. Именно такие связи формируются в рамках НПШ, где ученики не просто усваивают теорию своего учителя, но включаются в совместную исследовательскую и практическую деятельность, внутреннюю субкультуру коллектива, его этические нормы и образовательные идеалы. Так, опыт лицейской педагогической школы К.А. Москаленко, ростовской С.А. Шмакова и других научно-педагогических центров демонстрирует, что педагогика сотрудничества – это не методика, а мировоззрение, требующее опоры на устойчивую традицию, носителем которой могут быть только живые научные школы, сохраняющие преемственность и развивающие новое в диалоге с прошлым [11]. В условиях доминирования стандартизированного, тестового, бюрократизированного образования педагогика сотрудничества выступает как альтернатива «мертвому образованию», предлагая «живое образование», воспитывающее человека. Именно поэтому ее значение в современной России выходит за рамки педагогической науки и приобретает цивилизационный характер: она становится одним из способов

противостояния русофобии, дегуманизации и культурной дезинтеграции, утверждая в образовании образ Целостного Человека, укорененного в национальных ценностях и открытого миру.

Таким образом, поставленная цель исследования – теоретически обосновать роль научно-педагогических школ как носителей культурно-образовательной среды в контексте ценностей Русского мира и предложить пути их системного возрождения – достигнута. Все задачи решены: раскрыта сущность НПШ как целостной среды формирования педагога-личности; проанализированы этапы ее жизненного цикла и факторы устойчивости; показана связь педагогической традиции с ценностями Русского мира; обоснована необходимость государственной поддержки НПШ.

Научную новизну составило переосмысление НПШ не как формального коллектива, а как живого культурно-онтологического феномена, хранителя духовно-нравственного кода отечественного образования.

Углублено понимание НПШ через призму культурно-исторического и ценностно-смыслового анализа, а также в интеграции концепции «Русского мира» в педагогический дискурс как основания образовательной миссии.

Результаты исследования могут быть использованы для выработки государственной политики по поддержке НПШ, восстановлению статуса педагогических вузов и обновлению содержания подготовки педагогов на основе отечественных традиций.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирическим изучением региональных НПШ, разработкой механизмов преемственности поколений и анализом роли цифровой среды в сохранении педагогической идентичности.

Таким образом, автором раскрыта подлинная природа научно-педагогической школы как духовного форпоста российского образования, способного противостоять дегуманизации и бюрократизации. Это позволяет утверждать, что в работе сделано теоретическое открытие: НПШ – не просто научный институт, а носитель цивилизационного кода Русского мира в отечественном образовании.

Библиографический список

1. Алферов Ж.И. Папа Иоффе и его «детский сад». К 90-летию Физико-технического института им. А.Ф. Иоффе РАН 10 октября 2008 г. *Наука и культура: избранные лекции*. Санкт-Петербург: БАН, 2009.
2. Белозерцев Е.П. *Научно-педагогические школы России в контексте Русского мира и образования*. Москва: АИРО-XXI, 2016.
3. Белозерцев Е.П. *Образ и смысл русской школы. Очерки прикладной философии образования*. Курск: Мечта, 2013.
4. Белозерцев Е.П. *Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций*. Санкт-Петербург, 2004.
5. Белозерцев Е.П., Щербак И.Б. *Культурно-образовательная среда провинции и здоровый образ жизни студента (теоретико-методологический аспект)*. Воронеж, 2016.
6. Репринцев А.В. Научно-педагогическая школа Е.П. Белозерцева: от смыслов и ценностей Русского мира к культурно-образовательной среде Отчего края. *Берегinya. 777. Сова*. 2015; № 1.
7. Жуков В.И., Федякина Л.В. *Российское образование: история, социология, экономика, политика*: монография. Москва: Издательство «ВИПО», 2016.
8. Жуков В.И. *Наш и мой социальный университет 1991–2014 годы*. Москва: Издательство «ВИПО», 2016.
9. Белозерцев Е.П., Будаков В.В., Варав В.В. *Философско-педагогическое наследие Отчего края*. Воронеж, 2015.
10. Смолин О.Н. *Образование для всех: философия, экономика, политика, законодательство*. Москва, 2015.
11. Ендовицкий Д.А. Кадровая политика в вузе: решать задачи, повышать эффективность. *Вестник Воронежского государственного университета*. 2016; № 3.

References

1. Alferov Zh.I. Papa Ioffe i ego «detskij sad». K 90-letiyu Fiziko-tehnicheskogo instituta im. A.F. Ioffe RAN 10 oktyabrya 2008 g. *Nauka i kul'tura: izbrannyye lekci*. Sankt-Peterburg: BAN, 2009.
2. Belozercov E.P. *Nauchno-pedagogicheskie shkoly Rossii v kontekste Russkogo mira i obrazovaniya*. Moskva: AIRO-XXI, 2016.
3. Belozercov E.P. *Obraz i smysl russkoj shkoly. Oчерki prikladnoj filosofii obrazovaniya*. Kursk: Mechta, 2013.
4. Belozercov E.P. *Obrazovanie: istoriko-kul'turnyj fenomen. Kurs lekci*. Sankt-Peterburg, 2004.
5. Belozercov E.P., Scherbakova I.B. *Kul'turno-obrazovatel'naya sreda provincii i zdorovyy obraz zhizni studenta (teoretiko-metodologicheskij aspekt)*. Voronezh, 2016.
6. Reprincev A.V. *Nauchno-pedagogicheskaya shkola E.P. Belozerceva: ot smyslov i cennostej Russkogo mira k kul'turno-obrazovatel'noj srede Otchego kraya. Bereginia. 777. Sova*. 2015; № 1.
7. Zhukov V.I., Fedyakina L.V. *Rossiyskoe obrazovanie: istoriya, sociologiya, 'ekonomika, politika*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo «VIPO», 2016.
8. Zhukov V.I. *Nash i moj social'nyj universitet 1991-2014 gody*. Moskva: Izdatel'stvo «VIPO», 2016.
9. Belozercov E.P., Budakov V.V., Varava V.V. *Filosofsko-pedagogicheskoe nasledie Otchego kraya*. Voronezh, 2015.
10. Smolin O.N. *Obrazovanie dlya vseh: filosofiya, 'ekonomika, politika, zakonodatel'stvo*. Moskva, 2015.
11. Endovickij D.A. *Kadrovaya politika v vuze: reshat' zadachi, povyshat' 'effektivnost'*. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 3.

Статья поступила в редакцию 12.01.26

УДК 377

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-96-100

Danilova M.V., postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: marikodanilova@mail.ru

REALIZATION OF MENTORING POTENTIAL IN THE PROCESS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION. The article is dedicated to a problem of personal and professional development of teachers of secondary vocational education. In modern conditions, the task of not only attracting young professionals to the field of secondary vocational education, but also creating conditions for their sustainable personal and professional development is becoming extremely urgent. As a solution to the problem, a model of personal and professional development of teachers of secondary vocational education has been developed, implemented in conditions of mentoring, the structure of which includes five blocks: methodological, motivational and targeted, organizational, substantive and diagnostic. There are four key components of the personal and professional development of a teacher of secondary vocational education through mentoring: motivational, cognitive, operational and reflective-analytical.

Key words: teacher, personal and professional development, secondary vocational education, professional identity, mentoring community, mentoring

М.В. Данилова, аспирант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: marikodanilova@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается процесс личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования, реализуемый с использованием потенциал наставничества. В современных условиях крайне актуальной становится задача не только привлечения в сферу среднего профессионального образования молодых профессионалов, но и создания условий для их устойчивого личностно-профессионального развития. В качестве решения проблемы разработана модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования, реализуемая в условиях наставничества, структура которой включает пять блоков: методологический, мотивационно-целевой, организационный, содержательный и диагностический. Выделено четыре ключевых компонента личностно-профессионального развития педагога среднего профессионального образования посредством наставничества: мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивно-аналитический.

Ключевые слова: педагог, личностно-профессиональное развитие, среднее профессиональное образование, профессиональная идентичность, Наставническое сообщество, наставничество

Особенность педагогической профессии заключается в органичном сочетании процессов обучения и воспитания. Педагог не просто транслирует знания и формирует умения, но и целенаправленно участвует в становлении личности обучающегося [1, с. 7–11]. Современная система среднего профессионального образования (СПО) характеризуется значительными изменениями в требованиях к личностным и профессиональным качествам педагогов, их социальной и профессиональной позиции. Особое значение приобретает проблема привлечения и закрепления молодых специалистов в педагогической деятельности.

Потребность организаций среднего профессионального образования в развитии кадрового потенциала определяется сегодня тремя основными факторами:

- теоретические знания со временем устаревают, что напрямую приводит к снижению профессиональной квалификации специалистов;
- стремительные технологические инновации в образовании требуют от педагогов приобретения новых профессиональных компетенций;
- в приоритете специалисты, обладающие высоким уровнем профессиональной подготовки и готовностью к личностному и профессиональному развитию.

Актуальность исследования заключается в следующем: качественному личностно-профессиональному развитию педагогов среднего профессионального образования и закреплению их в образовательных учреждениях способствует наставничество, направленное не только на передачу знаний и навыков от опытных специалистов к молодым коллегам, но и на формирование личностных качеств, развитие профессиональной идентичности.

Цель исследования: разработать теоретико-методологические и технологические основания личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества.

В процессе достижения цели приоритетными являются следующие задачи: выявить совокупность педагогических факторов, позволяющих максимально эффективно применять потенциал наставничества и помогающих педагогам среднего профессионального образования сформировать систему личностных и профессиональных компетенций, отвечающих актуальным требованиям системы образования; структурировать основные аспекты наставнической деятельности: мотивационный, прогностический, методический и развивающий на предмет

их роли в контексте личностно-профессионального развития педагогов в сфере среднего профессионального образования.

Научная новизна исследования заключается в определении основных направлений личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества: развитие мотивации к профессиональной деятельности в сфере среднего профессионального образования, формирование профессиональной идентичности, освоение передового опыта обучения и воспитания молодежи и формирование готовности к профессиональному саморазвитию.

Теоретическая значимость состоит в том, что исследование обогащает научное понимание процессов личностно-профессионального развития педагогов системы среднего профессионального образования; представлена структурная модель, служащая теоретической основой для проектирования образовательных и наставнических программ, нацеленных на гармоничное развитие профессиональных и личностных качеств преподавательского состава, что создает основы для совершенствования механизмов трансляции педагогического опыта и формирования эффективных карьерных траекторий в учреждениях среднего профессионального образования.

Практическая значимость заключается в возможности использования полученных в исследовании результатов в деятельности учебных заведений среднего профессионального образования, осуществляющих практику наставничества.

Для эффективной реализации личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества важно ориентироваться на те цели и задачи, которые предстоит достигнуть и решить. В соответствии с этими целями и задачами проектируется модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества и, соответственно, строятся формы взаимодействия наставников и наставляемых (табл. 1).

Мы поддерживаем мнение Ю.П. Ветрова о том, что «будущее нашего государства зависит от личности, которая получает профессиональное образование и формируется в современных условиях. Сегодня ключевыми качествами молодых специалистов становятся: ориентация на результат, целеустремленность, способность к быстрому обучению, а также творческий и инновационный подход к профессиональной деятельности» [2, с. 41–48]. Соответственно, деятельность наставника включает определение для подопечного ориентиров развития, а деятельность наставляемого заключается в выполнении этих задач, усвоении знаний и навыков, активном участии в обучении и применении полученных знаний и опыта на практике.

С учетом этого нами предложена модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества, в структуре которой выделено 5 блоков: методологический, мотивационно-целевой, организационный, содержательный и диагностический.

Таблица 1

Инновационные виды и формы взаимодействия наставников и наставляемых

Инновационные виды наставничества	Формы взаимодействия наставников и наставляемых
Партнерское наставничество (равный – равному)	Взаимодействие, ориентированное на обмен опытом коллег (педагог – педагог)
Реверсивное наставничество	Взаимодействие, предполагающее смену ролей наставника и наставляемого (наставничество «наоборот»)
Командное наставничество	Коллективное взаимодействие, направленное на обмен опытом, предполагающее участие наставников и наставляемых
Виртуальное наставничество	Виртуальное взаимодействие, позволяющее найти ответ на поставленный вопрос на специально созданных наставниками информационных ресурсах (сайтах)
Флэш-наставничество	Вид краткосрочного взаимодействия с целью выяснения необходимой информации, вызвавшей затруднения в профессиональной деятельности
Сетевое наставничество	Взаимодействие в чате в рамках Наставнического сообщества, обеспечивающее быструю консультативную помощь компетентного специалиста в момент возникновения профессиональных затруднений

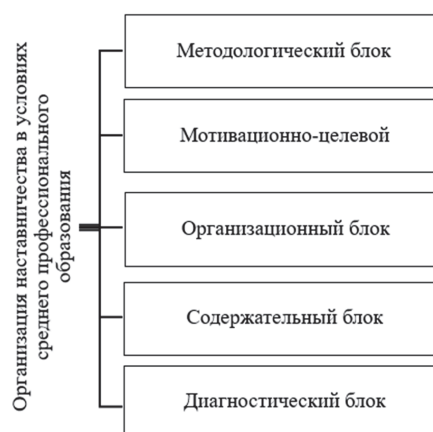


Рис. 1. Структура модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества

вационно-целевой, организационный, содержательный и диагностический. Каждый из них вносит свой вклад в создание комплексной и эффективной модели, направленной на развитие профессиональных и личностных качеств наставляемого (рис. 1).

Методологический блок направлен на теоретико-методологическое обоснование личностно-профессионального развития педагогов СПО в условиях наставничества. В качестве основополагающих мы выбрали три подхода: компетентностный, личностно ориентированный и системно-деятельностный.

Суть компетентностного подхода в рамках развития педагогов среднего профессионального образования заключается в реализации потенциала наставничества с целью создания условий для приобретения педагогами ключевых личностно-профессиональных навыков и знаний, а также воспитания в них уверенности и способности к успешной работе в системе среднего профессионального образования.

Личностно ориентированный подход акцентирует внимание на индивидуальных возможностях и профессиональных интересах педагогов. Его суть заключается в создании благоприятных условий посредством наставничества, которые позволят им полностью реализовать свой потенциал и профессиональные амбиции.

Системно-деятельностный подход рассматривает процесс личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества как единую и взаимосвязанную систему, в которой профессиональное общение между наставниками и наставляемыми выстраивается вокруг совместной деятельности, а наставляемый выступает не просто объектом воздействия, но активным участником образовательного процесса.

Значительную роль в личностно-профессиональном развитии педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества играют дидактические принципы, т. е. основные теоретические основы и руководящие идеи, которые определяют ключевые идеи (направления) организации наставничества. На основе анализа теоретических данных и практического опыта были сформулированы следующие принципы организации наставничества в системе среднего профессионального образования:

- установление стратегического партнёрства между наставниками и наставляемыми. Такое партнёрство базируется на фундаменте взаимного уважения, признания личных и профессиональных достижений друг друга, а также общности моральных ориентиров;
- добровольность участия и готовность делиться профессиональными знаниями и опытом с коллегами, а также возможность самостоятельно выбирать форматы взаимодействия в рамках Наставнического сообщества;
- активное вовлечение как наставников, так и наставляемых в процесс разработки индивидуального вектора личностно-профессионального развития вторых, а также в реализацию намеченных целей;
- последовательное этапное развитие личностных и профессиональных качеств как у наставляемых, так и у педагогов, выполняющих роль наставников.

Мотивационно-целевой блок ориентирован на определение конкретных целей и задач, обеспечивающих мотивацию личностно-профессионального развития педагога в соответствии с потребностями личности, актуальными запросами системы среднего профессионального образования.

Цель на данном этапе заключается в том, чтобы сформировать у молодых педагогов среднего профессионального образования потребность в личностно-профессиональном развитии посредством наставничества.

В процессе достижения цели приоритетными являются следующие задачи:

- определить условия, способствующие эффективному развитию личностных и профессиональных качеств (компетенций) молодых педагогов среднего профессионального образования;
- сформировать у молодых педагогов среднего профессионального образования личностно-профессиональные качества, которые отвечают требованиям современной системы образования.

Становление молодого педагога как профессионала включает не только освоение знаний и умений, но и глубокое личностное принятие своей профессиональной роли, её ценностей и ответственности, что способствует его профессиональной самоидентификации.

В.И. Спирина «составляющими компонентами профессиональной идентичности педагога» определяет следующие: «профессиональная направленность, удовлетворенность профессиональной деятельностью, умение «оставаться собой» в самых различных обстоятельствах и ситуациях» [3, с. 352].

Н.В. Зеленко, А.А. Науменко считают «профессиональную идентификацию одним из видов социальной идентификации, которая является механизмом усвоения профессиональных и социально-психологических компетенций в результате социального взаимодействия индивида и профессиональной группы и осмысления индивидом данных взаимодействий».

Профессиональная самоидентификация является одним из важнейших факторов интеграции молодого специалиста в профессию. Самоидентификация в каждой профессии имеет персонализированный характер, означает отождествление себя с определенной социальной группой, но при этом индивидуум выбирает именно то, что отвечает его ценностным ориентирам.

Основными моментами процесса профессиональной самоидентификации являются: приобретение и развитие устойчивого интереса к профессии, нако-

пление теоретических знаний, практических навыков, умений и опыта работы по конкретной специальности, налаживание деловых и личных контактов» [4, с. 9].

С нашей точки зрения, ключевым мотивационным фактором для вовлечения педагогов в наставническую деятельность выступает перспектива достижения высших уровней профессионализма, включающих как предметно-методическое совершенствование, так и личностно-профессиональную самореализацию.

По нашему мнению, профессионализм педагога – это совокупность глубоких знаний, навыков и личностных качеств, необходимых для эффективного выполнения профессиональных обязанностей, постоянного стремления к самосовершенствованию и способности влиять на личностное и интеллектуальное развитие обучающихся, основываясь на высоких моральных и этических стандартах.

Организационный блок модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества направлен на создание Наставнического сообщества как организационно-педагогической среды, которое обеспечивает реализацию различных форм наставнической деятельности, сотрудничество между опытными и молодыми педагогами, а также стимулирует стремление к саморазвитию.

На данном этапе осуществляются мероприятия по:

- формированию корпуса наставляемых и наставников;
- организации Наставнического сообщества, включающего всех наставников, наставляемых образовательного учреждения, а также смежных специалистов (методиста, социального педагога, психолога). Его ключевая функция – выйти за рамки наставнических пар «наставник-наставляемый» и создать среду для ускоренной передачи педагогического опыта. По своей сути Наставническое сообщество работает по принципу преемственности поколений в профессии. Направления развития Наставнического сообщества в учреждении среднего профессионального образования представлены на рис. 2.

Направления развития Наставнического сообщества в учреждении среднего профессионального образования:

- организация взаимодействия наставников и наставляемых с учетом формальных требований и индивидуальных потребностей, мотивов педагогов;
- формирование наставнических пар (диад), объединенных взаимными профессиональными и мотивационно-ценностными ориентирами;
- создание условий для взаимообогащающего общения посредством обмена опытом и знаниями между опытными педагогами и молодыми специалистами.

Организационный блок фокусируется на создании Наставнического сообщества, которое благодаря выбору оптимальных видов и форм сотрудничества будет содействовать личностно-профессиональному развитию педагога, членов педагогического коллектива (табл. 1).

Содержательный блок модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества

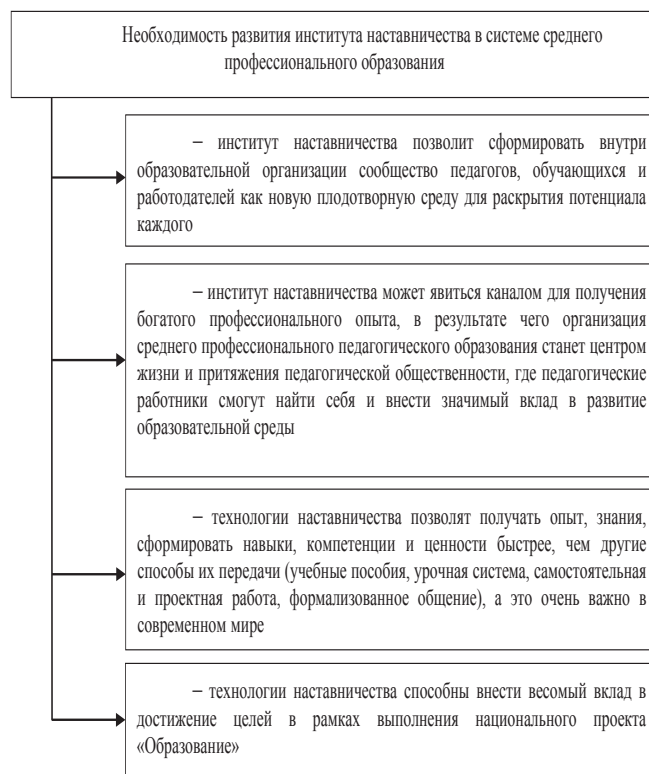


Рис. 2. Направления развития Наставнического сообщества в учреждении среднего профессионального образования

ориентирован на содержание взаимодействия педагогов в рамках Наставнического сообщества, т. е. направлен на выявление ключевых аспектов коммуникации между опытными наставниками и наставляемыми, охватывая широкий спектр направлений деятельности: от культивирования внутренней мотивации и прогнозирования потенциальных итогов работы до создания актуальных методических решений и определения стимулов профессионального развития и карьерного роста.

Мотивационная деятельность направлена на осознание ценности и смысла педагогической работы, т. е. осознание того, насколько значима роль педагога в развитии обучающихся и общества в целом; понимание возможностей для карьерного и личностного развития в сфере среднего профессионального образования; формирование внутренней мотивации к самосовершенствованию для непрерывного личностно-профессионального развития и позитивного отношения к педагогической деятельности. Устойчивая профессиональная мотивация, основанная на осознании ценности педагогического труда и стремлении к постоянному развитию, у молодых специалистов формируется через взаимообогащающее общение с опытными педагогами (наставниками), осмысленную рефлексию профессиональной деятельности, участие в конкурсах педагогического мастерства, обмен успешным педагогическим опытом внутри коллектива.

В основе прогностической деятельности лежит прогнозирование персонализированной траектории профессионального саморазвития, непрерывное развитие профессиональных навыков обучения и воспитания: совершенствование знаний в области преподаваемого предмета, изучение инновационных методик обучения, обновление содержания образовательного процесса в соответствии с актуальными требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС); формирование умений в проектировании учебного процесса: продуманное структурирование содержания учебного процесса, а также формулировка планируемых образовательных результатов; освоение современных технологий в сфере образования, включая применение цифровых инструментов, что способствует повышению качества обучения.

Повышение качества образовательного процесса через профессиональный рост педагога реализуется через разработку и проведение учебных занятий с учетом современных требований, применение активных и интерактивных методов обучения (кейс-метод, проектная деятельность, дискуссии), использование цифровых образовательных платформ и ресурсов.

Личностно-профессиональное развитие педагогов среднего профессионального образования интегрирует в себя методическую деятельность, направленную на формирование ряда ключевых компетенций:

- аналитическая компетенция, которая подразумевает глубокое погружение в анализ учебно-методических материалов и определение их соответствия стандартам образовательного процесса;
- проекторочная компетенция, выражающаяся в умении конструировать рабочие программы, разрабатывать календарно-тематические планы и технологические карты занятий с учётом специфики профессиональной области, создавать дидактические материалы, внедрять современные образовательные технологии, а также формировать инструменты для мониторинга и оценки знаний учащихся;
- оценочная компетенция, заключающаяся в способности объективно анализировать итоги учебного процесса и оперативно вносить корректировки в методику преподавания при необходимости;
- рефлексивная компетенция, которая заключается в умении проводить критический анализ собственной методической работы, оценивать её результативность и на этой основе выстраивать траекторию дальнейшего профессионального развития.

Развитие методической компетентности молодых специалистов среднего профессионального образования обусловлено активным участием в работе методических объединений и педагогических советов, создании учебно-методических комплексов (УМК), а также организации и последующем анализе открытых учебных занятий.

Развивающая деятельность основывается на:

- развитии личностного потенциала и непрерывном самообразовании, которое предполагает знакомство с новейшими литературными источниками, методиками и передовыми тенденциями в образовании;
 - научно-исследовательской работе, включающей участие в проектах, разработку и публикацию статей, подготовку докладов, а также организацию научных семинаров и конференций;
 - раскрытии творческого потенциала через активное участие в разнообразных профессиональных конкурсах, олимпиадах, выставках и мастер-классах;
 - повышении квалификации, которое подразумевает регулярное обучение на курсах повышения квалификации, участие в тренингах и вебинарах, а также освоение программ дополнительного профессионального образования.
- Наставническая деятельность включает в себя:
- целенаправленное взаимодействие наставников и наставляемых в процессе достижения целей профессиональной деятельности;
 - взаимопосещение учебных занятий наставника и наставляемого с последующим анализом;
 - совместное планирование (разработку) и проведение учебных занятий;
 - обсуждение, анализ и самоанализ педагогической деятельности;
 - участие в конкурсах профессионального мастерства, методических семинарах и мастер-классах и др.

Неотъемлемой частью содержания наставнической деятельности является разработка и внедрение плана совместной деятельности наставника и наставляемого, определяющего траекторию личностно-профессионального саморазвития молодого педагога и ключевые вехи продвижения в профессии [5, с. 28–31].

Наставничество стало организационным механизмом, позволившим выстроить ключевые направления личностно-профессионального развития среднего профессионального образования в рамках содержательного блока предложенной модели.

Задача *диагностического блока* заключается в сборе данных на всех этапах реализации модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества: характер организации наставничества, результаты и степень эффективности профессионального взаимодействия наставников и наставляемых в соответствии с заданными целями.

В качестве компонентов личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования нами предложены следующие: мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивно-аналитический (табл. 2).

Эффективность реализации модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования посредством потенциала наставничества определяется скоростью и результативностью их профессионального и личностного развития.

Результативная реализация модели возможна при обеспечении и выполнении ряда условий, способствующих эффективному управлению личностно-профессиональным развитием педагогов в сфере среднего профессионального образования в рамках Наставнического сообщества. Среди таких условий можно выделить следующие:

- личностно-профессиональное развитие педагогов должно стимулироваться внутренней мотивацией, обусловленной их искренним стремлением к

Таблица 2

Показатели достижения педагогами среднего профессионального образования компонентов личностно-профессионального развития

Компоненты	Наставники	Наставляемые
Мотивационный	Готовность поддерживать профессиональную адаптацию молодых специалистов; мотивация к осуществлению наставнической деятельности и самосовершенствованию	Готовность к личностно-профессиональному развитию и участию в наставнических сессиях и т. д.
Когнитивный	Освоены принципы и методы организации наставничества; знание корпоративных ценностей, традиций и методов взаимодействия	Осознание формирования личностно-профессиональных компетенций; умение использовать приобретенные знания в реальной практике
Операционный	Способность планировать личностно-профессиональное развитие педагогов посредством педагогической деятельности; умение использовать практико-ориентированные, интерактивные методы и материалы обучения, соответствующие целевой аудитории; уметь адресно использовать те или иные образовательные технологии в зависимости от возраста наставляемого	Готовность использовать в своей педагогической деятельности рекомендованные методы и приемы работы; развитие способности самостоятельно и качественно выполнять возложенные обязанности; повышение профессионального уровня, а также раскрытие своего личностного, творческого, профессионального потенциала
Рефлексивно-аналитический	Умение наставника определять причину проблем (затруднений) и предлагать соответствующие решения; проявление самокритичности по отношению к своим достижениям; умение прогнозировать карьерные траектории наставляемых и определять их дальнейшее личностно-профессиональное развитие	Способность к самоанализу и рефлексии, умение оценивать результаты своей деятельности; убежденность молодого педагога в целесообразности рефлексии; готовность к профессиональному росту

достижению высоких результатов и соответствием высоким стандартам профессиональной компетенции;

- в педагогическом коллективе необходимо сформировать особую среду, которая будет благоприятствовать продуктивному общению между наставниками и наставляемыми, а также содействовать выстраиванию доверительных и партнёрских отношений между ними;

- при разработке индивидуального плана развития для каждого педагога следует учитывать его личные цели и задачи, которые связаны с преодолением существующих трудностей, расширением профессиональных навыков и раскрытием творческого потенциала;

- педагогам должен быть обеспечен доступ к разнообразным учебным и методическим материалам, включая учебные пособия, учебно-методические и информационно-методические ресурсы, а также они должны чувствовать поддержку со стороны своих наставников;

- работа наставников и их подопечных должна находиться под вниманием всего педагогического коллектива, а результативность наставничества – регулярно подвергаться оценке со стороны коллег.

В заключение отметим, что личностно-профессиональное развитие педагогов остается одной из актуальных проблем современного образования, что отражает потребности модернизации системы образования и соответствие запросам общества. Особенности личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования определены спецификой профессиональной деятельности и включают в себя: готовность строить образовательный

процесс в соответствии с новейшими достижениями в области педагогики, техники, технологий, где эффективным инструментом выступает наставничество как универсальная технология управления процессом личностно-профессионального развития педагогов.

Проведенное исследование специфики личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования позволило сделать вывод о том, что для полноценного профессионального становления молодого педагога необходима комплексная система наставничества (сопровождения), охватывающая различные аспекты профессиональной поддержки. Нами предложена модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества, состоящая из пяти блоков: методологического, мотивационно-целевого, организационного, содержательного и диагностического. Модель определяет ключевые формы взаимодействия её участников, принципы организации наставничества, компоненты личностно-профессионального развития педагогов (мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивно-аналитический), условия, способствующие эффективному управлению личностно-профессиональным развитием. Цель исследования достигнута, а его результаты подтверждают научную новизну.

Материалы статьи могут послужить основой для подготовки методических рекомендаций по организационно-педагогическому обеспечению процесса личностно-профессионального развития педагогов в условиях наставничества, а также могут быть интересны студентам, аспирантам, преподавателям педагогических вузов и учреждений среднего профессионального образования.

Библиографический список

1. Данилова М.В. *Наставничество как инструмент для непрерывного роста и профессионального мастерства педагога*: материалы краевой научно-практической конференции. Краснодар: Институт развития образования Краснодарского края, 2024: 7–11.
2. Ветров Ю.П. Особенности организации проектной деятельности в профессиональном образовании. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2019; № 2: 41–48.
3. Спирина В.И., Капиева К.Р., Симоненко В.В. Доверительное общение преподавателей и студентов как фактор взаимодействия в образовательном процессе педагогического вуза. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 66: 351–353.
4. Зеленко Н.В., Науменко А.А. Профессиональная самоидентификация как категория педагогики. *Вестник Армавирского государственного педагогического университета*. 2019; № 3: 5–13.
5. Данилова М.В. Наставничество как инструмент совершенствования профессиональной компетентности молодого специалиста в условиях динамичного развития системы образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 5: 28–31.

References

1. Danilova M.V. *Nastavnichestvo kak instrument dlya nepreryvnogo rosta i professional'nogo masterstva pedagoga*: materialy kraevoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Krasnodar: Institut razvitiya obrazovaniya Krasnodarskogo kraya, 2024: 7–11.
2. Vetrov Yu.P. Osobennosti organizatsii proektnoy deyatel'nosti v professional'nom obrazovanii. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2019; № 2: 41–48.
3. Spirina V.I., Kapieva K.R., Simonenko V.V. Doveritel'noe obschenie prepodavatelej i studentov kak faktor vzaimodejstviya v obrazovatel'nom processe pedagogicheskogo vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 66: 351–353.
4. Zelenko N.V., Naumenko A.A. Professional'naya samoidentifikaciya kak kategoriya pedagogiki. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 3: 5–13.
5. Danilova M.V. Nastavnichestvo kak instrument sovershenstvovaniya professional'noj kompetentnosti mladogo specialista v usloviyah dinamichnogo razvitiya sistemy obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 5: 28–31.

Статья поступила в редакцию 09.01.26

УДК 378.2

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-100-102

Znikina L.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Philology), Professor, T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia), E-mail: znikina@mail.ru

Diveeva K.D., teaching assistant, Institute of Education, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: diveeva.k.d@gmail.com

DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER'S PROACTIVITY AS A VECTOR OF FORMING PROFESSIONAL RESPONSIBILITY. When addressing the topic, it is necessary to emphasize once again that the main goal of professional education is to train highly qualified specialists who can meet the challenges and requirements of the modern world. The current realities of professional education development necessitate a unified approach to training educators who can quickly adapt to a rapidly changing world, solve important problems, analyze, predict, and prioritize professional situations. In this context, it is relevant to form a proactive personality of a future teacher, whose main characteristics should be recognized as the ability to work independently, have a predictive mindset, and be active and responsible in making specific decisions in possible problematic situations related to pedagogical activities. Thus, in the context of the established pedagogical discourse on responsibility, which is viewed by researchers from various perspectives, the article specifies the authors' vision of the professional responsibility of future teachers in the context of the formation of one of the qualities of teachers, namely, the proactivity of future specialists. The professional education of future teachers takes on important functions in the formation of a new generation of teachers, focusing on creating conditions for the development of young teachers who possess a high level of professional culture, civic responsibility, and the ability to define and follow their chosen values, which ultimately determines the level of responsibility of a specialist.

Key words: professional responsibility, professional education, proactivity as active component of professional responsibility of future teacher

Л.С. Зникина, д-р пед. наук, канд. филол. наук, проф., Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, г. Кемерово, E-mail: znikina@mail.ru

К.Д. Дивеева, асс., Институт образования Кемеровского государственного университета, г. Кемерово, E-mail: diveeva.k.d@gmail.com

РАЗВИТИЕ ПРОАКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ВЕКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

В работе главной задачей профессионального образования рассматривается подготовка высококвалифицированных специалистов, отвечающих вызовам и требованиям современности. Актуальной в этом контексте является формирование проактивной личности будущего педагога, главными признаками которой следует признать способность работать самостоятельно, иметь прогностическое мышление, быть активным и ответственным в принятии

конкретных решений в возможных проблемных ситуациях, связанных с педагогической деятельностью. Таким образом, при устоявшемся в педагогическом дискурсе представлении об ответственности, сущность которой рассматривается исследователями в разных ракурсах, в статье конкретизируется авторское видение профессиональной ответственности будущих педагогов в контексте формирования проактивности будущих специалистов как одного из качеств педагогов. Важные функции формирования педагога новой формации берет на себя профессиональное воспитание с ориентирами на создание условий становления молодого педагога, обладающего высокой профессиональной культурой, гражданской ответственностью, способностью определять и следовать выбранным ценностям, что, собственно, и определяет сформированность ответственности специалиста.

Ключевые слова: профессиональная ответственность, профессиональное воспитание, проактивность как деятельностный компонент профессиональной ответственности будущего педагога

Актуальность представленного в статье научного материала по вопросам профессиональной ответственности будущего педагога обусловлена инновационными подходами к системной работе педагога, требующей обогащения практических навыков работы с современными технологиями, профессионального решения педагогических проблем, готовности брать на себя ответственность за результат.

Цель настоящего исследования – исследование профессиональной ответственности как доминантного качества будущего педагога в контексте рассмотрения проактивности.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи исследования: 1) рассмотреть и дать характеристику категории «ответственность» в контексте профессиональных качеств педагога; 2) обосновать, что одним из ведущих факторов в становлении будущего специалиста является профессиональное воспитание в единстве с образовательным процессом вуза; 3) обосновать проактивность и ее компоненты как деятельностную составляющую профессиональной ответственности будущего педагога.

Научная новизна заключается в обосновании значимости деятельностной составляющей структуры профессиональной ответственности будущего педагога, рассматриваемой в контексте его проактивных характеристик.

Теоретическая значимость видится в обогащении представлений о структуре профессиональной ответственности будущих педагогов, включающей проактивные характеристики.

Практическая значимость определяется возможностью применения теоретических результатов исследования в образовательной практике подготовки студентов педагогических направлений к будущей профессиональной деятельности.

Методом научного исследования в рамках данной статьи послужил анализ психолого-педагогической литературы по заявленной проблеме исследования, сравнение, синтез и обобщение, что позволило сформулировать авторские представления и выводы в тезаурусном поле исследования, обосновать теоретико-методологические подходы в решении поставленных задач.

Проблема профессионального становления будущего специалиста-педагога достаточно широко интерпретируется в работах исследователей (О.А. Абдулина, Ю.П. Азаров, Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, С.Г. Вершловский, В.А. Загвязинский, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и другие).

Следует признать, что в последнее время с изменениями как в социуме, так и в самом вузе, собственно, появились новые факторы, которые в определенной мере уточняют сущность понятия «профессиональная ответственность». Важной и, пожалуй, первой особенностью ответственности становится инициативность и саморегуляция личности педагога. Как отмечает Е.А. Алферова, ответственность не ограничена будущей профессией, но является необходимой для педагогической деятельности. В её трактовке ответственность включает понимание норм и последствий, чувство долга, сопричастность и, конечно, реальные поступки [1]. Это утверждение дополняется Ю.В. Шагиной, которая рассматривает личную ответственность будущего педагога как профессионально качество, которое «вызывает в процессе решения практических задач». Именно на практике, в конкретных педагогических ситуациях студент сталкивается с последствиями своих решений, что, безусловно, требует рефлексии собственных действий и результатов. Систематическое включение студентов в подобные ситуации способствует постепенному увеличению степени их самостоятельности в принятии решений [2]. К.А. Абульханова справедливо отмечает, что ответственность личности – это динамический процесс, обеспечивающий способность человека влиять на события в момент их осуществления. Личность становится субъектом своей жизни, способна разрешать противоречия и организовывать свой, в том числе и профессиональный путь, способна предвидеть последствия своих действий и готовность отвечать за них [3]. Л.Г. Светоснова определяет профессиональную ответственность педагога как «осознание социальной значимости деятельности, следования нравственным и правовым нормам, ценностного отношения к субъектам образовательного процесса, выделяя функции ответственности: ценностно-ориентирующую, мобилизующую, контролирующую» [4].

Следует согласиться с представлением понятия «профессиональной ответственности» будущих педагогов М.И. Алдошиной как интегративного личностно-профессионального качества, формирующегося на пересечении личностных установок и профессиональных требований и являющегося системообразующим элементом педагогической компетентности [5].

Исходя из вышеперечисленных умозаключений, можно обозначить ответственность как формируемое качество личности, развитие которого требует не только теоретических знаний и практического опыта, но и осмысленного подхода к своим поступкам и их последствиям, а также уважения другого человека, эмпатии и сопричастности.

Педагогу необходимо обладать внутренней установкой на добросовестность, честность и открытость с учениками, уметь предвидеть последствия педагогических действий, постоянно анализировать и корректировать собственное профессиональное поведение.

Тем не менее сохраняются некоторые проблемы, которые необходимо разрешить: поиск и реализация новых подходов к подготовке педагогов к профессиональной деятельности в современном динамично меняющемся социуме, формирование их профессиональной ответственности, в том числе воспитание проактивной личности студента – будущего педагога, обладающего особой готовностью к профессиональной деятельности, связанной с идеями проактивной направленности.

Идеи проактивности в последнее время стали довольно широко обсуждаться [6]. Наибольшую популярность эти идеи нискали в области психологии и менеджмента, сохраняя практически близкую трактовку этого понятия как способности субъекта действовать свободно, ориентируясь на конкретные цели и установку на собственные ценности. Н.М. Мельник и В.М. Нестеренко трактуют проактивность как «способность инициативно действовать, предвидеть возможные проблемы, принимать решения, которые приводят к нужным человеку событиям и результатам, и брать ответственность за свои действия» [7].

В последнее время очевидный интерес к этому феномену отмечается и в педагогике с некоторым изменением категориально-тезаурусного пространства, но с сохранением основной идеи (Бехтер А.А., Великов А.В., Великова Л.Ю., Гоберник Е.Е., Кархоткина А.О., Косиков А.В., Мельник Н.М., Моисеева Е.В., Нестеренко В.М., Рослякова С.В., Харланова Е.М. и другие). «В публикациях педагогической направленности проактивность рассматривают как качество будущего педагога-профессионала, который понимает грядущие запросы рынка труда, обладает умением расставлять приоритеты, нацеленностью на результат, не ждёт, что все получится само собой, а пробует себя в самых разнообразных направлениях» [8; 9]. Как отмечают Е.Е. Гоберник, В.Е. Дмитриук и О.В. Павлова, преимущества проактивности выражены в самоорганизации человека, в его готовности работать в условиях ресурсных ограничений, а проблемы позволяют выявить свои возможности, осознать свои сильные стороны.

В авторских трактовках следует отметить некоторую дуальность в подходе к сущности проактивности: «...в системе образования данный феномен становится своеобразным трендом: с одной стороны, проактивность выступает как цель и результат образовательного процесса, как комплексная характеристика человека, обеспечивающая его жизненную успешность, а с другой – как свойство образовательной системы, которое должно быть обеспечено для формирования проактивной личности» [10]. И с этим надо согласиться.

Обращаясь к изучению этого ряда работ, углубляясь в рассмотрение сущности проактивности, имеющей междисциплинарный характер и занимающей свое место в структуре ответственности будущего педагога, позволим себе утверждение, что в дальнейшем практика нуждается в обоснованных и достоверных научных знаниях.

Итак, можно сказать, что очевидным главным принципом проактивности в этих трактовках определено является опережение вызовов времени. И каким бы новым для современного образования понятие «проактивность» ни было, по своей сущности этот феномен не является новацией. Педагогическая наука давно уже ориентирована на решение задач, связанных с опережением и инициативными предложениями в образовании: в последнее время особой актуальностью пользуется так называемая опережающая предпрофильная подготовка и профильное обучение собственно, которое характеризуется свойствами опережения, а современная система дополнительного профессионального образования педагогов, как отмечают исследователи, полностью ориентирована на опережающее преодоление профессиональных противоречий и дефицитов.

Профессионально значимые качества педагога представляют собой сложный симбиоз качеств, развитие которых зависит от многих факторов и условий, собственно, как и от личности самого преподавателя. Понятия педагогических категорий «профессиональная ответственность» и «проактивность педагога» отсылают к рассмотрению сущности и роли профессионального воспитания в подготовке будущих педагогов.

Профессиональное воспитание рассматривается современной педагогикой как системный объект. Как педагогическая система понятие «профессиональное воспитание» было развернуто представлено Н.Н. Дьяченко, который еще в 1978 г. акцентировал интегративный характер формирования профессиональных качеств будущих специалистов и ценностных качеств обучающихся, которые являются не «сверхпрофессиональными», а базовыми, имманентно входящими в профессиональные компетенции и обеспечивающими эффективность предстоящей профессиональной деятельности [11].

При обосновании сущности и функций профессионального воспитания указывается мотивация к социальным функциям, стойко выраженным ценностным ориентациям. Как результативность профессионального воспитания «...большое значение имеют различные свойства самой личности. Это такие, как цели и интересы личности, мотивы личности, ценностные ориентации, психофизические особенности...» [12]. Очевидно, к таким качествам мы в контексте нашего исследования относим и педагогическую ответственность. «В широком значении профессиональное воспитание понимается как сложный вид целенаправленного взаимодействия педагогов и учащихся, в процессе которого формируется профессиональная культура будущего работника, обеспечивающая высокое качество его трудовой деятельности, нравственный облик, профессиональные мотивы, интересы, ценности, а также профессиональную компетентность, мобильность и успешность социальной адаптации выпускника профессионального учебного учреждения» [13].

Все это в полной мере позволяет утверждать, что профессиональное воспитание берет на себя важную функцию в формировании молодого специалиста-педагога, учитывая новые условия, которые требуют гибкой профессиональной адаптации к динамично меняющимся условиям.

Структура проактивности будущих педагогов в контексте их профессиональной деятельности представлена нами в следующей совокупности компонентов:

- *полисубъектность*: способность занимать активную субъектную позицию в образовательной среде, в профессиональной, межкультурной, личностной сферах; принимать и учитывать мнения других и их социальную вариативность; готовность и ответственность отвечать на «вызовы» и проблемы, возникающие в процессе работы с обучающимися;

- *наличие прогностических умений*: умение прогнозировать характер и ход развития различных образовательных процессов; прогноз и выявление возможных проблем и трудностей в процессе обучения; опережающий подход к выбору индивидуальных педагогических стратегий и учебных тактик; умение

предвидеть на этой основе результат своего действия при выполнении педагогических задач;

- *самостоятельность*: способность самостоятельно действовать и принимать конкретные решения в профессиональной сфере, в особенности при возникновении педагогических проблем;

- *партисипативность*: способность активно участвовать (вербально) в процессе обучения и вовлекать обучающихся в процесс познания; правильный выбор и построение педагогического диалога; отказ от авторитарности в общении; открытость и доверительность; умение вовлекать в дискуссию, учитывая поколенческий контекст в отношении педагог/обучающийся.

Таким образом, теоретико-методологический анализ исследуемой проблемы позволил достичь поставленной цели и определить, что доминантным качеством молодого педагога является его профессиональная ответственность.

Хотя проблемное поле, связанное с идеями и подходами изучения проактивности как педагогического объекта, достаточно широко представлено в трудах исследователей, необходимость такого ряда характеристик педагога, как инициативность, ответственность, опережение, твердо значится в повестке современного педагогического образования. Подготовка педагогов соответствует идеям так называемого опережающего обучения и ориентирована на вызовы не только современности, но и будущего.

Важная роль в формировании профессиональной ответственности педагога отведена профессиональному воспитанию, которое рассматривается в образовательном процессе вуза как «субъект-субъектный процесс, способствующий формированию таких качеств, как ответственность и стремление к профессиональному росту» [14].

Перспективы и дальнейшее направление нашего исследования видятся в поиске форм, методов и средств развития профессиональной ответственности будущих педагогов, реализуемых в определенных педагогических условиях, включающих организацию мероприятий и событий проактивного характера.

Библиографический список

- Алфёрова Е.И. *Ответственность как метапрофессиональное качество личности учителя в процессе профессионального становления*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Екатеринбург, 2010.
- Шагина Ю.В., Китов А.Ю. Развитие личной ответственности будущего педагога в условиях педагогической ситуации. *Фундаментальная и прикладная наука: состояние и тенденции развития: сборник статей XVII Международной научно-практической конференции*. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2022: 15–21.
- Абулханова К.А. Жизненный путь и ответственность личности. *Познание и переживание*. 2022; Т. 3, № 2: 87–102.
- Светоносова Л.Г. Педагогические условия формирования профессиональной ответственности у будущих учителей. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2025; № 3 (67): 54–60.
- Алдошина М.И., Фарафонова И.В., Фетисов А.С. Особенности формирования профессиональных ценностей будущих педагогов в университете. *Проблемы современного педагогического образования*. 2024; № 83-1: 10–13.
- Блинов В.И., Сатдыков А.И., Осадчева С.А., Красовский Н.А. Опережающая профподготовка: формирование системообразующих компонентов. *Образовательная политика*. 2020; № 4 (84): 84–93.
- Мельник Н.М., Нестеренко В.М. Интеллектуально-информационная поддержка проактивной деятельности студента при реализации подхода «Обучение служением». *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2025; Т. 10, Выпуск 6: 768–774.
- Рослякова С.В., Харланова Е.М., Моисеева Е.В. Проактивная подготовка будущих педагогов в воспитательной деятельности. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2024; Т. 13, № 4 (49): 138–142.
- Гоберник Е.Е., Дмитриук В.Е., Павлова О.В. Вовлеченность студентов во внеучебную деятельность как критерий их проактивности. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2024; № 2 (42): 116–124.
- Великов А.В., Косиков А.В., Великова Л.Ю. Проактивность как ключевая характеристика образовательной среды современной гимназии. *Педагогическая перспектива*. 2025; № 4 (20): 30–41.
- Дьяченко Н.Н. *Профессиональное воспитание молодежи*. Москва: Высшая школа, 1978.
- Кучерова О.Е., Тарасова С.И., Анохина С.В. Профессиональное воспитание будущего специалиста в общей системе воспитательной работы организаций среднего профессионального образования. *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2018; Т. 4, № 4: 70.
- Белов В.И. *Система профессионального воспитания в современных социально-экономических условиях развития образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2006.
- Зникина Л.С., Райс В.А. Профессиональное воспитание как педагогическое содействие трудоустройству будущих специалистов: региональный аспект. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2024; № 4 (56): 89–95.

References

- Alferova E.I. *Otvetstvennost' kak metaprofessional'noe kachestvo lichnosti uchitelya v processe professional'nogo stanovleniya*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2010.
- Shagina Yu.V., Kitov A.Yu. Razvitiye lichnoy otvetstvennosti buduschego pedagoga v usloviyakh pedagogicheskoy situatsii. *Fundamental'naya i prikladnaya nauka: sostoyaniye i tendentsii razvitiya: sbornik statey XVII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Petrozavodsk: Mezhdunarodnyy centr nauchnogo partnerstva «Novaya Nauka», 2022: 15–21.
- Abul'hanova K.A. Zhiznennyy put' i otvetstvennost' lichnosti. *Poznanie i perezhivanie*. 2022; T. 3, № 2: 87–102.
- Svetonosova L.G. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noy otvetstvennosti u buduschikh uchiteley. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2025; № 3 (67): 54–60.
- Aldoshina M.I., Farafonova I.V., Fetisov A.S. Osobennosti formirovaniya professional'nykh cennostey buduschikh pedagogov v universitete. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2024; № 83-1: 10–13.
- Blinov V.I., Satdykov A.I., Osadcheva S.A., Krasovskiy N.A. Oprezhayushchaya profpodgotovka: formirovaniye sistemoobrazuyushchikh komponentov. *Obrazovatel'naya politika*. 2020; № 4 (84): 84–93.
- Mel'nik N.M., Nesterenko V.M. Intellektual'no-informatsionnaya podderzhka proaktivnoy deyatel'nosti studenta pri realizatsii podhoda «Obucheniye sluzheniem». *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2025; T. 10, Vypusk 6: 768–774.
- Roslyakova S.V., Harlanova E.M., Moiseeva E.V. Proaktivnaya podgotovka buduschikh pedagogov v vospitatel'noy deyatel'nosti. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psihologiya*. 2024; T. 13, № 4 (49): 138–142.
- Gobernik E.E., Dmitriuk V.E., Pavlova O.V. Vovlechenost' studentov vo vneuchebnuyu deyatel'nost' kak kriteriy ih proaktivnosti. *Innovatsionnoye razvitiye professional'nogo obrazovaniya*. 2024; № 2 (42): 116–124.
- Velikov A.V., Kosikov A.V., Velikova L.Yu. Proaktivnost' kak klyuchevaya harakteristika obrazovatel'noy sredy sovremennoy gimnazii. *Pedagogicheskaya perspektiva*. 2025; № 4 (20): 30–41.
- D'yachenko N.N. *Professional'noye vospitanie molodezhi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1978.
- Kucheroval O.E., Tarasova S.I., Anokhina S.V. Professional'noye vospitanie buduschego spetsialista v obshchey sisteme vospitatel'noy raboty organizatsiy srednego professional'nogo obrazovaniya. *Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2018; T. 4, № 4: 70.
- Belov V.I. *Sistema professional'nogo vospitaniya v sovremennykh social'no-ekonomicheskikh usloviyakh razvitiya obrazovaniya*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2006.
- Znikina L.S., Rajs V.A. Professional'noye vospitanie kak pedagogicheskoye soodejstviye trudoustroystvu buduschikh spetsialistov: regional'nyy aspekt. *Professional'noye obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2024; № 4 (56): 89–95.

Статья поступила в редакцию 17.01.26

Zyryanova N.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Technical Disciplines, Chelyabinsk Branch of the MERC AF "AFA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: gary_z@mail.ru

ORGANIZATION AND REALIZATION OF LECTURES ON THE "ELECTRICAL ENGINEERING AND ELECTRONICS" SUBJECT IN A MILITARY UNIVERSITY USING GROUP LEARNING TECHNOLOGY. The article describes the experience of the group learning technology application to the educational process in a military university and proves the relevancy of using the technology. The article touches on the theories and technologies that make up psychological and methodological basis of the group learning: theory of cooperative (collective) instruction, social interdependence theory, theory of collective cognitive ability, theory of collective learning methods, and theory of learning in cooperation. Group learning is used to describe an educational activity organization type, conducted in small groups with varying member composition, based on cooperation and aimed at achieving a common goal. The article describes the basis for aims of using group learning technology during lectures on "Electrical engineering and electronics" subject in a military university. From the process point of view the group learning technology is described as activity algorithm for the participants of the educational activity. The article outlines and describes the following steps of the group learning technology: introduction (diagnostic), organization, group work during the lecture itself and control and evaluation. The article provides examples of the group tasks and group work technological maps, developed by the author. The article also provides a brief description of the positive effects that group learning technology application to lectures on "Electrical engineering and electronics" subject in a military university has on the learning and cognitive ability of the trainees, their proficiency levels on the subject, as well as the development in their communication abilities. The article may be useful for young researchers and university lecturers.

Key words: competency, group instruction, group learning technology, social interdependence theory, collaborative learning technology, theory of collective cognitive activity, technology of collective learning methods

Н.Д. Зырянова, канд. пед. наук, доц., Филиал ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия» в г. Челябинске, г. Челябинск, E-mail: gary_z@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЭЛЕКТРОТЕХНИКА И ЭЛЕКТРОНИКА» В ВОЕННОМ ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ГРУППОВОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье описывается опыт применения технологии группового обучения в образовательном процессе военного вуза, обосновывается актуальность ее использования. В общих чертах рассматриваются теории и технологии, составляющие психологическую и методологическую основы группового обучения: теории кооперативного и совместного (коллективного) обучения, теория социальной взаимозависимости, теория коллективной познавательной деятельности, технология коллективных способов обучения, технология обучения в сотрудничестве. Групповое обучение рассматривается как форма организации учебной деятельности, осуществляемая в малых группах переменного состава, основанная на сотрудничестве и направленная на достижение общей цели. Обосновываются цели использования технологии группового обучения на учебных занятиях по «Электротехнике и электронике» в военном вузе. Технология обучения определяется с процессуальной точки зрения как алгоритм деятельности участников образовательного процесса. Выделяются и описываются этапы используемой технологии группового обучения: ознакомительный (диагностический), организационный, непосредственно групповая работа на учебном занятии и контрольно-оценочный. Приводятся примеры разработанных автором групповых заданий и технологических карт работы групп. Кратко описывается положительное влияние применения технологии группового обучения на учебных занятиях по «Электротехнике и электронике» в военном вузе на учебно-познавательную деятельность курсантов и качество их обученности по дисциплине, на совершенствование их коммуникативных компетенций. Статья может быть полезной молодым исследователям и преподавателям высшей школы.

Ключевые слова: компетенция, групповое обучение, технология группового обучения, теория социальной взаимозависимости, обучение в сотрудничестве, теория коллективной познавательной деятельности, технология коллективных способов обучения

Современная система образования направлена на формирование и развитие компетенций обучаемых. Под компетенциями понимается мера способности человека оперировать знаниями в определенных видах деятельности, а также умение работать со всеми видами информации. Они являются обязательными качествами личности в современном мире, где знания, определяющие профессионализм человека, изменяются очень быстро.

Достижение целей современного образования невозможно при использовании старых педагогических и дидактических подходов, ориентированных на трансляцию готовых знаний от обучающего к обучаемым. Оно требует применения таких методов обучения и педагогических технологий, которые развивают у обучаемых умение учиться. Это значит умение ставить цели и достигать их, самостоятельно добывая и совершенствуя свои знания, умение анализировать, контролировать и оценивать приобретенные знания, то есть осуществлять рефлексию, умение критически оценивать информацию. Также сегодня необходимыми являются коммуникативные умения, то есть умение общаться, работать в команде, проявлять уважение и терпимость к окружающим.

В педагогической теории и практике известен целый спектр методик и технологий, позволяющих решить перечисленные задачи. Одна из них – технология группового обучения, основой которой является коллективная деятельность обучаемых в группах для достижения общей цели. Однако применению этой технологии в практике высшего военного образования уделено недостаточно внимания. Этим и обусловлена актуальность темы нашей статьи.

Цель статьи – описать опыт организации и использования технологии группового обучения на практических и лабораторных занятиях по дисциплине «Электротехника и электроника» в военном вузе, ее положительное влияние на учебно-познавательную деятельность обучаемых, качество их обученности и коммуникативные умения.

Для достижения поставленной цели сформулированы задачи: 1) ознакомиться с состоянием проблемы группового обучения в педагогической теории и применения технологии группового обучения в практике вузовского образования; 2) проанализировать трактовку понятия «групповое обучение» в педагогической литературе; 3) описать особенности организации и проведения занятий в военном вузе с использованием технологии группового обучения; 4) представить авторские методические материалы, применяемые при организации и проведе-

нии занятий с использованием технологии группового обучения на занятиях по «Электротехнике и электронике» в военном вузе.

Научная новизна работы заключается в разработке технологии группового обучения для использования на учебных занятиях в военном вузе.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении понятия «технология группового обучения» применительно к учебной деятельности курсантов военного вуза.

Практическая значимость работы состоит в описании опыта проведения учебных занятий в военном вузе с использованием технологии группового обучения.

Проблема применения группового метода обучения не является новой и описана в работах многих исследователей, дидактов, ученых-педагогов и психологов. В XVII веке Я.А. Коменским была предложена система обучения групп обучаемых, контроль за которыми осуществлялся лучшими учениками [1]. В конце XVIII – начале XIX века в Великобритании применялась Белл-Ланкастерская система взаимного обучения, предложенная английскими педагогами Э. Беллом и Дж. Ланкастером как быстрый и дешевый способ массового обучения грамоте. Она применялась в Индии, Великобритании, Франции, Дании и других странах. По этой системе работали школы взаимного обучения в России, основателями которых был Я.И. Герд [2; 3]. Неудачным опытом применения группового обучения считается бригадно-лабораторная форма организации учебного процесса, применявшаяся в советских школах в 20–30-х годах XX века [4]. Сторонником обучения в малых группах был американский философ и педагог Дж. Дьюи, который рассматривал его как составную часть предложенного им проектного метода обучения [5].

Психологической основой технологии группового обучения являются теории кооперативного и совместного (коллективного) обучения, разработанные в начале XX века. Фундаментальными для понимания методов группового обучения можно считать теорию когнитивного развития и концепцию зоны ближайшего развития Л.С. Выготского [6]. Наряду с идеями Л.С. Выготского, идеи когнитивного конструктивизма швейцарского психолога и философа Ж. Пиаже лежат в основе теории совместного обучения. Исследования социальных психологов К. Левина и М. Дойча в области социальной взаимозависимости оказали значительное влияние на развитие теории кооперативного обучения [7].

Дальнейшее становление проблема использования групповых методов обучения получила в 70–80-х годах XX века. Появились работы М.Д. Виноградовой и И.Б. Первина, посвященные исследованию коллективной познавательной деятельности школьников, в которых был высказан дидактический принцип взаимного обогащения и обмена ценностями между учащимися в процессе их совместной работы на уроке [8; 9].

В этот период американскими учеными-педагогами Р. и Д. Джонсонами, Р. Славиним и Дж. Аронсоном выработана идеология обучения в сотрудничестве, разработаны различные варианты групповых технологий обучения, в основе которых лежит эта идеология. Это внесло огромный вклад в развитие и популяризацию кооперативного обучения в высшей школе. Основная идея обучения в сотрудничестве состоит в достижении обучаемыми в малых группах учебных целей путем совместного обучения и конструирования новых знаний [10].

Еще одной значительной вехой в эволюции идеи группового обучения является технология коллективных способов обучения (КСО), согласно которой обучаемые взаимодействуют в малых группах изменяемого состава, выполняя различные роли и отвечая, как за свои достижения, так и за достижения товарищей по группе. Авторами этой технологии являются В.К. Дьяченко и А.Г. Ревин [11].

Перечисленные выше теории и технологии составляют методологическую основу групповой деятельности курсантов, организуемой нами на практических и лабораторных занятиях по дисциплине «Электротехника и электроника» в нашем вузе. При этом, опираясь на проведенный анализ литературы, под групповым обучением мы понимаем такую форму организации учебной деятельности курсантов, которая осуществляется в малых группах переменного состава, основана на сотрудничестве и направлена на достижение общей, субъективно принятой цели.

Использование технологии группового обучения на учебных занятиях по дисциплине «Электротехника и электроника» в военном вузе направлено на достижение следующих основных целей. Во-первых, активизация учебно-познавательной деятельности курсантов на занятиях за счет организации их совместных действий по достижению образовательной цели. Во-вторых, повышение качества обученности курсантов по дисциплине за счет более высокого уровня усвоения содержания учебного материала. Согласно Г.К. Селевко, «групповая форма организации учебного процесса позволяет подобрать динамическую группу с примерно равным индивидуальным временем обучения» [4, с. 251]. Это является очень важным в военном вузе, где состав обучаемых варьируется от вчерашних выпускников школ и колледжей до сверхсрочников военной службы. Кроме того, Г.К. Селевко отмечает, что при групповой работе эффективность учебной деятельности прямо пропорциональна числу обучающихся в группе за счет возникновения группового эффекта, который «является существенной прибавкой к возможностям каждого человека» [4, с. 251]. В-третьих, развитие способностей курсантов к сотрудничеству, взаимопониманию и коммуникации в результате совместного решения познавательных задач. Перечисленные качества являются необходимыми качествами будущего офицера. В-четвертых, развитие способностей курсантов осуществлять рефлексию, правильно оценивать свои знания и действия в системе знаний и действий других участников группы и адекватно корректировать их. Дополнительным эффектом этого является развитие критического мышления курсантов за счет осуществления критического анализа результатов собственной работы, работы других участников группы и других групп.

В педагогической литературе существует несколько трактовок понятия «технология обучения» [10]. Мы в своей работе придерживаемся процессуальной точки зрения, согласно которой технология обучения представляет собой алгоритм деятельности участников образовательного процесса. В этой трактовке она, на наш взгляд, включает в себя несколько этапов: ознакомительный или диа-

гностический, организационный, непосредственно групповая работа на занятии и контрольно-оценочный. Остановимся подробнее на каждом из этих этапов.

Диагностический этап включает знакомство с курсантами, изучение их учебных достижений по дисциплине «Электротехника и электроника» и дисциплинам, смежным с ней, таким как физика и математика. Кроме того, изучение личностных особенностей курсантов, их взаимоотношений в учебной группе. Изучение дисциплины «Электротехника и электроника» в нашем вузе происходит в течение двух семестров: второго и третьего. На диагностический этап мы отводим второй семестр, к окончанию которого владеем обширной информацией обо всех курсантах, что необходимо для адекватного осуществления следующего этапа – организационного. Также во время диагностического этапа мы знакомим курсантов с групповой работой, используя ее элементы на лабораторных занятиях для осуществления курсантами защиты лабораторной работы.

Организационный этап применяемой нами технологии группового обучения включает в себя, во-первых, подготовку групповых заданий, во-вторых, составление технологических карт работы групп, в-третьих, разработку плана проведения учебного занятия с запланированным хронометражем каждого этапа, в-четвертых, формирование малых групп.

Содержание групповых заданий, используемых нами на практических занятиях по дисциплине «Электротехника и электроника», определяется целью занятия – обучение решению типовых задач. Именно это умение проверяется на экзамене в практической части. Поэтому все групповые задания здесь – это задания по решению задач, одинаковые для всех малых групп. Групповые задания, применяемые на лабораторных занятиях, направленные на подготовку курсантов к защите проделанной лабораторной работы. Здесь группы получают разные задания, объединяемые общей целью – повторение теоретической информации по теме лабораторной работы, обобщение и закрепление методов проведения экспериментальных исследований, используемых в ходе лабораторной работы.

Примеры групповых заданий и разработанных нами технологических карт работы групп представлены ниже.

Технологическая карта работы групп на практическом занятии № 8 «Радиосигналы» (пример)

Задача 2. Определить полосу пропускания усилителя приемника РЛС, если заданы параметры периодической последовательности радиоимпульсов. Построить спектральную диаграмму периодической последовательности радиоимпульсов с несущей частотой 2000 МГц, длительностью импульсов 10 мкс и периодом повторения 2 мс. Определить ширину спектра и расстояние между спектральными составляющими.

Рекомендации по решению задачи

1. Записать формулу ширины спектра Δf_c периодической последовательности радиоимпульсов (в случае затруднения см. Лекция 17, учебный вопрос 1, пункт 1.3; учесть, что периодическая последовательность радиоимпульсов – это АМ радиосигнал при импульсной модуляции). Рассчитать ширину спектра.
2. Записать формулу частоты повторения спектральных линий F_r в спектре периодической последовательности радиоимпульсов (в случае затруднения см. Лекция 17, учебный вопрос 1, пункт 1.3). Рассчитать частоту повторения спектральных линий.
3. Записать формулу полосы пропускания $P_{0.7}$ усилителя приемника РЛС (в случае затруднения см. Лекция 17, учебный вопрос 1). Рассчитать полосу пропускания.
4. Записать формулу для определения числа гармоник в одном лепестке N , зная ширину спектра Δf_c и частоту повторения спектральных линий (расстояние между гармониками) F_r . Рассчитать число гармоник.

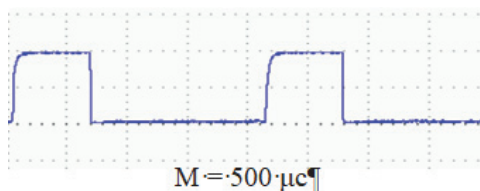


Рис. 1

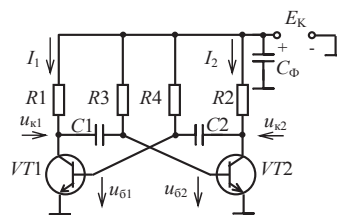


Таблица 1

Ряды номинальных значений емкостей конденсаторов

E6	E12	E24	E6	E12	E24	E6	E12	E24
±20%	±10%	±5%	±20%	±10%	±5%	±20%	±10%	±5%
1,0	1,0	1,0	2,2	2,2	2,2	4,7	4,7	4,7
		1,1			2,4			5,1
	1,2	1,2		2,7	2,7		5,6	5,6
		1,3			3,0			6,2
1,5	1,5	1,5	3,3	3,3	3,3	6,8	6,8	6,8
		1,6			3,6			7,5
	1,8	1,8		3,9	3,9		8,2	8,2
		2,0			4,3			9,1

5. Записать формулы для определения частот нижней боковой $f_{н.бок}$ и верхней боковой $f_{в.бок}$ гармоник спектра периодической последовательности радиоимпульсов. (в случае затруднения см. Лекция 17, учебный вопрос 1, пункт 1.3). Рассчитать частоты нижней и верхней боковых гармоник.

6. Начертить спектр последовательности радиоимпульсов (в случае затруднения см. Лекция 17, учебный вопрос 1, пункт 1.3). Отметить на спектре несущую частоту, ширину спектра, частоту повторения спектральных линий, нижнюю и верхнюю боковые гармоники, подписать их значения в одинаковых единицах измерения, выбранных по осям координат.

Технологическая карта работы групп на практическом занятии № 10 «Генераторы электрических сигналов» (пример)

Задача 1. По осциллограмме коллекторного напряжения (см. рис.) определить период повторения и длительность импульса, снимаемого с транзистора VT1 мультивибратора (см. схему). Рассчитать и выбрать из ряда E24 номинальных значений ёмкость конденсатора C2, если сопротивление R4 = 20 кОм (см. рис. 1 и табл. 1).

Рекомендации по решению

1. По осциллограмме коллекторного напряжения определить период повторения и длительность импульса. Для этого:

- перечертить осциллограмму в тетрадь, отметить на ней длительность импульса и период повторения импульсов;
- зная масштаб (сколько микросекунд содержится в одной клетке), подписанный под осциллограммой, рассчитать длительность импульса и период повторения импульсов;
- расчеты записать в решение.

2. Записать формулу длительности импульса на коллекторе транзистора VT1 мультивибратора (в случае затруднения см. Лекция 22, учебный вопрос 1).

3. Выразить из формулы ёмкости конденсатора C2, подставить в полученную формулу значения величин, предварительно переведя их в СИ, рассчитать ёмкость C2.

4. Выбрать из ряда E24 номинальных значений ближайшее *большее* к рассчитанному значение ёмкости конденсатора C2.

Задача 2. Параллельно резистору R4 мультивибратора (см. схему к Задаче 1) подключили такой же резистор. Как изменится длительность импульсов на коллекторе транзистора VT1 и период повторения импульсов T_n ? Ответ обосновать с помощью формул.

Рекомендации по решению

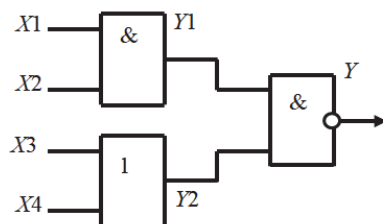
1. Проанализировать, как изменится сопротивление участка с R4, если параллельно ему подключить такой же резистор. Для этого записать формулу сопротивления при параллельном соединении двух резисторов одинакового сопротивления (в случае затруднения см. Лекция 2, учебный вопрос 2).

2. Проанализировать, как изменятся длительность импульсов и период повторения импульсов при соответствующем изменении сопротивления. Записать подтверждающие формулы.

Групповые задания при выполнении лабораторной работы № 10 «Исследование логических элементов цифровых устройств» (пример)

Группа 1

1. Для заданной схемы (см. рис.) составить таблицу истинности:



2. Собрать заданную схему из миниблоков на наборном поле комплекта учебно-лабораторного оборудования «Основы цифровой техники». Проверить экспериментально правильность составления таблицы истинности. Сигналы на входы X1, X2, X3, X4 подавать с тумблеров комплекта. Сигналы на выходах Y1, Y2, Y наблюдать с помощью светодиодного индикатора. Работу собранной схемы представлять преподавателю.

Групповые задания для защиты лабораторной работы № 7 «Исследование усилителей низкой и высокой частоты» (пример)

Рекомендации: в случае затруднения см. Лекция 19, учебные вопросы 1 и 3.

Группа 1. Усилитель низкой частоты (УНЧ):

- Дать определение УНЧ.
- Показать на схеме усилителя основные элементы, описать их назначение.
- Показать на схеме усилителя вспомогательные элементы, описать их назначение.

– Описать принцип действия усилителя.

Группа 3. Усилитель низкой частоты (УНЧ):

- Представить амплитудно-частотную характеристику (АЧХ) усилителя.
- Описать эксперимент по снятию АЧХ УНЧ, обратив внимание на особенности эксперимента.

– Пояснить, какие элементы в схеме усилителя оказывают влияние на полосу пропускания усилителя.

– Пояснить с помощью АЧХ УНЧ влияние параметров элементов схемы усилителя на его полосу пропускания.

Группа 5. Усилитель высокой частоты (УВЧ):

– Пояснить, какие элементы в схеме УВЧ отвечают за перестройку по частоте, привести подтверждающую формулу.

– Описать эксперимент по осуществлению перестройки по частоте.

– Пояснить с помощью АЧХ УВЧ влияние параметров элементов схемы УВЧ при перестройке по частоте на параметры усилителя (резонансную частоту, коэффициент усиления, полосу пропускания).

– Подтвердить экспериментальные результаты формулами.

Группа 6. Усилитель высокой частоты (УВЧ):

– Пояснить, какие элементы в схеме УВЧ отвечают за изменение напряжения смещения между базой и эмиттером, привести подтверждающую формулу.

– Описать эксперимент по осуществлению изменения напряжения смещения.

– Пояснить с помощью АЧХ УВЧ влияние параметров элементов схемы УВЧ при изменении напряжения смещения на параметры усилителя (резонансную частоту, коэффициент усиления).

– Объяснить экспериментальные результаты теорией (при объяснении использовать график проходной характеристики транзистора усилителя).

Правильное формирование малых групп является одним из условий их продуктивной работы. При осуществлении этой процедуры мы руководствуемся следующими правилами, установленными нами эмпирическим путем.

1. Учебная группа курсантов делится на шесть малых групп по пять курсантов. Количество малых групп и их численный состав определяются численным составом учебной группы курсантов. Нами установлено, что оптимальным количественным составом малой группы в наших условиях является четыре-пять человек. Если группа состоит из меньшего числа курсантов, то продуктивное выполнение заданий затруднено, и для этого требуется более продолжительное время, что недопустимо на спланированном учебном занятии, особенно в военном вузе. Если количество курсантов в малой группе превышает пять человек, то некоторые курсанты «теряются», не участвуют в работе группы, что в конечном итоге негативно влияет на результат ее работы в целом.

Количество малых групп определяется простым расчетом: 30 человек в учебной группе делится на 5 человек в малой группе, получается 6 малых групп.

2. Малые группы формируются на одно занятие. На каждом последующем занятии их состав изменяется, что позволяет каждому курсанту поработать в разных командах, посмотреть на товарищей с другой стороны. Это способствует улучшению взаимоотношений в курсантском коллективе, развитию у курсантов толерантности.

X1	X2	X3	X4	Y1	Y2	Y
0	0	0	0			
1	0	0	0			
0	1	0	0			
1	1	0	0			
0	0	1	0			
0	0	0	1			
0	0	1	1			
1	0	1	0			
0	1	1	0			
1	0	0	1			
0	1	0	1			
1	1	1	0			
0	1	1	1			
1	0	1	1			
1	1	0	1			
1	1	1	1			

3. В основу формирования малых групп положен несвободный способ. Это значит, что они формируются преподавателем. Исключение составляет последнее практическое занятие по дисциплине, часть которого посвящена творческой работе, направленной на обобщение и закрепление учебной информации по дисциплине. Здесь используются группы, сформированные курсантами по их желанию.

4. Принцип формирования малых групп всегда остается одинаковым: принцип смешанного состава, означающий объединение курсантов с разным уровнем обученности. Как правило, в малую группу включается один условно сильный курсант, один-два условно слабых, остальные – условно средние. Условное разделение курсантов по уровню обученности на сильных, средних и слабых проводится во время диагностического этапа при изучении их особенностей.

5. Формирование малых групп осуществляется заранее, однако их состав корректируется в начале занятия, что объясняется регламентом вуза. Курсанты

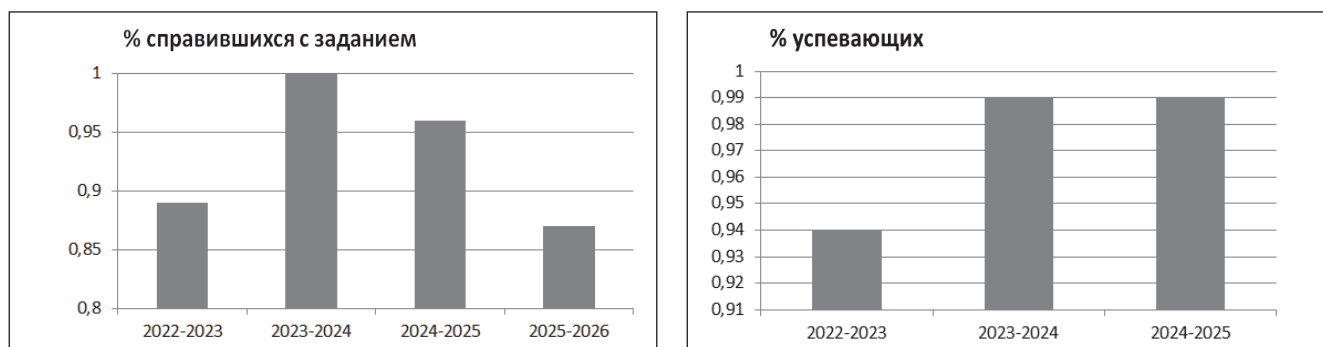


Рис. 1. Результаты выполнения проверочных заданий на практических занятиях и сдачи экзамена по дисциплине «Электротехника и электроника» (2023–2024 гг. и 2024–2025 гг., экспериментальные группы)

одновременно с учебой несут военную службу и поэтому по объективным причинам могут отсутствовать на учебном занятии. Обычно количество отсутствующих составляет 20–30%, но иногда может увеличиваться. Это составляет дополнительные трудности, связанные с условным делением курсантов по уровню обученности и малым временем на осуществление коррекции состава. Если условно сильных курсантов, присутствующих на занятии, недостаточно для распределения по всем малым группам, то такая группа усиливается условно средними курсантами. При непосредственной работе на занятии преподаватель в большей степени следит за работой этой группы с целью оказания ей своевременной помощи. Наш опыт применения технологии группового обучения показал, что даже малая группа, не имеющая в составе курсанта с условно высоким уровнем обученности, способна хорошо справиться с заданием при правильной организации ее работы и позитивной поддержке преподавателя.

Следующим этапом применяемой нами технологии является непосредственно групповая работа курсантов на учебном занятии. В начале работы малых групп по рекомендации преподавателя курсанты в каждой группе распределяют обязанности и функции: организаторскую, объяснительную и контролирующую. Опыт использования нами технологии группового обучения на занятиях по «Электротехнике и электронике» показал, что успех работы малой группы во многом зависит от правильно распределенных функций. В частности, от организаторских умений лидера группы, от умений более сильных курсантов доходчиво объяснить учебный материал более слабым или умений совместно найти решение проблемы, а также от умений осуществления членами малой группы само- и взаимоконтроля.

Обучающий на этом этапе использования технологии группового обучения выполняет регулятивную и консультационную функции. Первая заключается в регулировании взаимоотношений курсантов в малых группах, которое должно строиться на принципах толерантности, взаимного уважения и сотрудничества. Вторая функция состоит в осуществлении консультирования как отдельных курсантов, так и малых групп по возникшим у них в ходе работы вопросам.

Контрольно-оценочный этап применения технологии группового обучения предполагает представление результатов работы малых групп, осуществление анализа работы групп курсантами и преподавателем, оценивание работы. Представление результатов работы малых групп на практических занятиях осуществляется у доски одним из представителей малой группы. Ответственного за представление результатов назначает обучающий перед началом этого этапа. Обучающий отслеживает, чтобы на каждом занятии отчитывались разные курсанты, что позволяет каждому из них почувствовать ответственность за общее дело, так как по результатам отчета выставляется общая оценка всей группе. Поскольку на практическом занятии все малые группы выполняют одно задание, то каждая из них представляет результаты выполнения только его конкретной части, назначенной преподавателем. В результате на доске появляется весь ход выполнения задания, что позволяет всем курсантам и преподавателю проверить, скорректировать и оценить его правильность. Причем при наличии ошибок все курсанты отчитывающейся группы могут указывать их, что развивает у них внимательность и умение критически оценивать представленную информацию. В случае если отчитывающаяся группа не может найти ошибки, ей помогают остальные группы. На лабораторных занятиях представление результатов работы осуществляется всем составом малой группы. При этом каждый курсант представляет часть всего выполненного задания согласно распределению, проведенному внутри группы. Очень важным моментом этого этапа является получение курсантами удовлетворения от итогов представления своей работы, так как при этом они осознают свой успех и у них формируется позитивный настрой на групповую работу на следующем занятии.

Библиографический список

1. Коменский Я.А. *Избранные педагогические сочинения*: в 2 т. Москва: Педагогика, 1982; Т. 1: 361.
2. Белл-Ланкастерская система. *Большая российская энциклопедия*. Available at: <https://bigenc.ru/c/bell-lankasterskaia-sistema-88818a>
3. Белл-Ланкастерская система обучения: что она собой представляла. *Skillbox Media*. Available at: <https://skillbox.ru/media/education/bell-lankasterskaya-sistema-obucheniya-cto-ona-soboy-predstavlyala/>

На основании представления результатов работы малых групп осуществляется оценивание работы курсантов. Во время представления результатов как на лабораторных, так и на практических занятиях у каждого курсанта есть возможность дополнить ответы выступающих, исправить ошибки, получив дополнительные баллы, позволяющие повысить свою оценку за занятие.

Завершающим и обязательным этапом является анализ групповой работы, в ходе которого анализируется работа малых групп и каждого обучающегося, обсуждаются продуктивность учебного занятия, положительные и отрицательные стороны его организации, достижение цели занятия.

По мнению курсантов, применение технологии группового обучения на учебных занятиях по «Электротехнике и электронике» имеет следующие положительные моменты. Во-первых, способствует более глубокому пониманию сложного учебного материала и, как следствие, лучшему овладению профессиональными качествами. Во-вторых, содействует экономии времени на усвоение учебного материала. В-третьих, развивает и закрепляет интерес к дисциплине. В-четвертых, позволяет быстро получить помощь товарищей в случае необходимости.

Для контроля усвоения учебного материала по теме в конце практического занятия проводится самостоятельная работа по решению задачи конкретного типа. Результаты выполнения заданий самостоятельных работ в течение семестра представлены на рис. 1 (2023–2024 и 2024–2025 уч. годы, результаты экспериментальных групп).

Таким образом, проанализировав состояние проблемы применения технологии группового обучения в военном вузе, мы пришли к заключению, что этому вопросу в литературе уделено недостаточное внимание. Вместе с тем применение этой технологии способствует достижению целей современного образования, а именно: развитию компетенций обучаемых как универсальных, так и общепрофессиональных. Это привело к выводу о необходимости разработки технологии группового обучения, которую можно применять на учебных занятиях в военном вузе. Разработанная технология группового обучения курсантов военного вуза, применяемая на практических и лабораторных занятиях по дисциплине «Электротехника и электроника», включает структуру групповой работы, состоящую из четырех этапов, содержание каждого этапа и требования к их проведению, групповые задания и технологические карты работы групп. Опыт использования разработанной технологии позволяет сделать вывод о том, что учебно-познавательная активность курсантов повышается, у них развиваются самостоятельность, ответственность и самокритичность, эмпатия и коммуникативные умения, построенные на взаимопонимании, уважении и сотрудничестве. При этом качество усвоения учебного материала возрастает, что подтверждают итоги сдачи экзамена по дисциплине «Электротехника и электроника», представленные на рис. 1. Сказанное подтверждает достижение цели, сформулированной в начале работы, и позволяет считать целесообразным дальнейшее использование технологии группового обучения на учебных занятиях в военном вузе.

Поскольку усвоение учебного материала по дисциплине «Электротехника и электроника» в военном вузе предполагает дополнительно владение информацией по физике, математике, информатике, то эта дисциплина является одной из самых сложных для курсантов военного вуза первых двух лет обучения. Успешная сдача экзамена по дисциплине является для них непростой задачей. Поэтому в качестве перспективы развития темы нашей работы мы рассматриваем возможность применения технологии группового обучения при подготовке курсантов к сдаче экзамена по дисциплине «Электротехника и электроника».

Статья может быть полезной молодым исследователям и преподавателям высшей школы, так как раскрывает теоретические и практические аспекты совершенствования профессиональной подготовки курсантов военного вуза.

4. Селевко Г.К. *Энциклопедия образовательных технологий*: в 2 т. Москва: НИИ школьных технологий, 2006; Т. 1.
5. Дьюи Дж. *Демократия и образование*. Перевод с английского. Москва: Педагогика-Пресс, 2000.
6. Выготский Л.С. Социально-когнитивная теория. *Студопедия*. Available at: https://studopedia.ru/5_1809_vigotskiy-sotsialno-kognitivnaya-teoriya.html
7. Deutsch M. A theory of cooperation and competition. *Human Relations*. 1949; Т. 2: 129–151.
8. Виноградова М.Д., Первин И.Б. *Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников*. Москва: Просвещение, 1977.
9. Первин И.Б. *Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников*. Москва: Педагогика, 1985.
10. Чернышова А.П., Байбородова Л.В., Харисова И.Г. *Технологии педагогической деятельности. Образовательные технологии*: учебное пособие. Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2012; Ч. 1.
11. Дьяченко В.К. *Сотрудничество в обучении*. Москва: Просвещение, 1991.

References

1. Komenskij Ya.A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*: v 2 t. Moskva: Pedagogika, 1982; Т. 1: 361.
2. Bell-Lankasterskaya sistema. *Bol'shaya russkaya `enciklopediya*. Available at: <https://bigenc.ru/c/bell-lankasterskaia-sistema-88818a>
3. Bell-Lankasterskaya sistema obucheniya: chto ona soboj predstavlyala. *Skillbox Media*. Available at: <https://skillbox.ru/media/education/bell-lankasterskaya-sistema-obucheniya-chto-ona-soboj-predstavlyala/>
4. Selevko G.K. *Enciklopediya obrazovatel'nykh tekhnologii*: v 2 t. Moskva: NII shkol'nykh tekhnologii, 2006; Т. 1.
5. D'yui Dzh. *Demokratiya i obrazovanie*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Pedagogika-Press, 2000.
6. Vygot'skij L.S. Social'no-kognitivnaya teoriya. *Studopediya*. Available at: https://studopedia.ru/5_1809_vigotskiy-sotsialno-kognitivnaya-teoriya.html
7. Deutsch M. A theory of cooperation and competition. *Human Relations*. 1949; Т. 2: 129–151.
8. Vinogradova M.D., Pervin I.B. *Kollektivnaya poznavatel'naya deyatel'nost' i vospitanie shkol'nikov*. Moskva: Prosveschenie, 1977.
9. Pervin I.B. *Kollektivnaya uchebno-poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov*. Moskva: Pedagogika, 1985.
10. Chernyashova A.P., Bajborodova L.V., Harisova I.G. *Tekhnologii pedagogicheskoy deyatel'nosti. Obrazovatel'nye tekhnologii*: uchebnoe posobie. Yaroslavl: Izdatel'stvo YaGPU, 2012; Ch. 1.
11. Dyachenko V.K. *Sotrudnichestvo v obuchenii*. Moskva: Prosveschenie, 1991.

Статья поступила в редакцию 15.12.25

УДК 378.14.015.62

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-107-110

Den V.G., Cand. of Culturology, senior lecturer, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: Valeriya.Den14@vvsu.ru

Kamennaya E.O., Cand. of Culturology, senior lecturer, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: Elena.Kamennaya1@vvsu.ru

A NEW MODEL FOR DEVELOPING PROFESSIONAL SKILLS IN TERMS OF DEVELOPING SOFT SKILLS. The article studies soft skills of social interaction in the context of higher education. Professional aspects of training qualified specialists are considered. The conducted research substantiates the need to introduce a training system for the implementation of classes to develop soft skills within the framework of the main professional training trajectory. The authors, having analyzed the challenges of the modern professional sphere, revealed the effectiveness of using non-standard approaches to improving soft skills acting as superprofessional competencies. The introduction of a new learning model for the effective formation of professional skills demonstrates the most successful development of modern students, ensuring the improvement of their education. The object of the research is soft skills; the subject is models of adaptation of soft skills development in vocational training. The goal is to develop the authors' model of professional skills training in the aspect of the formation of soft skills. The work uses general scientific methods of observation, comparison and analysis, as well as modeling. The sociological survey was conducted using a student questionnaire. The scientific significance lies in clarifying the concept of soft skills in the aspect of vocational education, as well as the authors' model of mastering skills by a first-year student. The results obtained demonstrate an increased interest in learning, contributing to the formation of a value picture of the world among students.

Key words: education, soft skills, supra-professional skills, Kolb cycle, training, value orientations, students

В.Г. Ден, канд. культурологии, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: Valeriya.Den14@vvsu.ru

Е.О. Каменная, канд. культурологии, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: Elena.Kamennaya1@vvsu.ru

НОВАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ SOFT SKILLS

Статья посвящена изучению «мягких навыков» социального взаимодействия в контексте высшего образования. Рассматриваются профессиональные аспекты становления квалифицированных специалистов. Проведенное исследование обосновывает необходимость внедрения тренинговой системы для реализации занятий по развитию «мягких навыков» в рамках основной профессиональной обучающей траектории. Авторы, проанализировав вызовы современной профессиональной сферы, выявили эффективность использования нестандартных подходов к совершенствованию «мягких навыков», выступающих надпрофессиональными компетенциями. Внедрение новой модели обучения для эффективного формирования профессиональных навыков демонстрирует наиболее успешное развитие современных студентов, обеспечивая совершенствование получаемого образования. Объектом исследования являются мягкие навыки, предметом – модели адаптации развития мягких навыков в профессиональном обучении. Цель – разработка авторской модели обучения профессиональных навыков в аспекте формирования soft skills. В работе использованы общенаучные методы наблюдения, сравнения и анализа, а также моделирования. Социологический опрос был проведен методом анкетирования студентов. Научная значимость заключается в уточнении понятия «мягкие навыки» в аспекте профессионального образования, а также авторской модели освоения навыков студентом первого курса. Полученные результаты демонстрируют повышенную заинтересованность в обучении, способствуя формированию ценностной картины мира у студентов.

Ключевые слова: образование, «мягкие навыки», надпрофессиональные навыки, цикл Колба, тренинг, ценностные ориентации, обучающиеся

Требования современного рынка труда находятся под влиянием трансформационных процессов, развития технологий и внедрения креативных подходов к решению задач. Классическая модель образовательной деятельности, формирующая компетентные кадры для рынка труда, должна отвечать современным тенденциям в контексте обучения.

В условиях постоянно меняющегося мира узкоспециализированные академические знания и трудовые навыки нередко теряют свою актуальность. По мере развития технологий устаревают некоторые навыки и появляются профессии, востребованные сегодня, но не существовавшие десять лет назад.

Отвечая на современные требования считается интегрированная модель обучения, совмещающая трансляцию знаний, умений, навыков, а также направленная на формирование и развитие универсальных компетенций, обеспечивающих адаптацию к новым условиям труда, способность к восприятию информации и обучению, формированию команды, управлению эмоциями. Данные компетенции обозначают как «мягкие» навыки, или soft skills.

Еще в 2017 году в отчете благотворительной организации Великобритании были упомянуты «жизненные навыки», играющие важную роль в обучении, способствующие более широкому развитию и благополучию, а также готовности к жизни за пределами образовательного учреждения. Необходимыми эти навыки посчитали 94% работодателей и 97% учителей, оценив их важность выше академической квалификации [1].

Актуальность изучения внедрения дисциплин по развитию данных навыков подтверждается исследованиями международных организаций [2], особенностями ведения бизнеса, считающими данные навыки наиболее востребованными в современных реалиях [3].

Так, в десятке навыков, необходимых будущему специалисту, отмечаются работа с искусственным интеллектом и большими данными, кибербезопасность, информационная грамотность, креативное мышление, гибкость, желание обучаться и расти (любознательность), лидерский потенциал, управление персоналом, аналитическое мышление, экологическая ответственность [2], больше половины которых относятся к «мягким».

Согласно данным hh.ru, в топ-10 навыков, которые работодатели считают необходимыми, входят активное обучение, координация, умение вести переговоры и обучать других, информационная грамотность, клиентоориентированность, устная коммуникация, умение решать сложные задачи, операционная грамотность и тайм-менеджмент [4].

Кроме того, вопросами необходимости развития «мягких» навыков занимаются многие отечественные исследователи. Например, авторы А.Г. Мирозян, Л.А. Михайлова и другие провели оценку уровня развитости мягких навыков и выявили зависимость и влияние их на качество других компетенций, а также снижение уровня «мягких» навыков в период пандемии [5].

Аспекты и проблемы развития «мягких» навыков также описываются в работах таких авторов, как Э.Л. Емельянова [6], О.В. Забродина и К.Г. Репина [7], А.А. Томских, С.Е. Старостина и С.В. Протасова [8], В.А. Курина и А.В. Шерстнев [9] и др.

Цель настоящего исследования заключается в разработке авторской модели обучения профессиональным навыкам в аспекте формирования soft skills.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: 1. Проанализировать сущность «мягких навыков» и уточнить определение в контексте высшего образования. 2. Определить элементы модели в контексте развития «мягких навыков». 3. Обосновать функцию «мягких навыков» в ценностной сфере современного студента.

Научная новизна исследования заключается в уточнении определения понятия «мягкие навыки» в контексте высшего образования, обоснования их роли как системообразующего элемента подготовки студентов, что позволяет расширить способы трансляции профессиональных навыков в обучающей среде посредством тренинговых занятий.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке модели совершенствования надпрофессиональных навыков студентов первого курса, расширяющей теории о механизмах формирования компетенций в образовательной среде.

Практическая значимость исследования определяется возможностью адаптации и внедрения авторской модели в деятельность других учебных заведений при реализации занятий по профессиональной деятельности.

В основе методологии исследования были использованы положения теории «мягких навыков», аспекты обучения в контексте психолого-педагогического сопровождения в высшей школе. Методы исследования, использованные в работе: теоретический анализ и обобщение научной литературы, социологический метод исследования (с помощью разработанной анкеты-опросника).

Возникновение понятия обусловлено выходом Оксфордского словаря в 1960-х гг., где soft skills буквально характеризуют личностные качества человека, обеспечивающие продуктивную профессиональную деятельность, эффективную коммуникацию, гармоничные взаимоотношения с окружающими [10]. Отличительной особенностью понятия является комплексное понимание действительности, нестандартный подход в решении проблем и личностный ресурс.

Также под «мягкими» навыками понимается система общепрофессиональных навыков, характеризующихся в системе бизнеса как надпрофессиональные, отвечающие за плодотворное взаимодействие с коллегами, успешную реализацию рабочего процесса, эффективную производительность, эмоциональную стабильность. Данные навыки выступают сквозными, метапредметными. С одной стороны, они не связаны с конкретной предметной областью, но с другой – являются преимущественными при обучении в целом [11].

На наш взгляд, «мягкие» навыки представляют собой совокупность личностных характеристик, связанных с психосоциальной адаптацией личности в обществе, позволяющих человеку эффективно взаимодействовать с окружающей средой, а также понимать, анализировать, оценивать и фильтровать информацию, принимать решения и брать за них ответственность.

В это время под «жесткими» навыками понимаются академические профессиональные знания, усваиваемые постепенно, с последовательным усложнением за счет трансляции и усвоения информации, уровень которых можно отследить и зафиксировать, в том числе документально.

Ключевая особенность soft skills заключается в том, что уровень владения ими нельзя измерить, навыки уже сформированы в каждом человеке и совершенствуются в процессе коммуникации.

Интеграция в образовательный процесс развития «мягких» навыков рассматривается со стороны когнитивных способностей (системное мышление, творческий подход, умение работать с информацией и анализом), социально-коммуникативной составляющей (эмоциональный интеллект, командная работа, управление конфликтами и эффективная коммуникация), а также самоорганизационных навыков (личная эффективность, адаптивность, стрессо-

устойчивость). Развитие навыков мягкого взаимодействия характеризуется в контексте интеграции в коммуникативном пространстве, где человек идентифицирует собственный внутренний потенциал.

Совокупное использование этих видов навыков в контексте образовательного процесса образует синергетическую связь, где мягкие навыки взаимодействия способствуют эффективному применению и пониманию академических знаний на профессиональном уровне [12].

Внедрение «мягких» навыков в образовательный процесс не требует перестройки учебных планов, поскольку установление новых дисциплин должно отвечать требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. Развитие мягких навыков взаимодействия в контексте образовательной деятельности подразумевает трансформацию педагогических технологий, переориентацию содержания занятий, внедрение разминок, приуроченных к теме занятия, и их чередование с активными заданиями, а также включение «цикла Колба» [13] в изучение дисциплин.

Изменение структуры дисциплины профессионального цикла с внедрением навыков мягкого взаимодействия обеспечит наиболее увлеченный и углубленный процесс наполнения профессиональными знаниями. Необходимо адаптировать цикл Колба в контексте учебной дисциплины с развитием soft skills (рис. 1).

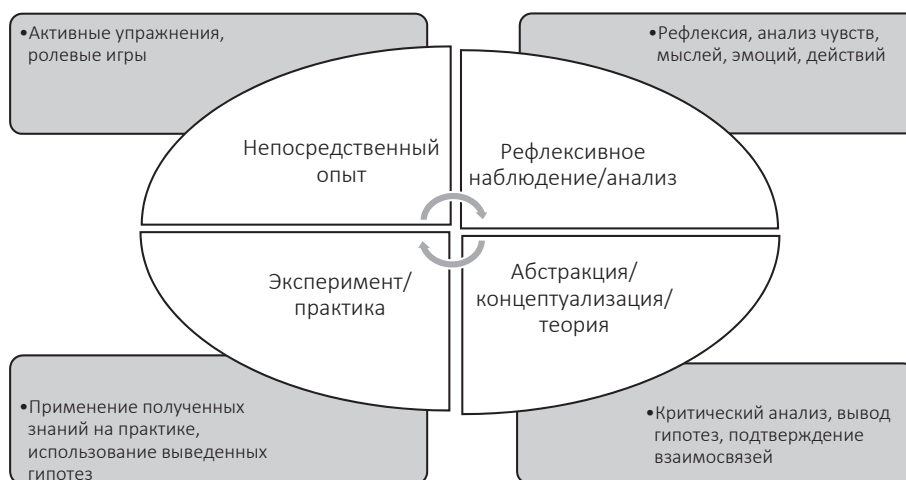


Рис. 1. Цикл Колба в образовательном процессе
Составлено авторами

Дэвид Колб в работе «Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development», взяв за основу работы Ж. Пиаже и Дж. Дьюи [13], выделил новую модель, обеспечивающую получение знания через непосредственное участие в опыте в процессе обучения. В контексте усваивания академических знаний обучающийся акцентирует внимание на теоретических аспектах, после обучения применяя их на практике, однако циклический характер теории Д. Колба подразумевает получение практического опыта при выполнении задания, включающего непосредственный опыт, рефлексивное наблюдение, анализ собственных ощущений, абстрактную концептуализацию, вывод гипотез и активное экспериментирование. Использование цикла Колба позволит обдумывать собственный опыт, накапливать знания по исследуемой проблематике и применять критическое мышление при дальнейшем действии. Так полученные знания, подкрепленные личным опытом обучающегося, становятся наиболее ценными.

Цикл можно адаптировать под различные формы занятий, как лекционные, так и практические, однако специфика приобретения опыта и знаний наиболее активно производится в тренинговом формате.

В занятии формата тренинга увеличивается активность обучающихся, создается симбиоз практической деятельности с индивидуальным подходом к каждому. В контексте тренинга тщательно подбираются задания, в которых адаптирован цикл Колба, после проведения которых выстраивается ценностное отношение к профессиональным навыкам, демонстрируются наглядные примеры с помощью видеосюжетов, активизируется критический анализ собственных действий, понимание мотивов окружающих, улучшается профессиональная коммуникация, преодолеваются барьеры взаимодействия. Универсальность занятий в формате тренинга обеспечивает побуждение интереса к самым сложным темам профессионального цикла дисциплин.

Для обеспечения эффективного взаимодействия на занятии необходимо учитывать несколько факторов.

1. Применяемый формат тренинга позволит каждому участнику принять правила взаимодействия с окружающими, улучшить коммуникативные навыки, почувствовать безопасность, создавая атмосферу открытости, доверительного и уважительного отношения к коллегам благодаря посадке «полукруг» без использования парт, создающих условный барьер «студент – преподаватель», сформирует навыки командной работы.

С первого занятия студентам важно предложить правила проведения тренингов (учитывая специфику дисциплины). Стандартными правилами могут стать:

- соблюдение тайминга;
- уважительное отношение к коллегам и преподавателям;
- запрет перехода на личности для доверительного отношения (использование «Я-концепции»);
- активное участие в предлагаемых заданиях;
- поднятая рука для ответа на вопрос или высказывания;
- исключение еды в период обучения;
- бесшумный режим мобильного телефона и т. п.

2. Трансляцию академических знаний важно чередовать с активными заданиями-разминками, привязывая их содержательную составляющую к теме проводимого урока, что позволит студентам глубже вникать в предоставляемый материал, дополнительно погружая в тематику занятия.

3. Основные этапы цикла Колба в рамках тренинга характеризуются:

- непосредственным опытом, получаемым в процессе практического выполнения задания;
- наблюдением за этапами практики, получением результата, рефлексией на себя и на других, снятием эмоционального напряжения;
- формированием абстракций, новых моделей, критическим переосмыслением;
- активным экспериментированием.

4. Рефлексия обеспечит понимание собственных эмоций и переживаний в период прохождения задания, поможет осмыслить мотивы поведения, способствует становлению мотивационной деятельности и становлению собственной картины мира.

Применение рефлексии в начале, процессе (после выполнения тех или иных упражнений) и в конце занятия обеспечит не просто улучшение формируемых навыков, но и позволит проанализировать собственные действия, выявить закономерности в профессиональной деятельности. Следствием проведения служит сбрасывание возможных негативных эмоций и стабилизация психологического состояния.

В качестве домашнего задания студентам предлагается вести «Дневник эмоций», в котором необходимо отображать после каждого занятия собственные чувства, эмоции, испытываемые на занятии, осознания и идеи после тренинга. Дневник обеспечит лучшее понимание себя, других людей, выявит процесс изменений в ходе прохождения дисциплины.

При участии в занятиях в формате тренинга у студентов, помимо профессиональных компетенций, совершенствуются надпрофессиональные компетенции, такие как лидерство, ораторское искусство, навыки работы в команде, эмоциональный интеллект, личная эффективность, определяющие освоение профессиональных навыков и влияющие на скорость их усвоения (рис. 2).

эффективную работу при изучении профильных дисциплин, освоении профессиональных навыков и получении опыта на предприятиях реального сектора экономики.

Важно отметить, что определение личностью значимостей, определяющих поведение, обозначают «ценностными ориентациями». Ценностные ориентации представляют собой иерархическую систему отношений ценностей, выступая базисом в принятии решений, способствуя целеполаганию, становлению картины мира, осмыслению окружающей действительности. Поскольку обучающиеся находятся на становлении жизненного пути, присущие им ценностные ориентации являются наиболее подвижными и неустойчивыми [14]. Благоприятному формированию собственной картины мира способствуют надпрофессиональные навыки, укрепляющие положение ценностных ориентаций в контексте эффективного взаимоотношения с самим собой, окружающими, миром в целом.

Развитие лидерского потенциала способствует принятию роли лидера, мотивации коллектива, определению основных целей задания/проекта, формированию ответственности, делегированию основных задач.

Командная работа, в свою очередь, обеспечит понимание ролей в команде, улучшит коммуникацию, выстроит синергетическую связь в контексте выполнения задания/проекта, сформирует доброжелательные взаимоотношения, основанные на понимании, доверии, помощи, повысит эффективность, результативность.

Умение управлять конфликтными ситуациями способствует преобразованию деструктивных конфликтов в конструктивные, не только сформирует принятие других точек зрения в проблемных ситуациях, но и обеспечит снижение негативных эмоций, улучшит атмосферу, поднимет командный дух, увеличит производительность. В связи с этим улучшится коммуникация в команде, будут совершенствоваться навыки участников, способствующие инновационным решениям.

Совершенствование эмоционального интеллекта повысит стрессоустойчивость, умение эффективно управлять собственными эмоциями, понимать чувства других людей, развивать эмпатию, разрешать конфликтные ситуации, выстраивать взаимоотношения и легко адаптироваться к изменениям.

Улучшению производительности и достижению поставленных целей способствует развитие навыка эффективной коммуникации благодаря пониманию мотивов деятельности и поведения других людей. Именно этот навык обеспечит укрепление профессиональных отношений, поскольку позволяет увереннее отстаивать свою позицию, выявлять потребности других людей, обеспечивает успешную презентацию собственного портфолио, прохождение собеседований и способствует карьерному росту в целом.

Благодаря развитию искусству переговоров достигаются взаимовыгодные решения и укрепляются взаимоотношения. Успешно пройденные переговоры обеспечивают нахождение компромиссных решений, выстраивают выгодную позицию, повышают профессиональную эффективность.

Системное мышление в настоящее время – один из необходимых навыков в постоянно меняющихся условиях, который способствует становлению целостной картины мира, выстраиванию логических связей, что в контексте профессионального взаимодействия обеспечит результативную деятельность, усвоение новых знаний, креативный подход к решению проблем, развитие критического мышления.

Развитие личной эффективности направлено на повышение продуктивности благодаря управлению собственным временем, снижению стресса при расстановке приоритетов.

В деятельности ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет» внедрена дисциплина «Практикум по развитию навыков социального взаимодействия» среди студентов первого курса всех направлений. Целью освоения дисциплины является личностное развитие обучающихся и развитие «мягких» навыков.

После успешного освоения дисциплины студентам было предложено ответить на вопросы о прошедших занятиях. В опросе приняло участие 145 студентов, успешно освоивших дисциплину в весеннем семестре 2024–2025 учебного года. Уровень полезности и интересности получаемых знаний в ходе прохождения дисциплины студенты оценивали по пятибалльной шкале (рис. 3).

На основании результатов опроса, можно отметить, что большинство отмечают полезность (67,58%) и интересность (65,06%) дисциплины на 5 баллов.

Таким образом, в результате проведенного исследования выявлено, что развитие «мягких навыков» выступает одним из ключевых условий профессиона-



Рис. 2. Модель освоения навыков студентом первого курса.
Составлено авторами

Авторский подход, отраженный на рис. 2, позволяет сделать вывод, что студент 1 курса со своим опытом, личностными характеристиками и ценностными ориентациями, именно совершенствуя «мягкие» навыки, обеспечивает

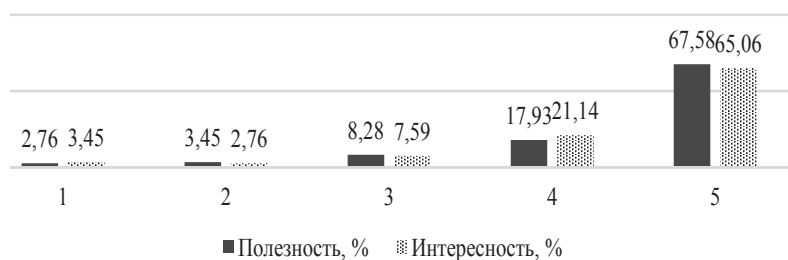


Рис. 3. Результаты опроса студентов, прошедших курс по дисциплине «Практикум по развитию навыков социального взаимодействия». Составлено авторами

нального и личностного становления студентов в период освоения образовательной программы. Главная цель внедрения – повышение качества образования, отвечающего требованиям современного рынка труда, выступающего катализатором изменений в привычную систему предоставления знаний, что способствует повышению мотивации со стороны обучающихся, их эффективному взаимодействию в профессиональной среде.

Разработанная и апробированная авторская модель развития профессиональных навыков в аспекте формирования soft skills, основанная на интеграции цикла опытного обучения Д. Колба и тренингового формата занятий, продемонстрировала высокую педагогическую эффективность. Включение рефлексивных практик, активных форм работы и ориентации на ценностную сферу личности способствует повышению учебной мотивации, вовлеченности обучающихся и более глубокому усвоению профессиональных знаний.

Так, научная значимость исследования заключается в уточнении определения понятия «мягкие навыки» в контексте высшего образования и обосновании их роли как системообразующего элемента подготовки студентов.

В работе предложена авторская модель освоения навыков студентом первого курса, учитывающая его индивидуальный опыт, личностные характеристики и ценностные ориентации, что расширяет теоретические представления о механизмах формирования надпрофессиональных компетенций. Авторская модель может быть адаптирована в деятельность других учреждений высшего профессионального образования. Предложенная модель не требует кардинального изменения учебных планов, а также может дополняться в зависимости от потребностей работодателей и интересов студентов. Кроме того, материалы исследования могут стать основой для формирования занятий в формате тренинга, рабочих программ дисциплин или системы повышения квалификации преподавателей.

Дальнейшее развитие темы видится, на наш взгляд, сразу в нескольких взаимосвязанных направлениях. Целесообразным считаем проведение тестирований студентов до и после прохождения курса по освоению навыков социального взаимодействия для выявления уровня формирования «мягких навыков» и их влияния на профессиональную успешность студента. Причем в этом отношении актуально расширение эмпирической базы исследования, включающей студентов разных курсов и направлений подготовки.

Помимо этого, перспективным видится разработка диагностических инструментов оценки динамики развития навыков в образовательном процессе, а также внедрение цифровых или смешанных вариантов для соответствия требованиям современного быстро развивающегося рынка.

В заключение отметим, что разработанная модель развития и совершенствования надпрофессиональных навыков представляет интерес для исследователей и преподавателей высшей школы. Развитие исследования в выбранной авторами тематике будет способствовать повышению качества образования и подготовке конкурентоспособных, нужных индустрии специалистов.

Библиографический список

- Cullinane C., Montacute R. *Life Lessons. Improving essential life skills for young people*. London, 2017.
- The Future of Jobs Report 2025. *The World Economic Forum's*. Geneva, 2025. Available at: <https://ifwea.org/resource/the-future-of-jobs-report-2025/>
- The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing, 2018. Available at: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- Рылова А.Г. Soft skills – навыки XXI века: что больше всего ценят работодатели-драйверы в России и Пермском крае? *НИУ ВШЭ*. Available at: <https://perm.hse.ru/news/243254110.html>
- Мирзоян А.Г., Михайлова Л.А., Суслова И.П., Обухова П.И. Оценка развития мягких навыков студентов экономической подготовки в университетах. *Образование и наука*. 2025; № 5: 168–189.
- Емельянова Э.Л. Измерение простых навыков в образовательном и профессиональном контексте: проблемы и возможные пути их решения. *Профессиональное образование и рыночный труд*. 2025; № 1 (60): 109–119.
- Забродина О.В., Репина К.Г. Проблема развития soft skills («мягких» навыков) и социальной зрелости в процессе профессиональной подготовки будущих учителей и психологов. *Вестник ГУУ*. 2025; № 4: 240–249.
- Томских А.А., Старостина С.Е., Протасова С.В. Приоритет-2030: от универсальных компетенций к профессиональному успеху. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2022; № 2: 39–47.
- Курина В.А., Шерстнев А.В. Роль креативных способностей будущих специалистов социально-культурной сферы в формировании профессиональных навыков. *Вестник Самарского государственного технического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025; № 1: 59–74.
- Oxford English Dictionary*. Oxford: Clarendon Press, 1989.
- Lippman L.H., Ryberg R., Carney R., Kristin A. *Workforce connections: key "soft skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Child Trends Publication, 2015.
- Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*. 2009; № 2: 7–14.
- Colb D.A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. 2015.
- Каменная Е.О. Ценностные ориентации молодежи в современной культуре (на примере студентов ВГУЭС). *Сервис plus*. 2022; Т. 16, № 3:114–123.

References

- Cullinane C., Montacute R. *Life Lessons. Improving essential life skills for young people*. London, 2017.
- The Future of Jobs Report 2025. *The World Economic Forum's*. Geneva, 2025. Available at: <https://ifwea.org/resource/the-future-of-jobs-report-2025/>
- The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing, 2018. Available at: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- Rylova A.G. Soft skills – navyki XXI veka: chto bol'she vsego cenyat rabotodateli-drajvery v Rossii i Permskom krae? *NIU VSh'E*. Available at: <https://perm.hse.ru/news/243254110.html>
- Mirzoyan A.G., Mihajlova L.A., Suslova I.P., Obuhova P.I. Ocenka razvitiya myagkih navykov studentov `ekonomicheskoy podgotovki v universitetah. *Obrazovanie i nauka*. 2025; № 5: 168–189.
- Emel'yanova `E.L. Izmerenie prostyh navykov v obrazovatel'nom i professional'nom kontekste: problemy i vozmozhnye puti ih resheniya. *Professional'noe obrazovanie i rynochnyy trud*. 2025; № 1 (60): 109–119.
- Zabrodina O.V., Repina K.G. Problema razvitiya soft skills («myagkih» navykov) i social'noj zrelosti v processe professional'noj podgotovki buduschih uchitelej i psihologov. *Vestnik GUU*. 2025; № 4: 240–249.
- Tomskih A.A., Starostina S.E., Protasova S.V. Prioritet-2030: ot universal'nyh kompetencij k professional'nomu uspehu. *Uchenye zapiski Zabajkalskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; № 2: 39–47.
- Kurina V.A., Sherstnev A.V. Rol' kreativnyh sposobnostej buduschih specialistov social'no-kul'turnoj sfery v formirovanii professional'nyh navykov. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. Seriya: Psihologo-pedagogičeskie nauki. 2025; № 1: 59–74.
- Oxford English Dictionary*. Oxford: Clarendon Press, 1989.
- Lippman L.H., Ryberg R., Carney R., Kristin A. *Workforce connections: key "soft skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Child Trends Publication, 2015.
- Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Ekspieriment i innovacii v shkole*. 2009; № 2: 7–14.
- Colb D.A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. 2015.
- Kamennaya E.O. Cennostnye orientacii molodezhi v sovremennoj kul'ture (na primere studentov VGU'ES). *Servis plus*. 2022; Т. 16, № 3:114–123.

Статья поступила в редакцию 19.01.26

Luchinin I.Yu., postgraduate; Director, Medical College, Ural State Transport University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: ILuchinin@usurt.ru
Skoraeva E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Assistant to Vice-Rector for Academic Affairs and Production Relations, Ural State Transport University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: ESkoraeva@usurt.ru

DETERMINING APPROACHES TO CREATING AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT A MEDICAL COLLEGE. The research focus is on the integration of advanced innovative medical technologies and pedagogical solutions into the educational process, which creates a need for special training conditions in medical colleges. The key components of the innovative educational environment of the medical college are identified and characterized. The collected materials allow to generalize and compare modern healthcare requirements and aspects of the formation of professional characteristics of medical specialists in the context of the college's innovative educational environment. The concept of the innovative educational environment of a medical college has been clarified. The proposed pedagogical technologies and structures of the medical college are aimed at developing the potential of students and their self-improvement, which will contribute to the formation of professional and innovative readiness of students for their future profession.

Key words: innovative educational environment, medical specialists, educational technologies, quality of training

И.Ю. Лучинин, соискатель, директор медицинского колледжа ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург, E-mail: ILuchinin@usurt.ru

Е.А. Скореева, канд. пед. наук, ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург, E-mail: ESkoraeva@usurt.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДХОДОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИННОВАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Проблематика проводимого исследования основана на интеграции передовых инновационных медицинских технологий и педагогических решений в образовательном процессе, что создает потребность в формировании специальных условий подготовки в медицинском колледже. Определены и охарактеризованы ключевые компоненты инновационно-образовательной среды медицинского колледжа. Собранные материалы позволили обобщить и сопоставить современные требования здравоохранения и аспекты формирования профессиональных характеристик специалистов-медиков в условиях инновационно-образовательной среды колледжа. Уточнено понятие инновационно-образовательная среда медицинского колледжа. Предлагаемые педагогические технологии и структуры медицинского колледжа направлены на развитие потенциала обучающегося и его самосовершенствование, что будет способствовать формированию профессиональной и инновационной готовности студентов к будущей профессии.

Ключевые слова: инновационно-образовательная среда, специалисты-медики, педагогические технологии, профессиональная готовность

Современная система здравоохранения требует от медицинских работников не только глубоких знаний и отточенных навыков, но и способности быстро перестраиваться под технологические изменения в отрасли, быть адаптивными к ним, сохранять и повышать качество медицинских услуг, обладать профессиональной и личной культурой [1].

А.Г. Кислов поддерживает критические настроения в академической среде и бизнес-сообществах, указывающие на «...отставание профессионального образования от быстро меняющихся реалий на рынке труда, в области технологий и социально-экономической сфере, потребность в опережающей профессиональной подготовке уже несколько последних лет артикулируется как зободневные и неуклонно обостряющиеся проблемы... Очевидно, что нужен поиск иных возможностей обучения востребованных и конкурентоспособных специалистов» [2, с. 54]. Педагоги-новаторы говорят о педагогических решениях, «...придавая значение специальной организации образовательного пространства для обучения с приближением к условиям профессиональной деятельности» [3].

Взгляды исследователей образовательных методик часто обращены на расширение характеристик качества профессиональной подготовки. Так, Бугров А.С. определяет: «реальные производственные условия требуют от выпускников, кроме профессиональных знаний и умений, наличия профессиональной и психологической готовности, социально-правовой компетентности, мотивационной готовности к труду...» [4, с. 11]. Авторы статьи поддерживают идеи, что построение образовательного процесса требует более комплексного подхода с опорой на передовые и инновационные технологии будущей профессиональной деятельности обучающихся и создания вовлекающей образовательной среды.

Следовательно, работы педагогов-исследователей в последние годы подчеркивают актуальность исследований, связанных с необходимостью *трансформации качества подготовки специалистов* за счет построения *особого образовательного пространства*, предполагающего методологическую совокупность педагогических передовых методов, ресурсов, специфических технологий и объектов образовательной инфраструктуры с вовлечением в него всех участников образования. Данный подход призван сосредоточиться на развитии потенциала обучающегося, повышении его способности к обучению и переобучению, креативному мышлению, решению функциональных проблем и сотрудничеству в медицинском сообществе, что будет определять профессиональную инновационную готовность обучающихся. Это обуславливает актуальность и настоящей статьи.

Целью исследования является обобщение и сопоставление профессиональных технологий, способствующих повышению качества подготовки специалистов-медиков, ориентированной на профессиональное самосовершенствование, для создания эффективной инновационно-образовательной среды медицинского колледжа.

К задачам исследования следует отнести: обобщить научную литературу в сфере инноваций и прогрессивных технологий профессионального образования для выявления преобразующих возможностей, выявить структурные компоненты инновационно-образовательной среды колледжа, определить сопряжение выявленных структурных компонентов в процессе подготовки специалистов-медиков.

Научная новизна исследования состоит в определении ключевых компонентов инновационно-образовательной среды медицинского колледжа и наполнении их методическим содержанием согласно требованиям здравоохранения.

К теоретической значимости работы следует отнести уточнение понятия «инновационно-образовательная среда» и обоснование необходимости преобразования образовательного пространства медицинского колледжа для повышения качества подготовки медицинского персонала.

Практическая значимость заключается в использовании предложенных в работе педагогических технологий, направленных на развитие потенциала обучающегося и его самосовершенствование и способствующих формированию профессиональной и инновационной готовности студентов к будущей профессии.

Законодательством установлено, что в образовательной организации «инновационная деятельность ориентирована на ... совершенствование научного, учебно-методического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ...» [5], что предполагает ряд специально созданных в колледже структур и проектных офисов, отвечающих целям подготовки медицинского персонала.

Котикова О.В. подчеркивает, что специально созданная образовательная среда относится к педагогическим условиям, которая обеспечивает «полноценное развитие и социализацию обучающихся с учетом разнообразия образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [6]. Сегодня, учитывая стремительное развитие высокотехнологичной медицины и цифровизации ее процессов, важно говорить об организации инновационно-образовательной среды для подготовки медицинского персонала.

Вследствие рефлексии рассматриваемого понятия инновационно-образовательная среда *приобретает насыщенность и специфику*, исходя из задействованных в ней ресурсов и управленческого воздействия, что определяет ее структурные элементы и их содержание. «Преобразующий характер образовательной среды и сочетание передовых педагогических и медицинских технологий способствуют созданию... *инновационных подходов* в ее использовании» [7, с. 8]. Возникает процесс взаимного проникновения технологий и коммуникаций, образующий иммерсивную среду обучения.

В.А. Чупина так представляет понятие: «Иммерсивность можно определить как некое свойство технологической части среды, обеспечивающее такое психологическое состояние человека, в котором его «Я» *включается и взаимодействует со средой*, обеспечивающей ему в непрерывном потоке действий развитие опыта» [8, с. 91]. Следовательно, иммерсивность принимается нами как основное свойство вовлечения в инновационно-образовательную среду ее участников.

В проектировании образовательного пространства не следует пренебрегать, а во многом и руководствоваться *особенностями профиля современного обучающегося*, сознание которого прочно связано с использованием информационных технологий и пониманием собственной индивидуальности, что проявляется в аспектах:

«— способность параллельно обрабатывать различные потоки информации (многозадачность мышления);

- быстрая адаптация к новой информации в рамках неформального обучения;
- получение необходимой информации с наименьшими затратами, порой не вникая в содержание такой информации;
- способность к эффективно-самому обучению в цифровой среде в соответствии с собственными интересами;
- предпочтение партнерского типа отношений иерархическому, неприятие авторитарного стиля общения» [3, с. 217].

Преобразования, обусловленные современными изменениями в обществе и образовании, находят активное отражение в исследованиях о перестроении педагогических технологий для достижения целей подготовки специалистов согласно отраслевым профессиональным задачам.

Основываясь на работах исследователей в области инновационных образовательных и медицинских технологий, а также собственных изысканиях, **определим и представим ключевые компоненты** инновационно-образовательной среды медицинского колледжа.

1. Управление образовательными программами колледжа

Вовлекающая среда предполагает практики, благодаря которым выявляются и поощряются эффективные педагогические решения, творческий подход, закреплена ответственность исполнителей при проектировании и разработке образовательных программ [9; 10]. Инструментами организации иммерсивной среды являются: внутренние аудиты качества, анкетирование потребителей образовательной деятельности, проведение внутреннего рейтинга образовательных программ колледжа [11], анализ трудоустройства выпускников и выполнение показателей деятельности колледжа согласно установленным требованиям [12].

2. Современная материально-техническая база

Основой инновационно-образовательной среды является высокотехнологичное современное оснащение и медицинское оборудование для проведения практических занятий, позволяющее обучающимся отрабатывать клинические навыки в реалистичных условиях [7], такое как симуляционные манекены и фантомы, виртуальные и дополненные реальности (VR/AR). Особое значение придается повышению *технологии визуализации* в медицинской педагогике. Применяемые виртуальные анатомические столы и 3D-атласы преобразуют обучение, делая его более наглядным, интерактивным и увлекательным.

3. Передовые педагогические технологии

Традиционные технологии обучения дополняются и заменяются современными методиками к подготовке специалистов-медиков, такими как проблемно ориентированное обучение (PBL) и геймификация, электронная поддержка обучения (LMS), проектная деятельность. Современные педагогические технологии и игровые механики, интегрированные с медицинскими знаниями, способствуют повышению вовлеченности студентов в обучение.

Система управления обучением (LMS) предоставляет доступ учащимся и преподавателям к учебным материалам, тестам, видеолекциям, интерактивным модулям. Обеспечивает гибкость обучения, возможность дистанционного формата и персонализированные траектории обучения.

4. Сотрудничество с лечебно-профилактическими учреждениями

Привлечение работников медицинских организаций к участию в образовательном процессе «способствует передаче наиболее передовых, «живых» зна-

ний и навыков, иллюстраций и примеров реальных профессиональных, порой нестандартных ситуаций» [13, с. 264]. Представители профессионального сообщества могут оценивать качество подготовки в колледже и давать рекомендации по улучшению как отдельных умений и навыков, так и в отношении организации обучения. Предполагается инициация проведения совместных исследовательских и образовательных проектов с клиниками и больницами, обогащающих компетенции всех ее участников.

5. Вовлечение в научно-исследовательскую и проектную деятельность

Научно-исследовательский хаб колледжа объединяет преподавателей-исследователей, клиницистов и обучающихся для совместной работы над проектами в области диагностики, лечения и профилактики заболеваний, трансляции результатов. Основные направления исследовательской работы: геномика, регенеративная медицина и разработка новых лекарственных препаратов.

6. Поддерживающая культура в медицинском колледже

Особое значение придается созданию психологического комфорта и корпоративности в общении в образовательной среде, что определяет плодотворную атмосферу поддержки и сотрудничества в командной работе, доступность ресурсов и заботу о ментальном здоровье обучающихся и педагогов.

Обобщая вышесказанное, в таблице представим сопоставление между требованиями к качеству подготовки специалистов-медиков, заложенными в регламентирующих документах [1], формированием готовности выпускника медицинского колледжа и преобразованными его структурами.

Традиционный функционал подразделений колледжа предполагает трансформацию для выполнения задач медицинской отрасли и подготовки кадров согласно ее запросу. Модернизированные и инновационные структуры колледжа, взаимодействуя, повышают синергетический эффект инновационно-образовательной среды, вовлекающий в обучение студентов, качественно усиливаются как компоненты среды, так и общий результат образования.

Полагаясь на работы исследователей в области педагогической инноватики [7; 8; 9] и собранные материалы, внесем уточнение в исследуемое понятие. Так, *инновационно-образовательной средой медицинского колледжа* следует считать специально организованное образовательное пространство, построенное на интеграции инновационных педагогических и отраслевых технологий с применением прогрессивных ресурсов и методов управления таким образовательным пространством.

Анализ собранных материалов позволяет сказать, что инновационно-образовательная среда медицинского колледжа будет *способствовать формированию и развитию инновационной готовности* будущих специалистов, то есть способности стремиться и самостоятельно повышать качество собственных компетенций для выполнения трудовых функций в изменяющихся условиях отраслевых инноваций. Инновационная готовность предполагает совершенствование у специалистов «...моделей поведения, социальных норм, ценностных установок, личностных качеств и является целенаправленной и системной...» [14, с. 220].

Согласно исследованиям [11; 13; 14], наличие инновационно-образовательной среды предполагает формирование у обучающихся компетенций и готовности, что будет проявляться в следующем:

- формирование клинического мышления, его гибкости, адаптивности;
- развитие навыков сочетаемой работы с современным медицинским оборудованием и информационными системами;
- развитие восприятия новых техник и технологий, интерес к новациям;

Таблица 1

Сопоставление современных требований здравоохранения и аспектов формирования профессиональной готовности специалистов-медиков в структуре инновационно-образовательной среды медицинского колледжа

Современные задачи здравоохранения	Характеристики готовности к профессиональной деятельности	Структуры инновационно-образовательной среды медицинского колледжа
1. Инновационные технологии, внедряемые в здравоохранении, восприятие их медицинскими работниками.	Психологическая готовность и адаптивность к использованию медицинских технологий и их трансформации	Центр разработки образовательных программ; Отдел симуляционного обучения; Лаборатория цифровой анатомии; Информационный центр системы электронной поддержки обучения (LMS)
2. Прохождение первичной аккредитации медицинского персонала		
3. Проектная и исследовательская деятельность для применения навыков в профессиональном процессе	Навыки рационального мышления и анализа результатов деятельности, выполнение новых профессиональных требований	Учебно-методический отдел; Цикловые методические комиссии; Научно-исследовательский хаб
4. Освоение в профессиональной среде и закрепление подготовленных специалистов-медиков на рабочих местах	Воспитание культуры труда и заинтересованности в профессиональной деятельности, проведение самооценки	Центр содействия трудоустройству и профессиональной поддержки; Отдел воспитательной деятельности
5. Потребность в собственном профессиональном развитии медицинского работника	Понимание социальной значимости труда среднего медицинского персонала. Стремление к получению новых знаний и умений, к развитию собственной личности в профессии	Центр содействия трудоустройству и профессиональной поддержки; Отдел управления компетентностью и повышения квалификации среднего медицинского персонала
6. Цифровизация в профессиональной деятельности среднего медицинского персонала	Сопровождение медицинских технологий цифровыми сервисами и платформами искусственного интеллекта	Центр искусственного интеллекта в медицине и телемедицине; Информационный центр системы электронной поддержки обучения (LMS)

- снижение числа врачебных ошибок в будущей практике за счет качественной отработки навыков на этапе обучения;
- закрепление интереса к профессиональной деятельности и саморазвитию в профессии;
- обеспечение готовности выпускников к непрерывному профессиональному самосовершенствованию.

Построение инновационно-образовательной среды медицинского колледжа требует анализа рисков и управленческих решений со стороны его руководства, поскольку предполагает значительную трансформацию идеологии и структур колледжа с учетом потребностей в постоянном обновлении ресурсов колледжа и педагогических методик.

Авторами дано уточнение рассматриваемого понятия, выделены и охарактеризованы ключевые компоненты инновационно-образовательной среды медицинского колледжа с учетом особенностей ее проектирования и рационального

внедрения. Представленные компоненты такой среды адресно формируют профессиональные и инновационные компетенции обучающихся согласно актуальным задачам отечественного здравоохранения. Результаты исследования могут быть переориентированы под изменяющиеся условия и возможности подготовки специалистов медицинского профиля.

Процесс непрерывного следования отраслевым инновациям, а значит, внутренним перестроениям инновационно-образовательной среды медицинского колледжа требует системного подхода, инвестиций, вовлеченности всего педагогического коллектива, взаимодействия с практическим здравоохранением. Предлагаемое построение инновационно-образовательной среды и методы реализации ее компонентов позволят повысить не только качество подготовки будущих медиков, а также их умение подстраиваться к инновациям и изменениям в здравоохранении, воспринимать их позитивно и тем самым внести весомый вклад в улучшение качества медицинской помощи населению.

Библиографический список

1. *Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации*. Федеральный закон от 21.11.2011, N 323-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/
2. Кислов А.Г. От опережающего к транспрофессиональному образованию. *Образование и наука*. 2018; Т. 20, № 1: 54–74.
3. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев С.И. *Ключевые аспекты развития среднего профессионального образования*. Москва: Издательский дом «Дело», 2023.
4. Бугров А.С. Перспективы компетентностного подхода к среднему профессиональному образованию. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2018; № 4: 9–15.
5. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174
6. Котикова О.В. Педагогические условия социализации гетерогенной группы обучающихся. *Universum: психология и образование*. 2021; № 6 (84). Available at: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/11864>
7. Лучинин И.Ю. Инновационные подходы к обучению среднего медицинского персонала: востребованность и сущность. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2022; Т.10, № 1. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN122.pdf>
8. Чупина В.А., Федоренко О.А. Рефлексивные основы иммерсивной образовательной среды. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2018; Т. 10, № 1: 89–96.
9. Elrehail H., Emeagwali O.E., Alsaad A., Alzghoul A. The impact of Transformational and Authentic leadership on innovation in higher education: The contingent role of knowledge sharing. *Telematics and Informatics*. 2018; Vol. 35: 55–67.
10. Скорая Е.А., Макарова М.Н. Распределение ответственности и полномочий при управлении образовательными программами. *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании*: материалы 29-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: РГППУ, 2024: 253–256.
11. Лучинин И.Ю. Независимая оценка качества образования как возможность улучшения качества образовательных программ СПО. *Среднее профессиональное образование*. 2024; № 11 (35): 18–21.
12. *О рейтинговой оценке деятельности филиалов и структурных подразделений среднего профессионального образования государственных университетов путей сообщения Росжелдора в 2025 году*. Приказ Федерального агентства железнодорожного транспорта от 13 сентября 2024 г. № 505 Available at: <https://base.garant.ru/410471676/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
13. Скорая Е.А., Лучинин И.Ю., Махно В.В. Современные подходы для вовлечения работодателя в улучшение качества подготовки специалистов медицинского профиля. *Техник транспорта: образование и практика*. 2025; Т. 6, Выпуск 3: 261–268.
14. Провоторова Н.В. Концепция формирования готовности будущих специалистов сферы государственного управления. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2022; № 3 (67): 216–222.

References

1. *Ob osnovah ohrany zdorov'ya grazhdan v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 21.11.2011, N 323-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/
2. Kislov A.G. Ot operezhayushchego k transprofessional'nomu obrazovaniyu. *Obrazovanie i nauka*. 2018; T. 20, № 1: 54-74.
3. Blinov V.I., Eсенина E.Yu., Sergeev S.I. *Klyuchevye aspekty razvitiya srednego professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: Izdatel'skiy dom «Delo», 2023.
4. Bugrov A.S. Perspektivy kompetentnostnogo podhoda k srednemu professional'nomu obrazovaniyu. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*. 2018; № 4: 9-15.
5. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174
6. Kotikova O.V. Pedagogicheskie usloviya socializacii geterogennoj gruppy obuchayushchihся. *Universum: psihologiya i obrazovanie*. 2021; № 6 (84). Available at: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/11864>
7. Luchinin I.Yu. Innovatsionnye podhody k obucheniyu srednego medicinskogo personala: vostrebovanost' i suschnost'. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2022; T.10, № 1. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN122.pdf>
8. Chupina V.A., Fedorenko O.A. Refleksivnye osnovy immersivnoj obrazovatel'noj sredy. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt*. 2018; T. 10, № 1: 89-96.
9. Elrehail H., Emeagwali O.E., Alsaad A., Alzghoul A. The impact of Transformational and Authentic leadership on innovation in higher education: The contingent role of knowledge sharing. *Telematics and Informatics*. 2018; Vol. 35: 55-67.
10. Skoraeva E.A., Makarova M.N. Raspreделение otvetstvennosti i polnomochij pri upravlenii obrazovatel'nymi programmami. *Innovatsii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii*: materialy 29-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ekaterinburg: RGPPU, 2024: 253-256.
11. Luchinin I.Yu. Nezavisimaya ocenka kachestva obrazovaniya kak vozmozhnost' uluchsheniya kachestva obrazovatel'nyh programm SPO. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2024; № 11 (35): 18-21.
12. *O reitingovoj ocenke deyatel'nosti filialov i strukturnykh podrazdelenij srednego professional'nogo obrazovaniya gosudarstvennykh universitetov putej soobscheniya Roszheldora v 2025 godu*. Priказ Federal'nogo agentstva zheleznodorozhnogo transporta ot 13 sentyabrya 2024 g. № 505 Available at: <https://base.garant.ru/410471676/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
13. Skoraeva E.A., Luchinin I.Yu., Mahno V.V. Sovremennye podhody dlya вовлечeniya rabotodatel'ya v uluchshenie kachestva podgotovki specialistov medicinskogo profilya. *Tehnik transporta: obrazovanie i praktika*. 2025; T. 6, Vypusk 3: 261-268.
14. Provotorova N.V. Konceptiya formirovaniya gotovnosti buduschih specialistov sfery gosudarstvennogo upravleniya. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Seriya: Social'nye nauki. 2022; № 3 (67): 216-222.

Статья поступила в редакцию 16.01.26

УДК 372.881.1

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-113-119

Musaelyan I.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: maretiti@yandex.ru

METHODOLOGY OF TEACHING LISTENING COMPREHENSION TO THE STUDENTS OF ECONOMICS DEPARTMENTS. The article concerns development and substantiation of the methodology of teaching listening comprehension to students of Economics Departments. The paper emphasizes that listening is a fundamental receptive type of speech activity that requires active cognitive processing of spoken language. It is based on the definition of listening as a complex activity aimed at perceiving, understanding, and processing auditory information, and considers it as a crucial component of foreign language teaching. Various approaches to define listening and its key components are analyzed. The article emphasizes the necessity of adapting teaching methodology to the specifics of professional training for students of Economics Departments. A phased approach to audio materials is proposed, including pre-listening, while-listening, and post-listening stages. The importance of activating background knowledge, introducing new vocabulary, developing listening strategies, and comprehending the received information is highlighted.

Key words: methodology of teaching listening comprehension, listening skills, receptive language skills, set of exercises, pre-listening, while-listening, and post-listening stages, language-focused and communicative exercises, authentic listening materials, professional activity

И.Ф. Мусаелян, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: maretti@yandex.ru

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Настоящая статья посвящена разработке и обоснованию методики обучения аудированию студентов экономических факультетов. В работе подчеркивается, что аудирование является фундаментальным рецептивным видом речевой деятельности, требующим активной когнитивной обработки звучащей речи. Исследование исходит из определения аудирования как сложной деятельности, направленной на восприятие, понимание и переработку речевой информации на слух, и рассматривает его как важнейший компонент обучения иностранному языку. Анализируются различные подходы к трактовке понятия «аудирование» и его ключевых компонентов. В статье обосновывается необходимость адаптации методики обучения к специфике профессиональной подготовки студентов экономических специальностей. Предлагается поэтапный подход к работе с аудиоматериалом, включающий дотекстовый (pre-listening), текстовый (while-listening) и послетекстовый (post-listening) этапы. Подчеркивается важность активации фоновых знаний, введения новой лексики, развития стратегий слушания и осмысления полученной информации.

Ключевые слова: методика обучения аудированию, навыки аудирования, рецептивный вид речевой деятельности, комплекс упражнений, дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы, подготовительные и речевые упражнения, аутентичные аудиоматериалы, профессиональная деятельность

Аудирование (англ. listening) – один из фундаментальных рецептивных видов речевой деятельности, процесс, в ходе которого слушающий воспринимает, распознает и интерпретирует звучащую речь, извлекая из нее необходимую информацию. Это не пассивное прослушивание, а активная когнитивная деятельность, включающая декодирование слуховых сигналов, идентификацию языковых единиц (звуков, слов, грамматических структур), их осмысление в заданном контексте и построение целостного представления о содержании сообщения.

Формирование навыка аудирования выступает одной из ключевых целей обучения, так как даёт возможность слушать и осмысливать аудиоматериалы разной тематики и уровня сложности. Использование аудирования на занятиях по иностранному языку помогает решать практические, общеобразовательные и воспитательные задачи учебного процесса, а также способствует становлению вторичной (иностранной) языковой личности учащегося.

Как метод обучения аудирование эффективно взаимодействует с другими видами речевой деятельности. Оно помогает формировать знания, развивать речевые навыки и умения, а также позволяет удерживать достигнутый уровень владения языком на любом этапе обучения. Таким образом, аудирование занимает значимое место в системе преподавания иностранных языков.

Актуальность данного исследования обусловлена возрастающим значением владения иностранными языками в условиях глобализации и интеграции мирового экономического пространства. Экономические факультеты готовят специалистов, чья профессиональная деятельность требует эффективного взаимодействия с зарубежными партнерами, освоения специализированной литературы и участия в международных проектах. В этом контексте навык аудирования как один из ключевых рецептивных видов речевой деятельности приобретает особое значение. Способность точно воспринимать и интерпретировать звучащую речь на иностранном языке, начиная с деловых переговоров и заканчивая научными конференциями или специализированными лекциями, является важным компонентом профессиональной компетенции выпускника экономического факультета. Несмотря на признание важности аудирования, методика его преподавания студентам неязыковых специальностей, в частности экономистам, требует дальнейшей систематизации и адаптации к специфике их профессиональной подготовки.

Целью исследования является разработка и научное обоснование методики обучения аудированию студентов экономических факультетов. Данная методика направлена на формирование эффективных рецептивных навыков и умений, необходимых для успешного восприятия и интерпретации аутентичной звучащей речи в профессиональном контексте.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ понятия «аудирование» в лингводидактике, уточнить его сущность и структуру применительно к обучению студентов неязыковых специальностей.
2. Разработать критерии отбора аутентичных аудиоматериалов, которые соответствуют потребностям студентов экономических факультетов, учитывая тематическую направленность, степень сложности и коммуникативную ценность.
3. Определить наиболее эффективные стратегии и приемы обучения аудированию студентов экономических факультетов на различных этапах (pre-listening, while-listening, post-listening), адаптировав данные приемы и стратегии к особенностям целевой аудитории.

4. Сформировать комплекс упражнений, направленных на развитие аудитивных навыков и умений у студентов экономического профиля.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Предложена систематизированная методика обучения аудированию, адаптированная для студентов экономических факультетов и учитывающая специфику их будущей профессиональной деятельности.
2. Разработаны критерии отбора аутентичных аудиоматериалов, ориентированных на профессиональные потребности студентов экономических факультетов, что повысит их заинтересованность и сделает обучение более эффективным.

3. Реализован комплексный подход к подбору всех составляющих процесса аудирования во время обучения английскому языку студентов экономических специальностей.

Теоретическая значимость исследования заключается в рассмотрении процесса обучения аудированию в контексте преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей. Анализ различных трактовок понятия «аудирование» и его компонентов, а также классификация методов и приемов способствуют развитию теоретических основ лингводидактики и методики обучения иностранным языкам. Выявление специфических требований, предъявляемых к аудированию среди студентов-экономистов, и последующая разработка методики расширяют возможности преподавания иностранного языка в этой сфере.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в разработке и обосновании методики обучения аудированию, адаптированной для студентов экономических факультетов. Данная методика, включающая детальное описание этапов работы с аудиоматериалами (pre-listening, while-listening, post-listening), набор упражнений, учитывающих специфику профессиональной лексики и проблематики, а также рекомендации по подбору аутентичных материалов, может быть применена преподавателями иностранных языков в неязыковых вузах. Разработанный методический комплекс служит основой для создания новых учебных пособий, методических рекомендаций и практических занятий, направленных на повышение уровня владения навыками аудирования у студентов экономических специальностей. Применение предложенной методики в учебном процессе позволит оптимизировать процесс формирования рецептивных речевых навыков, что положительно скажется на общей подготовке выпускников и их конкурентоспособности на рынке труда.

В современной лингводидактике и методике преподавания иностранных языков не существует единой трактовки понятия «аудирование». Так, Е.И. Пасов [1] дает лаконичное определение, характеризуя его как «слушание с пониманием». Другой исследователь, В.Ф. Сатинов [2], напротив, рассматривает аудирование как «интенсивный мыслительный процесс, нацеленный на восприятие, распознавание и интерпретацию новых речевых сообщений, что требует творческого применения фонетических, лексических и грамматических навыков в динамичных условиях». Более развернутую точку зрения предлагают Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина [3]. Они выделяют в структуре аудирования три взаимосвязанных компонента: перцептивный (связанный с непосредственным восприятием звукового ряда), мыслительный (включающий анализ, синтез, сравнение и другие когнитивные операции) и мнемический (отвечающий за запоминание и опознавание информации через сравнение с имеющимися в памяти эталонами).

В данном исследовании мы вслед за Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез [4] определяем аудирование как сложную рецептивную деятельность, направленную на восприятие, понимание и активную переработку речевой информации на слух.

Аудирование – это комплексный интерактивный и многофазный процесс. Следовательно, работа с аудиоматериалом предполагает разделение ее на несколько этапов:

1. **Pre-listening.** Дотекстовый этап предшествует непосредственному восприятию аудиоматериала. Цель – подготовить студента к аудированию, активизировав имеющиеся у него знания, которые связаны с темой (фоновые знания), ввести новую, важную для понимания лексику, помочь прогнозировать содержание, снижая тем самым когнитивную нагрузку во время самого слушания.
2. **While-listening.** Этап собственно слушания текста, непосредственное восприятие звучащей речи, в течение которого происходит идентификация звуков, распознавание слов и фраз, понимание грамматических конструкций, а также установление смысловых связей между частями высказывания. Успешность этого этапа во многом зависит от владения студентом различными стратегиями слушания.
3. **Post-listening.** Послетекстовый этап, в ходе которого происходит осмысление полученной информации. Студенты проверяют свои первоначальные прогнозы, интерпретируют услышанное, выражают собственное мнение, соотносят новую информацию с имеющимися знаниями, а также выполняют задания, направленные на закрепление и применение воспринятой информации.

Развитие навыков аудирования должно осуществляться на протяжении всех лет обучения в вузе, так как овладение аудитивными навыками способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции, что является целью обучения иностранному языку [5].

Успешное формирование навыков и умений аудирования в неязыковом вузе зависит от совокупности его основных компонентов:

- фонетический уровень (идентификация звуков, имени, названия, даты, ударений в речевом потоке для правильного понимания слов);
- лексический уровень (распознавание и правильное понимание слов, словосочетаний, идиом);
- грамматический уровень (выявление и интерпретация грамматических структур, которые помогают построить высказывание);
- фоновые знания (знания о мире, культуре, предметной области, которые являются основой для интерпретации услышанного).

Следует отметить, что перед началом прослушивания текста на иностранном языке важным является определение **цели аудирования**, что в дальнейшем определит типы заданий и их характер. В зависимости от цели в методической литературе выделяются следующие типы аудирования:

1. Аудирование для общего понимания (Gist Listening): уловить главную идею, общий смысл высказывания, не фокусируясь на деталях. Этот тип аудирования идеально подходит для первичного знакомства с новым материалом, получения общего представления о теме.

2. Аудирование для детального понимания (Detailed Listening): понять конкретную информацию, факты, причины, следствия, последовательность действий. Данный тип аудирования требует более вдумчивого прослушивания и многократного обращения к аудиоматериалу.

3. Аудирование для поиска определенной информации (Scanning Listening): уловить в звучащей речи конкретные факты (имена, названия, даты, цифры). Этот тип аудирования применяется, когда из больших объемов данных необходимо вычленив важную информацию.

По характеру звучащего материала в методической литературе можно встретить также следующую классификацию:

Аудирование монологической речи (лекции, доклады, презентации, радиопередачи, аудиокниги): требует от слушателя способности к длительной концентрации, удержанию в памяти большого объема информации.

Аудирование диалогической речи (беседы, интервью, дискуссии, круглые столы, отрывки из фильмов, подкасты с участием нескольких лиц): требует умения различать реплики разных говорящих, понимать их взаимодействие, улавливать интонационные нюансы, выражающие отношение к сказанному, точки зрения, намерения.

Для реализации комплексного подхода к преподаванию при отборе дидактического материала прежде всего следует учитывать уровень подготовки учащихся и цели обучения. Это даст возможность органично встроить материал в систему упражнений по развитию речевых компетенций (чтение, письмо, говорение). Другой важный критерий отбора – это наличие в тексте лексико-грамматических и синтаксических конструкций, характерных для естественной коммуникативной практики носителей языка (аутентичность лингвистического наполнения). Такой текст изначально не создавался в учебных целях, что и обуславливает его ценность для моделирования реальных условий общения. Существенным параметром при этом является темпоральная характеристика речи: она должна быть естественной для изучаемого языка, исключая как искусственно замедленное, так и чрезмерно быстрое произношение, затрудняющее понимание.

При отборе аутентичных аудиоматериалов для студентов экономических факультетов необходимо учитывать несколько ключевых критериев:

1. Тематическая направленность. Во-первых, важно, чтобы учебные материалы содержали профессиональную лексику, связанную с макро- и микроэкономикой, финансами, маркетингом, менеджментом, международной торговлей, инвестициями и т. д. Следует выбирать материалы, которые обсуждают актуальные экономические события, такие как текущие новости, аналитические обзоры и интервью с экспертами, а также дебаты по важным экономическим проблемам. Не менее важны культурные аспекты, которые помогут студентам понять нюансы делового общения и особенности ведения бизнеса в разных странах.

2. Степень сложности. Аудиоматериалы должны быть адаптированы к текущему уровню владения языком конкретной учебной группы, но при этом содержать элементы, требующие усилий для понимания, такие как незнакомая лексика или быстрая речь. Рекомендуется начинать с материалов с более размеренной речью и общей тематикой, постепенно переходя к более быстрым дискуссиям с насыщенной терминологией и идиомами.

3. Коммуникативная ценность. Следует отдавать предпочтение записям реальных диалогов, интервью и выступлений, которые отражают естественное использование языка. Материалы должны быть практически применимыми, чтобы студенты могли использовать их в своей будущей профессиональной деятельности для понимания речи коллег, партнеров и клиентов, а также для анализа экономических отчетов и новостей. Кроме того, аудиоматериалы должны стимулировать обсуждение, критическое мышление и выработку собственного мнения по рассматриваемым вопросам.

Целесообразно также рассмотреть сложности, с которыми студенты экономических факультетов, как и представители других неязыковых специальностей,

сталкиваются при освоении навыков аудирования. Данные специфические трудности можно разделить на лингвистические, психологические и когнитивные.

Лингвистические трудности:

1. Фонетические аспекты:

- скорость речи (естественная быстрая речь носителей языка затрудняет идентификацию отдельных слов и фраз);
- связная речь (звуковые явления, такие как ассимиляция (слияние звуков), элизия (выпадение звуков), связывание слов, делают речь менее сегментированной и более сложной для восприятия);
- акценты и диалекты (разнообразие произносительных норм, особенно при работе с аутентичными материалами из разных англоязычных стран, может быть непривычным);
- интонация и ритм (отличия в интонационных моделях, мелодике речи могут влиять на понимание смысла и эмоциональной окраски).

2. Лексические аспекты:

- незнакомая лексика (большое количество незнакомых слов, идиом, фразовых глаголов, которые не встречаются в обиходной речи);
- профессиональная терминология (освоение специфической лексики, относящейся к профессиональной сфере);
- многозначность и контекстуальная зависимость (трудности в правильной интерпретации значения слов, которые могут менять свой смысл в зависимости от контекста).

3. Грамматические аспекты:

- сложные синтаксические конструкции (сложноподчиненные предложения, пассивный залог, модальные конструкции, распространенные в научном и деловом стиле, требуют более высокого уровня грамматической компетенции);
- нетипичные грамматические структуры (использование грамматических форм, отличающихся от тех, что были освоены на базовом уровне).

Психологические и когнитивные трудности:

- недостаток фоновых знаний (отсутствие или недостаточность знаний о предмете обсуждения, культурных реалиях, что препятствует пониманию контекста и догадке о значении незнакомых слов);
- страх допустить ошибки (боязнь не понять или неправильно интерпретировать услышанное);
- проблемы с концентрацией внимания (трудность поддержания внимания на протяжении всего звучания, особенно при монологах или при работе с аудиоматериалом, который кажется студенту неинтересным);
- когнитивная перегрузка (необходимость одновременно воспринимать звуки, идентифицировать слова, понимать грамматику, обрабатывать информацию и применять фоновые знания).

Для эффективного формирования и развития аудитивных навыков у студентов экономических факультетов, разработанный комплекс упражнений должен отвечать следующим требованиям:

- профессиональная релевантность: материалы и задания должны быть тесно связаны с профессиональной сферой студентов, содержать актуальную экономическую терминологию, касаться вопросов, релевантных их будущей деятельности;
- соответствие уровню и задачам: упражнения должны быть адаптированы к уровню владения языком студентами и соответствовать их учебным целям. Следует начинать с более простых материалов и постепенно переходить к более сложным аутентичным текстам;
- поэтапность и последовательность: работа с аудиоматериалом должна строиться по четкому плану: 1) выполнение заданий до прослушивания, 2) во время прослушивания и 3) после прослушивания;
- упражнения должны прогрессировать от заданий на общее понимание к заданиям на понимание детальное и поиск специфической информации;
- коммуникативная направленность: упражнения должны стимулировать студентов к активному участию, взаимодействию, обмену мнениями, обсуждению услышанного;
- развитие стратегий слушания: целенаправленное обучение и тренировка различных стратегий слушания (прогнозирование, догадка по контексту, вычленение ключевых слов, повторное прослушивание);
- аутентичность: по возможности следует использовать аутентичные материалы, чтобы познакомить студентов с реальным языком, используемым в профессиональной сфере;
- интеграция с другими видами речевой деятельности: результаты аудирования должны служить основой для дальнейших обсуждений, письменных работ, презентаций и т. д.

В современной методике преподавания иностранных языков процесс формирования аудитивных навыков рассматривается через призму комплексного подхода, направленного не только на развитие собственно рецептивных навыков, но и на совершенствование психологических навыков, важных для декодирования звучащей речи. Существуют специальные системы упражнений, которые помогают улучшить оперативную память, способности вероятностного прогнозирования и применения стратегий эквивалентных замен. Как правило, упражнения для обучения аудированию подразделяются на подготовительные (предречевые) и собственно речевые.

Подготовительные упражнения имеют своим объектом преодоление трудностей, связанных с перцептивной стороной речи, и направлены на автоматизацию распознавания отдельных языковых явлений и речевых сигналов.

Речевые упражнения, в свою очередь, акцентированы на смысловой переработке аудиотекста и ставят своей целью достижение определенного уровня понимания – от общего содержания до детального восприятия.

В современной лингводидактике работу над аудиоматериалами принято делить на три этапа. Исходя из этого, рассматривают три группы упражнений: предтекстовые упражнения; упражнения для выполнения во время прослушивания; посттекстовые упражнения.

Дотекстовый этап включает в себя применение подготовительных упражнений:

- обсуждение вопросов/утверждений до прослушивания;
- краткое изложение основной темы, введение в проблематику аудиотекста;
- предположение о содержании прослушиваемого материала на основе заголовка, незнакомых лексических единиц, иллюстраций, диаграмм или графиков;
- определение значений незнакомых языковых явлений, в том числе с помощью словообразовательной догадки, контекста или установления синонимических и антонимических связей.

Для **этапа прослушивания** характерны задания следующего типа:

- прослушивание текста с последующим заполнением пропусков в предложении;
- определение наличия конкретных словосочетаний в прослушанном тексте;
- дополнение предложений на основе информации, полученной при прослушивании;
- нахождение русских или иностранных эквивалентов слов в параллельном столбце;
- расстановка пунктов плана в правильной последовательности.

Посттекстовый этап включает упражнения, направленные на развитие способностей воспринимать, осмысливать и запоминать информацию:

- высказывание личного мнения по поводу прослушанного материала;
- сжатый пересказ ключевых моментов (четыре-шесть предложений);
- собственный монолог по заданной теме с опорой на прослушанную информацию;
- разыгрывание сценок, основанных на сюжете прослушанного аудиоматериала.

– написание короткой истории или эссе на основе информации, услышанной в записи, с добавлением собственных идей и размышлений.

Предложенная методика обучения аудированию целенаправленно адаптирована к специфике профессиональной деятельности студентов экономических факультетов, что обусловлено необходимостью усвоения специфического понятийного аппарата, характерного для данной сферы, включая терминологию, клише и идиомы, используемые в формальной и неформальной деловой коммуникации. Кроме того, учитывается информационная насыщенность профессиональных аудиоматериалов, зачастую содержащих значительное количество данных и статистических показателей, требующих точного восприятия. Наконец, методика ориентирована на прагматическую цель обучения, предполагающую развитие навыков понимания, анализа, прогнозирования и принятия решений, что является неотъемлемой частью профессиональной компетенции выпускника экономического профиля. Ниже приведем примеры заданий, направленных на формирование и совершенствование навыков аудирования у студентов экономического факультета в рамках коммуникативных тем «Levels of Managerial Hierarchy» и «Functions of Management Process».

Тема: Levels of Managerial Hierarchy

1. Pre-Listening Activities

1.1 Study the vocabulary given below to avoid any difficulty of comprehension

- 1) accomplish aims – достигать цели,
- 2) allocate resources – распределять ресурсы,
- 3) articulate a vision [ˈvɪʒən] – сформулировать видение,
- 4) available resources [əˈveɪləbl rɪˈsɔːsɪz] – имеющиеся ресурсы, доступные ресурсы,
- 5) chief executive officer (CEO) [tʃiːf ɪɡˈzekjʊtɪv ˈoʊtsə] – главный исполнительный директор,
- 6) crucial decision [ˈkruːʃəl dɪˈsɪʒən] – ответственное решение, важное решение,
- 6) execute goals and objectives – выполнить поставленные цели и задачи,
- 7) first line manager – руководитель/менеджер низшего звена,
- 8) job requirements – требования к работе,
- 9) maintain a close working relationship – поддерживать тесные рабочие отношения,
- 10) management hierarchy [ˈmænɪdʒmənt ˈhɪərəkiː] – иерархия управления,
- 11) middle manager – руководитель/менеджер среднего звена,
- 12) obtain buy-in – добиться согласия, получить поддержку,
- 13) perform job responsibilities – выполнять должностные обязанности,

14) reprimand employees – объявлять выговор сотрудникам,

15) take risks – рисковать, пойти на риск,

16) team leader – руководитель/лидер команды,

17) the scope of authority [sɪˈθɔːrɪti] – объем полномочий,

18) top manager – руководитель/менеджер высшего звена.

1.2 Make sure you understand the words in the left-hand column. Match them with the definitions on the right

1. Highlight	a) someone who works with two people or groups to help them agree on something important
2. Preach	b) watch somebody/something and make sure that a job or an activity is done correctly
3. Stoppage	c) an idea or image in your mind of what something could be like in the future
4. Oversee	d) emphasize something or make people notice something
5. Vision	e) try to persuade people to believe or support something, often in an annoying way
6. Intermediary	f) an occasion when people stop working because they are angry about something their employers have done

1.3 You will hear Matthew Alanis, a business instructor and entrepreneur from Fresno, talking about the different types of managerial roles. Before you start listening to the recording try to discuss the topic, answering the questions that follow

1. What are the main levels of management within an organization?
2. How do the responsibilities of top-level managers differ from those of middle-level managers? What role do first-line managers play in the operational success of a company?
3. What types of challenges may arise between various management levels?
4. How does the management hierarchy impact decision-making processes within an organization?
5. In what ways can a clear managerial hierarchy benefit an organization's overall performance?

2. While-Listening Activities

2.1 Listen to the recording and identify the main points of it. Arrange the items in the outline below according to the order in which they appear in the recording.

A. Top managers are responsible for the overall performance of the company and must be able to articulate a vision to everyone in the organization so that employees can focus their energies.

B. Since managers cannot control what happens in their business environments, it's important that they remain aware of the changes such as new regulations, emerging competitors, shifting consumer preferences, etc.

C. After all, it gets difficult to hold an employee responsible for tasks, duties, and responsibilities that you haven't instructed them how to perform.

D. This contrast highlights the management hierarchy, which represents the different types of managers that are commonly seen in an organization.

E. Because first-line managers directly oversee those who are producing goods or performing services, their primary responsibility is to oversee the performance of those entry-level employees.

F. Common middle management positions include district managers, branch managers, plant managers, and regional managers.

G. Obtaining buy-in is extremely important as employees who are not committed to the vision will not perform in a manner that allows the organization to achieve its goals.

H. In addition to serving as the master facilitator, team leaders are responsible for managing both internal and external relationships.

I. This involves developing separate goals, objectives, and strategies for their own business units that ultimately lead to the achievement of the larger goals and objectives.

J. If top managers wanted to establish an environment where risk taking and innovation were encouraged, they shouldn't reprimand employees for failed efforts.

2.2 Listen to the recording and choose the title that best conveys the main topic of the text

- a) the essential functions of managers in organizational success,
- b) the importance of top management in business organisations,
- c) understanding the management hierarchy: roles and responsibilities,
- d) the impact of organizational culture on employee performance.

2.3 Say if the following statements are True or False

1. All management positions within an organization have distinct responsibilities.
2. The job requirements for a CEO are hardly different from those of a first-line supervisor.
3. Top executives are accountable for the company's overall performance.
4. Employees who aren't fully aligned with the vision can still contribute to the organization's goal attainment.
5. Top managers should not advocate for the significance of ethics while permitting family or friends to use the company jet for clearly personal purposes.
6. Middle managers are tasked with executing the goals and objectives set by top management and must develop their own strategies to achieve the larger goals and objectives.

7. Moreover, middle managers have no responsibility for coordinating diverse groups to achieve their objectives.

8. First-line managers are primarily responsible for long-term strategic planning rather than overseeing the performance of entry-level employees who produce goods or perform services.

9. First line managers, aside from overseeing performance and conducting training will also handle tasks such as scheduling within their specific area, for instance, predicting sales or production requirements.

10. Team leaders focus solely on assigning tasks without promoting group performance and do not participate in managing relationships.

2.4 While listening to the recording write down the continuation for the given sentences in your own words.

1. Although all managers participate in planning, organizing, leading, and controlling, _____.

2. Once this vision is established, _____.

3. The last general responsibility for top managers is _____.

4. Since managers cannot control what happens in their business environments, it's important that they remain aware of the changes such as _____.

5. Middle managers often serve as the intermediary _____.

6. Lastly, middle managers must monitor the performance of their direct reports and _____.

7. Because first-line managers maintain a close working relationship with entry-level employees, _____.

8. After all, it gets difficult to hold an employee responsible for _____.

2.5 Listen to the tape again, pick out and note down the English equivalents for the following Russian word combinations:

1) работа генерального директора,

2) разные обязанности,

3) общая производительность,

4) установить обязательства,

5) уникальная культура,

6) стимул для сотрудников,

7) возможности и угрозы,

8) быть в курсе изменений,

9) потребительские предпочтения,

10) экономические условия,

11) первостепенная ответственность,

12) приостановление работы.

2.6 While listening go through the list of word combinations below and pick out those that are not used in the recording

1) overall performance of the company,

2) implement effective training programs,

3) obtain the commitment of the employees,

4) strategic decision-making processes,

5) create a positive organizational culture,

6) significant organizational change,

7) continuously scan the external business environment,

8) analyze performance data regularly,

9) innovative management practices,

10) highlight the management hierarchy,

11) reduce the incentive for employees to take risks,

12) improve employee engagement.

2.7 Listen to the recording and complete the following sentences choosing the right word-combination from the box given below

a) the overall performance of the company	f) internal and external relationships
b) obtaining buy-in	g) the management hierarchy
c) to establish an environment	h) to oversee the performance of those entry-level employees
d) to meet these objectives	i) depending on the organizational structure of the company
e) unique culture	j) the importance of ethics

1. This contrast highlights _____, which represents the different types of managers that are commonly seen in an organization.

2. _____, Vice President of Marketing, Finance, etc. may be used in lieu of Chief Marketing Officer or Chief Financial Officer.

3. Top managers are responsible for _____ and must be able to articulate a vision to everyone in the organization so that employees can focus their energies.

4. _____ is extremely important as employees who are not committed to the vision will not perform in a manner that allows the organization to achieve its goals.

5. However, every organization has its own _____, which is in large part created by its top managers.

6. For example, if top managers wanted _____ where risk taking and innovation were encouraged, they shouldn't reprimand employees for failed efforts.

7. Likewise, top managers shouldn't preach _____ while allowing family or friends the opportunity to use the company jet for what is clearly non-business use.

8. _____, middle managers must be able to allocate resources, which is a primary responsibility of middle managers.

9. Because first-line managers directly oversee those who are producing goods or performing services, their primary responsibility is _____.

10. In addition to serving as the master facilitator, team leaders are responsible for managing both _____.

2.8 Listen to the text another time paying attention to the details of the contents and the language. Give answers to the following questions

1. What is the primary role of top managers within an organization? What are the common top-level management positions?

2. Why is it important for top managers to articulate a vision for the organization? How can a well-articulated vision influence employee performance and motivation?

3. In what way do top managers contribute to creating a positive organizational culture? How can the organizational culture affect employee behavior and organizational performance?

4. What responsibilities do top managers have regarding scanning the external business environment? What specific external factors should managers be most aware of, and why?

5. How do middle managers act as intermediaries between top managers and first-line supervisors? What challenges might middle managers face in this role, and how can they overcome them?

6. What specific goals and objectives are middle managers responsible for executing? How do these objectives align with the overall goals set by top management?

7. What are the primary resources that middle managers must allocate to meet their objectives? How can effective resource allocation impact the success of a business unit?

8. What various managerial roles fall under first-line managers? In what way do first-line managers support entry-level employees?

9. What specific functions do first-line managers perform related to employee training and scheduling?

10. What is the role of a team leader within an organization? Why are team leaders not accountable for the performance of the team?

3. Follow-Up Activities

3.1 Give a brief summary of the text. Develop your ideas using the information and the language of the recording.

3.2 Choose any of the topics under discussion and make up a dialogue of your own. Work in pairs.

3.3 In groups, discuss the following statements. Report the results of your discussion.

1. Managers must balance the needs of their employees with organizational objectives, often facing ethical dilemmas in the process.

2. The hierarchy of management can impact organizational culture, influencing employee morale and job satisfaction.

3. Each level of management requires different skill sets, such as strategic thinking for top managers and technical skills for first-line managers.

4. As organizations grow and evolve, the structure of management levels may need to be reassessed to meet new challenges.

3.4 Express your opinion on the following quotations:

A. Theodore Roosevelt: "The best executive is the one who has sense enough to pick good men to do what he wants done, and self-restraint to keep from meddling with them while they do it".

B. Robert H. Johnson: "Make your top managers rich and they will make you rich".

C. Jack Welch: "If you pick the right people and give them the opportunity to spread their wings – and put compensation as a carrier behind it – you almost don't have to manage them".

D. Andrew S. Grove: "Middle managers are the muscle and bone of every sizable organization, no matter how loose or "flattened" the hierarchy, but they are largely ignored despite their immense importance to our society and economy".

Тема: Functions of Management Process

1. Pre-Listening Activities

1.1 Study the vocabulary given below to avoid any difficulty of comprehension:

1) absolutely essential ['æbsəlu:tli i'senʃl] – совершенно необходимый,

2) accomplish organizational objectives – достигать организационных целей,

3) adapt to changes – адаптироваться к изменениям,

4) broad set of functions and responsibilities – широкий спектр функций и обязанностей,

5) business environment – бизнес-среда,

6) define succinctly [dɪ'faɪn sək'sɪŋktli] – сформулировать лаконично, дать краткое определение,

- 7) delineate authority [diːˈlɪneɪt əˈθɔːrɪti] – разграничить полномочия
 8) effective and efficient use of resources – эффективное и рациональное использование ресурсов
 9) interpersonal aspect – межличностный аспект,
 10) monitor performance – контролировать производительность,
 11) necessary adjustments [ˈnesəsəri əˈdʒʌstmənts] – необходимые изменения,
 12) receive mutual benefits [rɪˈsiːv mjuːtʃuəlˈbenəfɪts] – получать взаимную выгоду,
 13) row in the same boat with smb. – действовать сообща, совместно с кем-л., быть связанным общим делом с кем-л.,
 14) sequential steps [siːˈkwɛnʃ(ə)lˈsteɪps] – последовательные шаги,
 15) set goals and establish a strategy – ставить цели и разрабатывать стратегию,
 16) time-consuming process – трудоемкий процесс,
 17) uncertain outcome – неопределенный результат,
 18) utilize resources [ˈjuːtɪlaɪz rɪˈzɔːsɪz] – использовать ресурсы,
 19) valuable assets [ˈvæljuəbl̩ ˈæsets] – ценные активы,
 1.2 Make sure you understand the words in the left-hand column. Match them with the definitions on the right:

1. Alignment	a) easy to do or to understand; not complicated
2. Contribute	b) change something slightly so that it works better, fits better, or is more suitable
3. Straightforward	c) arrangement in a straight line
4. Adjust	d) something that encourages you to act in a particular way
5. Deficiency	e) give something, especially money or goods, to help achieve or provide something
6. Incentive	f) the state of not having, or not having enough, of something that is needed

1.3 You will hear a business expert talking about the management process. Before you start listening to the recording try to discuss the topic, answering the questions that follow:

- What is the essential role of management in a successful organization?
 - What do you believe are the key elements of good management?
 - What are the consequences of poor management for an organization?
 - What are the main functions of management? How do you think these functions interrelate and contribute to the overall success of an organization?
 - In what ways can a manager effectively lead and motivate the team?
- What challenges do you think managers face in finding the right incentives for their employees?

2. While-Listening Activities

2.1 Listen to the recording and identify the main points of it. Arrange the items in the outline below according to the order in which they appear in the recording:

- This function involves measuring performance against established goals and making necessary adjustments to ensure progress.
- Successful management typically involves four key functions: planning, organizing, leading, and controlling.
- It establishes the structure of the organization, determining authority, job roles, and reporting relationships, often represented by an organizational chart.
- Planning involves setting goals and strategies, providing direction for employees to align their efforts.
- Good management is essential for maximizing resources, motivating employees, and monitoring performance to meet organizational goals.
- Management can take necessary steps to enhance the likelihood of achieving organizational goals based on performance results.
- Poor management leads to ineffective resource utilization and can jeopardize an organization's survival.
- Management is defined as getting work done through others, which may seem simple but is complex in practice.
- Leading focuses on directing and motivating employees to achieve goals, recognizing that human resources are a vital asset.
- A manager's performance is often dependent on the contributions of others, making effective management uncertain.

2.2 Listen to the recording and choose the title that best conveys the main topic of the text:

- the role of management in business success,
- a look into the management process,
- understanding the functions of management,
- management essentials: key strategies for achieving organizational goals.

2.3 Say if the following statements are True or False:

- Good management is quite essential for a successful organization.
- Management can hardly be defined as getting work done through others.
- Organizations that fail to adapt to changes in their business environment are likely to survive.
- Successful management requires the performance of following functions: planning, organizing, leading, and controlling.

- Planning is absolutely unnecessary for providing direction to employees.
- Organizing refers to the establishment of a structure and authority within an organization.

7. The human resources of an organization are considered to be the most valuable asset.

8. Motivating employees is a straightforward process that does not vary from person to person.

9. The controlling function involves measuring performance and making necessary adjustments.

10. A manager's performance is assessed solely based on his own contributions.

2.4 While listening to the recording write down the continuation for the given sentences in your own words:

1. The importance of good management becomes evident when _____.

2. While it may seem simple to manage effectively, real challenges arise in _____.

3. The high salaries of executive managers reflect _____.

4. An effective introduction to the concepts of management will cover _____.

5. The management process is typically understood through four primary functions: _____.

6. A phrase often used in management to illustrate unity of purpose is _____, which means aligning everyone's efforts.

7. Through the use of organizational charts, managers can define _____.

8. Discovering the appropriate incentives is essential because _____.

2.5 Listen to the tape again, pick out and note down the English equivalents for the following Russian word combinations:

1) мотивировать сотрудников,

2) изменения в бизнес-среде,

3) роли и обязанности менеджеров,

4) коротко обсудить,

5) ставить цели,

6) эффективные методы управления,

7) выполнять должностные обязанности,

8) разработать стратегию,

9) делегировать полномочия,

10) работать на оптимальном уровне,

11) вносить необходимые корректировки,

12) возвращаться к чему-л. своевременно.

2.6 While listening go through the list of word combinations below and pick out those that are not used in the recording:

1) motivate employees,

2) receive mutual benefits,

3) organizational objectives,

4) unsolicited information,

5) necessary adjustments,

6) become an uncertain outcome,

7) perform certain tasks and job duties,

8) objective criteria,

9) to maximize the effective and efficient use of resources,

10) involve sequential steps,

11) increase the likelihood of the organization's goals,

12) deal with total business profits.

2.7. Listen to the recording and complete the following sentences choosing the right word-combination from the box given below:

a) lead to improved performance	f) management responsibilities
b) a very difficult and time-consuming process	g) the authority to make decisions
c) the progress of its workforce	h) to pay executive level managers millions of dollars
d) to increase the likelihood of the organization's goals	i) byproduct of bad management
e) the most valuable asset	j) perform at an optimal level

1. If you really want to know how important good management is, just look at the _____.

2. If it was, I suppose it wouldn't be necessary _____, or why some management positions seem like a revolving door being filled by one person after the next.

3. Although _____ vary, most experts believe that successful management requires the performance of four functions, planning, organizing, leading, and controlling.

4. Essentially management determines who has _____, who will perform certain tasks and job duties, and ultimately the reporting structure of the organization.

5. It's no secret that _____ at the disposal of an organization are its human resources.

6. But in order to ensure that an organization's human resources _____, management must be able to motivate them.

7. This can be _____ as individuals respond to a different set of incentives.

8. The challenge for management is to discover which incentives ultimately _____.

9. By measuring performance and comparing it to the goals and objectives that were established, management can gauge _____.

10. Depending on the result, management can then take the necessary steps _____ being achieved.

2.8 Listen to the text another time paying attention to the details of the contents and the language. Give answers to the following questions:

1. How does good management contribute to the effective use of resources? In what ways does it motivate employees to achieve organizational objectives?

2. How can poor resource utilization impact an organization's survival? What does the text imply about organizations that fail to adapt to changes in their business environment?

3. How is management succinctly defined in the text?

4. Why do you think executive-level managers are often paid high salaries? What skills or attributes might justify such compensation?

5. Can you explain the planning function in detail? Why is planning described as essential for organizational success?

6. How does establishing a structure impact decision-making and job responsibilities? What role does an organizational chart play in this process?

7. How is leading defined in the context of management? Why are human resources considered the most valuable asset of an organization? What challenges do managers face when trying to motivate employees effectively?

8. What is the controlling function of management, and why is it important? How do managers measure performance against established goals? What adjustments might be necessary if performance does not meet expectations?

9. In what ways does the text suggest that management is a complex and uncertain outcome? How might a manager's performance be influenced by the contributions of others in the organization?

10. Reflecting on the text, how do you perceive the relationship between management and organizational culture? In what ways do you think management practices can shape or influence an organization's culture?

3. Follow-Up Activities

3.1 Give a brief summary of the text. Develop your ideas using the information and the language of the recording.

3.2 Choose any of the topics under discussion and make up a dialogue of your own. Work in pairs.

3.3 In groups, discuss the following statements. Report the results of your discussion.

1. The success or failure of any business organizations depend on the quality of their management.

2. Managers develop people – both their subordinates and themselves.

3. Managers must try to get their message across as effectively as possible.

4. When people in business fail to hear and understand each other, the result can be costly.

3.4. Express your opinion on the following quotations:

A. Peter Drucker: "The only choice for an institution is between management and mismanagement... Whether it is being done right or not will determine largely whether the enterprise will survive and prosper or decline and ultimately fail".

B. Keith Davis: "There are no simple, cookbook formulas for working fashion with people".

C. Paul Hawke: "Good management is the art of making problems so interesting and their solutions so constructive that everyone wants to get to work and deal with them."

D. Rosabeth M. Kanter: "A basic truth of management – if not of life – is that nearly everything looks like a failure in the middle".

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод, что аудирование – это важнейший рецептивный вид речевой деятельности, который представляет собой активное осмысление звучащей речи и основывается на таких когнитивных процессах, как восприятие, узнавание и интерпретация сообщения. Выполнение упражнений является основным видом формирования навыков аудирования на занятиях по иностранному языку и преследует комплекс целей (учебную, развивающую, познавательную и воспитательную) с выделением среди них (при необходимости) доминирующей. Исследователи выделяют три типа упражнений: предтекстовые, упражнения для выполнения во время прослушивания, послетекстовые. При этом задания должны выполнять несколько разных функций, способствовать комплексному и взаимосвязанному обучению, сочетаться с работой по развитию других коммуникативных навыков: чтения, письма и говорения.

Таким образом, в результате проведенного исследования цель – разработка методики обучения аудированию студентов экономических факультетов – была успешно достигнута благодаря решению поставленных задач. Выводы и результаты, представленные в работе, могут быть полезны не только преподавателям вузов, но и методистам, что подчеркивает теоретическую и практическую значимость исследования. Также была выявлена необходимость в комплексном подходе к развитию навыков и умений аудирования у студентов экономического профиля, что говорит о научной новизне данной работы. Кроме того, настоящее исследование помогло обозначить актуальные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели при организации аудирования. Это открывает ряд перспектив для дальнейших исследований в этой области. В частности, необходимо уделить внимание разработке дополнительных материалов и технологий, способствующих более эффективному обучению студентов экономических факультетов навыкам аудирования, а также интеграции современных цифровых инструментов в процесс обучения.

Библиографический список

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: Рус. яз., 1989.
2. Сатинова В.Ф. Коммуникация и обучение иностранному языку. Минск, 1970.
3. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. Москва: Просвещение, 1988.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
5. Ягубова А.С. Обучение аудированию студентов первого курса факультета иностранных языков. Бизнес. Образование. Право. 2022; № 3: 379–386.

References

1. Passov E.I. Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obscheniyu. Moskva: Rus. yaz., 1989.
2. Satinova V.F. Kommunikatsiya i obuchenie inostrannomu yazyku. Minsk, 1970.
3. Rogova G.V., Vereschagina I.N. Metodika obucheniya anglijskomu yazyku na nachal'nom `etape v srednej shkole. Moskva: Prosveshenie, 1988.
4. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013.
5. Yagubova A.S. Obuchenie audirovaniyu studentov pervogo kursa fakul'teta inostrannykh yazykov. Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2022; № 3: 379–386.

Статья поступила в редакцию 12.01.26

УДК 378.2

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-119-122

Nikolov N.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chelyabinsk Institute for Education Development (Chelyabinsk, Russia),
E-mail: nikolov_1989@mail.ru

STUDYING PARADOXICAL PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTS AS A CONDITION FOR INCREASING THE INTEREST OF THE RESEARCH TEAM IN INNOVATIVE ACTIVITIES. The objective of this research is to clarify conditions that enhance research teams' interest in innovative activities. The key condition is proposed to be the consideration of paradoxical psychological and pedagogical facts in the work of scientists. Achieving this goal is valuable because it allows for increased efficiency in research teams created within educational development institutes. The methodological basis of the study is based on the ideas of V.A. Sukhomlinsky, reflecting the specifics of team development. The scientific novelty lies in establishing the importance of considering paradoxical psychological and pedagogical facts in the work of research teams. It is argued that this proposed condition improves the quality of scientific products developed for target communities, specifically teachers in the general education system. The results of the presented scientific article establish a relationship between increasing the motivation of members of research teams for innovative activities and taking into account in their work irrational and paradoxical facts previously identified within the framework of pedagogical practice.

Key words: research teams, educational development institutes, paradoxical scientific facts, motivation to work, innovative activities, team building

Н.О. Николов, канд. пед. наук, доц., Челябинский институт развития образования, г. Челябинск, E-mail: nikolov_1989@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ПАРАДОКСАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКТОВ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Цель настоящей научной работы связывается с уточнением условий, повышающих интерес представителей научно-исследовательских коллективов к инновационной деятельности. Ведущим условием предлагается считать процесс учёта в деятельности учёных парадоксальных психолого-педагогических фактов. Достижение данной цели ценно тем, что позволяет повысить эффективность работы научно-исследовательских коллективов, созданных на базе институтов развития образования. Методологической основой исследования выступили идеи В.А. Сухомлинского, отражающие специфику воспитания коллектива. Научная новизна состоит в установлении важности учёта в деятельности научно-исследовательских коллективов парадоксальных фактов психолого-педагогического характера. Говорится о том, что предложенное условие повышает качество научных продуктов, разрабатываемых для целевых сообществ. Таковым сообществом признаются педагогические работники системы общего образования. В результатах представляемой научной статьи устанавливается зависимость между повышением мотивации членов научно-исследовательских коллективов к инновационной деятельности и учётом в их работах иррациональных и парадоксальных фактов, ранее выявленных в рамках педагогической практики.

Ключевые слова: научно-исследовательские коллективы, институты развития образования, парадоксальные научные факты, мотивация к работе, инновационная деятельность, воспитание коллектива

Актуальность проводимого научного исследования обосновывается рядом факторов. В первую очередь интерес к интенсификации инновационной деятельности научно-исследовательских коллективов проявляется на уровне государственной власти. В этой связи можно добавить, что повышение эффективности производительного труда позитивно отражается на развитии современного общества. Ещё одним значимым фактором является естественный рост исследовательских компетенций представителей обсуждаемых коллективов. Это означает, что выполнение учёным научной работы с использованием рутинных форм, методов и средств со временем становится для него обременительным занятием с моральной и физической точек зрения.

Таким образом, на представителей научно-исследовательских коллективов одновременно действуют внешние и внутренние силы, требующие повышения их интереса к выполняемой деятельности, совершенствования качества получаемых результатов, развития мотивации к достижению подлинно инновационных продуктов коллективной научной работы.

Неупорядоченное действие данных факторов может вызвать чувство внутренней опустошённости, апатию, а также снижение общей работоспособности у представителей изучаемых коллективов.

Для преодоления данной проблемы рекомендуется обратить внимание на изучение представителями научно-исследовательских коллективов парадоксальных психолого-педагогических фактов. Предполагается, что данный процесс может стать условием повышения их интереса к решению сложных педагогических задач. Речь идёт о задачах практико-ориентированного характера, с которыми ранее не справились педагоги общеобразовательных организаций. Добавим, что для научно-исследовательских коллективов, образованных на базе институтов развития образования, данная категория специалистов является целевой.

На этом основании нами была определена цель работы. Она заключается в исследовании влияния парадоксальных психолого-педагогических фактов на повышение интереса членов научно-исследовательских коллективов к их инновационной деятельности.

Для того чтобы достигнуть её, были определены задачи текущего исследования: 1) теоретически обосновать использование парадоксальных психолого-педагогических фактов в организации научно-исследовательской деятельности; 2) провести экспериментальную проверку выявленного условия; 3) уточнить перспективы реализации дальнейших исследований с учётом полученных результатов.

Научная новизна заключается в выявлении устойчивой мотивации у представителей научно-исследовательских коллективов на решение востребованных обществом педагогических задач при использовании парадоксальных научных фактов в их инновационной деятельности. Речь идёт о задачах, связанных с повышением школьной успешности учащихся общеобразовательных учреждений.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении положений провокативной педагогики. В данном случае подразумевается то, что «провокационными» стимулами профессионального саморазвития взрослых людей могут стать научные парадоксы.

Практическая значимость проявляется в том, что уточнена методика применения метода парадоксов в повышении профессиональной квалификации представителей научно-исследовательских коллективов. При адаптации данной методики к требованиям системы высшего образования она может быть использована в вузах.

Методологической базой научной работы стали идеи В.А. Сухомлинского, посвящённые методикам воспитания коллектива. Им утверждалась важность поддержания гармонии между высокими идеалами личности и её материальными потребностями [1]. Под парадоксальными фактами психолого-педагогического характера предлагается понимать важный духовный источник, гармонизирующий, поддерживающий стремление личности к безупречному выполнению своих трудовых обязанностей. Речь идёт о рутинных обязанностях в рамках научно-ис-

следовательского коллектива, которые помогают получить материальные блага. Таким образом, объективно признаётся наличие проблемы в том, что научная деятельность не всегда связана с работой по вдохновению, может иметь отталкивающие для творческой личности формы деятельности. Учёт данных позиций позволил произвести отбор методов научного исследования: анализ первоисточников по теме работы, обобщение, систематизация, педагогический эксперимент, прогнозирование.

В первую очередь необходимо определить значение, в котором будет использоваться термин «парадокс». Исходя из того, что во многих словарях его содержание трактуется однообразно, примем за итог позицию Большой Российской энциклопедии [2; 3; 4]. В ней говорится, что под парадоксом следует понимать обстоятельство, при котором равноправны два взаимоисключающих теоретических факта. При этом оба факта верны и доказательства их объективности приводятся в рамках единой методологии [2].

В продолжении данной мысли следует уточнить понятие педагогики парадоксов и провокативной педагогики. В первую очередь отметим, что в работе Н.Е. Щурковой анализируется ситуация, когда идеалы новой педагогической теории сталкиваются с устаревшими традициями и практиками прежней системы воспитания, обучения и развития. Автор отмечает, что это обстоятельство свидетельствует о появлении парадоксов, являющихся признаками восходящего развития образовательной системы. При этом подразумевается восхождение на этическое, социальное и психологическое уровни [5]. Таким образом, учёт парадоксов психолого-педагогического характера будет прямо означать, что представители научно-исследовательского коллектива могут не только оценивать, но и самостоятельно разрабатывать новые технологии обучения и воспитания.

Педагогические парадоксы косвенно используются в области провокативной педагогики. А.В. Енинным в этой связи отмечается, что учебные игры с провокационным содержанием могут существенно повысить уровень внутригрупповой коммуникации [6]. Отметим, что данное следствие можно использовать для повышения качества межличностных отношений между членами научно-исследовательских коллективов. В свою очередь, это позволит подготовить их к решению сложных педагогических задач, повысит интерес к своей деятельности.

Расширяет представление по исследуемой теме работа В.П. Борисенко. Она посвящена изучению возможностей использования педагогических парадоксов в высшей школе. Им установлены 10 типов парадоксов, среди которых отмечаются следующие: инверсия следствий и причин; изменение устойчивых фраз и выражений; комбинирование слов; использование парадоксов и противоречий; изучение новой темы с позиции лиц, влияющих на её содержание; противопоставление бытового и научного стиля восприятия; наделение объекта наблюдения высокой автономией, действия которого могут вызвать противоречивые последствия; нарушение логики в привычных действиях; интерпретация объекта наблюдения в противоположных для него смыслах; изучение тезисов и антитезисов относительно изучаемого явления; исследование противоположностей и парадоксов. Автор говорит о том, что знание методики применения данных типов педагогических парадоксов позволяет повышать концентрацию внимания студентов к материалам учебных занятий, стимулировать межличностное взаимодействие, актуализировать уже имеющиеся знания. Также уточняется, что знание структуры педагогического парадокса помогает создавать интеллектуальные провокации, что позитивно сказывается на развитии у студентов критического мышления. Дополнительно говорится, что у обучающихся в вузе благодаря изучению парадоксов повышается глубина восприятия новых профессиональных знаний [7].

Б.З. Вульфовой обсуждаются парадоксы воспитания. Среди них указывается на несовпадение идеалов гуманистического воспитания и требований к личности реального рынка труда. Речь идёт о требовании к конкурентоспособности специалиста. Это комплексное качество иногда проявляется в осознанном нарушении эмоционального состояния социального окружения. Таким образом,

ценности гуманизма, истолкованные вне культуры современного общества, могут вызывать когнитивные противоречия у лиц, их усвоивших.

Также автором отмечался парадокс, указывающий на то, что равенство между педагогом и воспитанником иллюзорно. Дополнительно им указывались типы педагогических парадоксов, связанных с социальной адаптацией человека, проблемой формирования лидерских моделей поведения, критическим отношением к личностно ориентированному подходу и т. п.

Б.З. Вульфов говорит о том, что под парадоксом, помимо иных значений, стоит понимать приём поиска и изучения новых смыслов [8]. Данное замечание позволяет заключить, что принятие во внимание психолого-педагогических парадоксов является способом поиска новых смыслов в деятельности научно-исследовательских коллективов. При этом речь может идти о поиске новых мотивирующих на работу смыслов научной деятельности во внешней среде, а также во внутриличностном пространстве.

С.Г. Захаровым парадоксы в географической науке рассматриваются как средство мотивации обучаемых. Автор отмечает, что разбор неоднозначных фактов позволяет сделать процесс преподавания «живым», а значит, более интересным и востребованным школьниками [9]. Данный факт также можно интерпретировать в рамках изучаемой проблематики. Парадоксальные психолого-педагогические факты могут «оживить» предмет изучения научно-исследовательского коллектива, сделать данный процесс более привлекательным.

По итогу научного обзора нами был сделан вывод, что изучение парадоксальных психолого-педагогических фактов может являться условием повышения интереса членов научно-исследовательского коллектива к инновационной деятельности. Дополнительно отмечается, что на основе рассматриваемого процесса в последующих исследованиях может быть разработана технология выявления глубоких закономерностей, которым подчиняется предмет наблюдения учёных. Также интересным может быть изучение психологического воздействия парадоксов на эмоциональный интеллект учёных.

Вместе с тем для проверки верности предположений о возможностях рассматриваемого процесса, его силе влияния на заинтересованность членов научно-исследовательских коллективов в решении сложных педагогических проблем был организован педагогический эксперимент. Он был проведён на базе ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования». В 2025 году действовало 7 коллективов, реализующих прикладные научные исследования по востребованным в Челябинской области направлениям государственной политики в сфере образования. Эти проекты касались изучения передового опыта, накопленного в системе дошкольного образования; в рамках экологического просвещения обучающихся школ; при реализации этнокультурного образования и т. п.

Экспериментальная группа была организована на базе научно-исследовательского коллектива, чья деятельность была посвящена выявлению стратегий повышения школьной успешности обучающихся (ЭГ). Иные коллективы составили контрольную группу (КГ).

При организации рабочих групп в ЭГ постоянно обсуждались парадоксы психолого-педагогического характера. В частности, речь идёт о том, что большинство известных концепций гуманистического характера ориентированы на идеальных детей, которым не требуется значительная психолого-педагогическая помощь. При этом для учеников с низкой школьной успешностью становятся востребованы технологии, позволяющие им компенсировать академическую неуспеваемость достижениями в личностном, социальном плане. Повышение данных видов успешности по итогу позитивно сказывается и на академической успешности. Также рассматривался парадокс того, что личностный подход в школах, реализующих свою деятельность в неблагоприятных социальных условиях, практически не востребован. Иными словами, один из ведущих образовательных подходов признаётся неэффективным. При этом членами ЭГ для преодоления указанного противоречия было предложено обратиться к идеям В.П. Зинченко [10]. Речь идёт о подходе, который опирается на такой ресурс, как «живое знание».

Библиографический список

1. Сухомлинский В.А. *Методика воспитания коллектива*. Москва: Просвещение, 1981.
2. *Большая Российская энциклопедия*: в 30 т. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2005; Т. 25.
3. Ивин А.А. *Словарь по логике*. Москва: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1998.
4. Крысин Л.П. *Толковый словарь иноязычных слов*: Ок. 25000 слов и словосочетаний. Москва: Русский язык, 1998.
5. Щуркова Н.Е. *Педагогические парадоксы*. Москва: ИТРК, 2017.
6. Енин А.В. «Вредные игры»: плюс и минус. «Провокативная педагогика»: основы теории и практики. *Вестник практической психологии образования*. 2011; Ч. IV, № 2 (27): 118–127.
7. Борисенко В.Б. Создание педагогических парадоксов в высшей школе. *Образовательный портал LIVREZON*. Available at: <https://livrezon.com/publication/sozdanie-pedagogicheskikh-paradoksov-v-vysshei-shkole>
8. Вульфов Б.З. *Семь парадоксов воспитания*. Москва: Новая школа, 1994.
9. Захаров С.Г. Парадоксы в географической науке как средство мотивации обучаемых. *Экология XXI века: синтез образования и науки*. 2020: 39–44.
10. Зинченко В.П. *Живое знание*: учебное пособие. Самара: Издательство Самарского государственного педагогического университета, 1998; Ч. 1.
11. Ильясков Ф., Жаркова С.В., Севрюкова А.А. *Программа по выявлению профессиональных затруднений педагогов общеобразовательных организаций в применении активных методов обучения (АМО)*. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2025688756 Российская Федерация, 2025.

References

1. Suhomlinskij V.A. *Metodika vospitaniya kolektiva*. Moskva: Prosveschenie, 1981.
2. *Bol'shaya Rossijskaya 'enciklopediya*: v 30 t. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya 'enciklopediya, 2005; T. 25.

Дополнительно в работе ЭГ обсуждали парадокс, связанный с тем, что выпускники школ со средней оценкой «удовлетворительно» в современном мире становятся более успешными в материально-финансовом плане, чем выпускники со средней оценкой «хорошо» и «отлично».

В работе КГ активного обсуждения педагогических или психологических парадоксов не происходило.

Педагогический эксперимент продлился с января по декабрь 2025 года. Проверка эффективности работы научно-исследовательских коллективов опиралась на действующий регламент оценки, разработанный на базе экспериментальной площадки. Вместе с тем для текущего эксперимента было принято решение принять во внимание факты по перевыполнению плана государственного задания.

Анализ результатов деятельности ЭГ показал, что изучение парадоксальных фактов психолого-педагогического характера повысило их интерес и к практическим, и к фундаментальным исследованиям. В части практико-ориентированных продуктов коллективом сверх нормы была разработана электронная программа по выявлению профессиональных затруднений педагогов общеобразовательных организаций в применении активных методов обучения (АМО) [11]. В части интереса к фундаментальным исследованиям отмечалось, что коллектив в своих научных работах более подробно рассмотрел понятие школьной успешности в виде важного социального феномена.

Стоит добавить, что в КГ также наблюдались факты перевыполнения плана государственного задания. Вместе с тем по большей части они проявились в увеличении количества статей, опубликованных в рецензируемых научных журналах.

Таким образом, на основании данных фактов был сделан вывод, что подлинный интерес к инновационным проблемам был зафиксирован у членов ЭГ, а не КГ. Это позволило заключить, что работа с парадоксальными фактами действительно создаёт позитивную среду для повышения внимания учёных к их трудовым обязанностям.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что цель научной статьи достигнута, а задачи решены. В рамках введения была раскрыта актуальность исследования. В частности, говорилось о том, что на представителей научно-исследовательских коллективов одновременно действуют внешние и внутренние силы, требующие повышения их интереса к выполняемой деятельности. Было высказано предположение, что помочь учёным может изучение парадоксальных фактов психолого-педагогического характера. Благодаря теоретическому обзору удалось подтвердить первичное предположение. В рамках экспериментальной проверки были получены объективные результаты, свидетельствующие о том, что работа с парадоксальными фактами действительно создаёт позитивную среду для повышения внимания учёных к инновационным решениям педагогических проблем. В заключении все полученные результаты были обобщены и сделаны итоговые выводы.

Таким образом, в работе показано, что изучение парадоксальных научных фактов создаёт повышенный интерес у членов научно-исследовательских коллективов к разработке подлинно инновационных продуктов, что составило научную новизну.

В ходе работы были уточнены позиции провокативной педагогики относительно научных парадоксов. В исследовании подчёркивается, что указанные ресурсы могут способствовать профессиональному саморазвитию взрослых людей.

Были конкретизированы методики применения метода парадоксов в рамках деятельности научно-исследовательских коллективов. Дано уточнение, что в случае адаптации данной методики к требованиям системы высшего образования она может быть использована в вузах.

Перспектива дальнейших исследований состоит в изучении особенностей психологического воздействия парадоксов на эмоциональный интеллект учёных, работающих в рамках научно-исследовательских коллективов в системе дополнительного профессионального образования.

3. Ivin A.A. *Slovar' po logike*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr «VLADOS», 1998.
4. Krysin L.P. *Tolkovyj slovar' inoyazychnyh slov*. Ok. 25000 slov i slovosochetaniy. Moskva: Russkij yazyk, 1998.
5. Schurkova N.E. *Pedagogicheskie paradoksy*. Moskva: ITRK, 2017.
6. Enin A.V. «Vrednye igry»: plus i minus. «Provokativnaya pedagogika»: osnovy teorii i praktiki. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*. 2011; Ch. IV, № 2 (27): 118-127.
7. Borisenko V.B. Sozdanie pedagogicheskikh paradoksov v vysshej shkole. *Obrazovatel'nyj portal LIVREZON*. Available at: <https://livrezon.com/publication/sozdanie-pedagogicheskikh-paradoksov-v-vysshej-shkole>
8. Vul'fov B.Z. *Sem' paradoksov vospitaniya*. Moskva: Novaya shkola, 1994.
9. Zaharov S.G. Paradoksy v geograficheskoj nauke kak sredstvo motivacii obuchaemyh. *«Ekologiya XXI veka: sintez obrazovaniya i nauki*. 2020: 39-44.
10. Zinchenko V.P. *Zhivoe znanie: uchebnoe posobie*. Samara: Izdatel'stvo Samarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 1998; Ch. 1.
11. Il'yasov F., Zharkova S.V., Sevryukova A.A. *Programma po vyjavleniyu professional'nyh zatrudnenij pedagogov obsheobrazovatel'nyh organizacij v primenenii aktivnyh metodov obucheniya (AMO)*. Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programmy dlya "EVM № 2025688756 Rossijskaya Federaciya, 2025.

Статья поступила в редакцию 15.01.26

УДК 37.078

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-122-125

Sun Jiaojing, Master of Sciences (Philology), junior research associate, School of Mechanical Engineering, Jiangsu Ocean University (Lianyungang, China), <https://orcid.org/0009-0009-0996-5136>, E-mail: 85341407@qq.com

Guo Bin, Cand. of Sciences (Philology), School of Foreign Languages, Jiangsu Ocean University (Lianyungang, China), <https://orcid.org/0009-0009-9258-267X>, E-mail: coldsun0124@163.com

STANDARDIZING THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ARCHIVES UNDER THE BACKGROUND OF DIGITAL TRANSFORMATION: A CASE STUDY OF THE SCHOOL OF MECHANICAL ENGINEERING, JIANGSU OCEAN UNIVERSITY. The study explores the standardization of educational archive management of departmental-level administration within universities, employing a case study of the School of Mechanical Engineering at Jiangsu Ocean University. Through a systematic analysis of the current institutional foundation, institutional management practices, human resource capacity, and archival resource utilization, the research identifies critical challenges stemming from rigorous education quality evaluation protocols and the application of artificial intelligence technologies. The paper elaborates on implemented practical reforms, which include the establishment of a dynamic regulatory system integrated with an audit-analytical cycle, phased digital transformation, and enhanced archival access services. Consequently, an optimized archival management model is proposed. Grounded in empirical findings, the study justifies a forward-looking strategy oriented toward intelligent archival information support via the development of analytical platforms. These platforms aim to facilitate evidence-based pedagogical decision-making and foster the sustained enhancement of educational quality.

Key words: educational archives management, departmental-level administration, digital transformation, education quality evaluation, artificial intelligence

Сунь Цзяоцзин, магистр филол. наук, мл. н. с., Институт машиностроения Цзянсуского океанологического университета, г. Ляньюньган, E-mail: 85341407@qq.com

Го Бинь, канд. филол. наук, ст. преп., Институт иностранных языков Цзянсуского океанологического университета, г. Ляньюньган, E-mail: coldsun0124@163.com

ИССЛЕДОВАНИЕ СТАНДАРТИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ АРХИВАМИ УЧЕБНОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ НА УРОВНЕ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ИНСТИТУТА МАШИНОСТРОЕНИЯ ЦЗЯНСУСКОГО ОКЕАНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В данной научной работе проведены некоторые исследования в области стандартизации управления архивами учебной документации на уровне структурных подразделений вуза, выполненные на базе института машиностроения Цзянсуского океанологического университета. А также осуществлен системный анализ нормативной базы, методов управления учебным заведением, кадровый потенциал института и использование его архивных ресурсов. Кроме того, были определены проблемы, связанные с требованиями оценки качества образования и внедрением технологий искусственного интеллекта. В работе описаны реализованные на практике реформы: создание динамичной нормативной системы с контрольно-аналитическим циклом, поэтапная цифровизация и оптимизация услуг доступа к архивам. В результате проведенной работы была сформирована наиболее эффективная модель управления архивами. На основе имеющихся данных обоснован перспективный переход к информационному обеспечению работы с архивными материалами посредством создания аналитических платформ для поддержки принятия оптимальных педагогических решений и повышения качества образования.

Ключевые слова: управление архивами учебной документации, структурное подразделение, цифровая трансформация, оценка качества образования, искусственный интеллект

Активное использование новых методов оценки качества образования привело к необходимости уделить более пристальное внимание к способам управления архивами учебной документации на уровне структурных подразделений вуза [1]. Для архивных баз учебной документации присущи автономность, семестровая цикличность и определенная профессиональная специфика [2]. Однако на практике данные процессы часто сталкиваются с такими проблемами, как низкий уровень культуры управления, дефицит квалифицированных кадров и несовершенство нормативной базы [3]. Параллельно с этим развитие информационных технологий делает ключевой необходимостью цифровую трансформацию архивного дела, смещая фокус исследований от «электронного хранения» к «информационной интеграции» и интеллектуальной обработке данных [4]. Таким образом, актуальность исследования обусловлена острым противоречием между ужесточающимися внешними требованиями (в частности, в рамках оценки качества образования), внутренними организационными недочетами и необходимостью освоения новых технологических возможностей для модернизации архивных систем на уровне структурных подразделений вуза.

В контексте указанных требований целью данной работы является разработка и обоснование комплексной стратегии стандартизации и цифровой трансформации управления архивами учебной документации в институте вуза для повышения его эффективности, соответствия требованиям оценки качества образования и перехода к управлению на основе данных.

Объект исследования – процесс управления архивами учебной документации на уровне высших учебных заведений.

Предмет исследования – организационные и технологические механизмы стандартизации и цифровизации данного процесса на примере Института машиностроения Цзянсуского океанологического университета (далее ИМаш ЦОУ).

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: 1) выработать концепцию и раскрыть значимость систем управления архивами учебной документации; 2) провести анализ текущего состояния и ключевых проблем управления архивами учебной документации на примере Института машиностроения; 3) определить цели для оценки качества образования в условиях цифровизации; 4) разработать комплекс стратегий стандартизации и цифровизации; 5) проанализировать возникшие проблемы, оценить достигнутые поэтапные результаты и перспективы интеллектуализации.

Исследование опирается на научные труды, посвященные оптимизации, качественному улучшению работы с архивами [5; 6] и преодолению «информационной изолированности» [4].

Научная новизна работы заключается в: 1) конкретизации проблемы управления архивами в условиях «двойного давления» (инженерно-технической аккредитации и оценки качества бакалавриата со стороны Министерства образования); 2) разработке комплексной стратегии, увязывающей технологическую модернизацию и организационно-нормативное регламентирование; 3) определе-

нии направлений эволюции архивных баз от пассивного хранилища к их активному использованию.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научно-педагогических представлений об управлении документационным обеспечением в вузе и уточнении концепции цифровой трансформации архивов на уровне структурных подразделений.

Практическая значимость работы состоит в разработке и апробации комплекса мер, которые могут быть экстраполированы на другие подразделения вуза.

Методологическую основу работы составляет комплексный подход, сочетающий теоретические методы (анализ и систематизация нормативно-правовой базы и научной литературы), эмпирический анализ на основе практики ИМаш ЦОУ.

Основная концепция и значимость управления архивами учебной документации на уровне структурных подразделений вуза

1. Основная концепция учебных архивов и их классификация

Учебные архивы представляют собой совокупность документов и материалов, непосредственно отражающих повседневный учебный процесс и управление им в вузе, которые имеют справочную и историческую ценность. Их основная классификация включает в себя: 1) учебно-методическую документацию (информация о преподавателях и студентах, учебные планы, программы конкретных предметов и т. д.); 2) материалы учебного процесса (конспекты уроков, учебные презентации, педагогические дневники и т. д.); 3) материалы текущей и итоговой аттестации (экзаменационные работы, ведомости успеваемости, дипломные работы и т. д.); 4) материалы учебного управления (общеуниверситетские распоряжения, внутриинститутские положения, протоколы собраний, материалы оценки качества учебного процесса и т. д.).

В совокупности эти документы образуют полноценную информационную базу об учебной деятельности.

2. Функциональная значимость

Процесс управления архивами учебной документации выходит за рамки простого хранения. Он выполняет несколько ключевых функций: осуществляет контрольно-диагностическую функцию качества преподавания, предоставляя исходные данные для внутреннего контроля и внешней оценки; служит «базой данных» для управления учебным процессом, обеспечивая информационную поддержку для его оптимизации, совершенствования методик и отслеживания успеваемости; является «консультативным фондом» для развития структурных подразделений вуза, где его цельность и стандартизация служат важными индикаторами уровня управления и академической культуры.

Таким образом, укрепление управления архивами играет незаменимую базовую роль в обеспечении учебного порядка, повышении эффективности образовательной деятельности и устойчивом развитии структурных подразделений вуза.

Анализ текущего состояния управления архивами учебной документации в ИМаш ЦОУ

1. Общая учебная ситуация в институте

ИМаш ЦОУ осуществляет подготовку по трем специальностям: «Проектирование, изготовление и автоматизация механического оборудования», «Робототехника» и «Мехатроника». Две из них входят в число лучших всероссийских программ бакалавриата и аккредитованы в рамках системы инженерного образования. По состоянию на конец 2025 года в институте работает 85 штатных преподавателей, обучается более 1300 студентов очной формы.

В 2024–2025 учебном году в институте было представлено 163 учебных предмета, что ежегодно приводит к генерации значительного объема разнородных учебных материалов, создавая высокую нагрузку на архивную систему.

2. Текущее состояние управления архивами учебной документации

Сложившаяся практика управления характеризуется следующими чертами: по содержанию архивы охватывают множество видов документации (материалы по общему управлению, проектированию и реализации образовательных программ, учебному процессу и др.), при этом материалы физически распределены между кафедрами, методическими объединениями и офисами. На сегодняшний день используется гибридная (бумажно-электронная) модель управления с явным доминированием бумажных носителей (документы, экзаменационные работы, отчеты). Электронные архивы в основном представляют собой структурированные данные, экспортируемые из общеуниверситетской учебной системы, и не являясь собой целостной системы электронного документооборота. Эта модель поддерживает функционирование в краткосрочной перспективе, при этом выявляется множество недостатков, которые не отвечают потребностям быстрого развития системы работы архива.

Основные проблемы и новые задачи

1. Основные проблемы

Проведенные исследования и анализ результатов выявили четыре типа основных недостатков в управлении архивами учебной документации:

1) **недостатки нормативной базы.** Сосуществование различных и динамично обновляемых оценочных критериев приводит к непостоянству в перечне требуемых материалов, стандартах их архивации и сроков сдачи. Это создаёт неопределённость для преподавателей в части требований и размывает зоны ответственности управленческого персонала, что негативно сказывается на со-

гласованности с системой действующего правового регулирования, нормативной определённости и стабильности процесса.

2) **устаревшие методы управления.** Преобладание бумажных носителей и **ручных операций** приводит к низкой эффективности хранения, неудобству поиска и извлечения данных, рискам утери или повреждения при смене персонала или помещений, а также к сложностям в интеграции и совместном использовании ресурсов из-за отсутствия единых стандартов в смешанных моделях управления.

3) **недостаточный профессионализм управленческого аппарата.** Укомплектованность управленческими кадрами является недостаточной. Значительная часть персонала работает на условиях совместительства. Данная ситуация усугубляется дефицитом системной подготовки в сфере профильных знаний и цифровых компетенций, что в совокупности ведёт к нестабильности кадрового состава и низкому уровню профессионализма. Всё это создаёт серьёзные препятствия для модернизации управления архивными системами.

4) **недостаточное использование архивного потенциала.** Наблюдается тенденция «приоритета хранения над практическим применением», в результате чего значительные объёмы архивной информации оказываются «законсервированными» после сдачи в архив, а их ценность остается нераскрытой. Использование архивной информации зачастую ограничивается формальным обеспечением проверочных мероприятий, тогда как в таких ключевых сферах, как повседневное совершенствование учебного процесса или поддержка принятия управленческих решений, они практически не задействованы.

2. Новые задачи

Описанные внутренние системные проблемы в условиях внешних факторов эволюционировали в комплекс серьезных задач, которые можно структурировать следующим образом:

1) **ужесточение требований к оценке качества образования.** Новые направления контрольно-оценочных мероприятий акцентированы на «мониторинге данных в режиме реального времени» и «запросе исходных (первичных) материалов». Это предъявляет исключительно высокие требования к полноте, системности и регламентированности архивного фонда, создавая беспрецедентную нагрузку на существующую, преимущественно рутинную, модель управления.

2) **двойственность влияния технологий искусственного интеллекта.** С одной стороны, искусственный интеллект предлагает мощный инструментарий для цифровизации и интеллектуализации архивной работы. С другой – его эффективное внедрение жёстко обусловлено наличием качественной цифровой базы. Это означает, что технологический потенциал не только требует от подразделения развитой ИТ-инфраструктуры и глубоко проработанных процессов управления данными, но и одновременно обнажает, а зачастую усугубляет существующий разрыв в цифровых компетенциях персонала. Иными словами, технологические возможности скорее выступают катализатором системных проблем, чем автоматическим решением для них. В конечном итоге они создают необходимые технологические предпосылки для принципиального преодоления выявленных ограничений.

Следовательно, система управления архивами учебной документации ИМаш ЦОУ демонстрирует необходимость глубокой трансформации на всех уровнях. Внутренняя инертность, будучи поставлена перед двойной проблемой (внешней: институциональной оценкой и внутренней: технологической революцией), превратилась в ключевое структурное ограничение, сдерживающее модернизацию управления учебным процессом и переход к модели устойчивого качественного развития.

Практика стандартизации управления архивами учебной документации в институте

Для преодоления выявленных системных ограничений на основе проведенного анализа проблем и насущных задач ИМаш ЦОУ реализовал комплекс целевых инновационных решений, направленных на формирование стандартизированной, эффективной и устойчивой системы управления архивами учебной документации.

1. Совершенствование нормативной базы и механизмов ответственности

Важным элементом преобразований стало совершенствование системы управления. В соответствии с новейшими требованиями было разработано и внедрено «Положение об архивации учебных материалов по итогам семестра ИМаш ЦОУ». Документ дифференцирует требования к архивации учебных материалов в зависимости от категории учебных дисциплин (например, аккредитованные/неаккредитованные) и формы обучения, подробно определяя содержание, структуру, правила оформления и срок исполнения для предоставляемых материалов. Положение сопровождается наглядным «Перечнем материалов учебного предмета для архива», что позволяет унифицировать стандарты с самого начала и устраняет неясности для преподавателей в отношении того, что и как необходимо сдавать.

Еще одним ключевым направлением работы явилось создание механизма реализации ответственности. Установлена четырехуровневая цепочка ответственности «преподаватель – заведующий кафедрой – секретарь учебной части – проректор по учебной работе», где четко разграничены должностные обязанности на каждом этапе. Реализована система единого архивного хранения бумажных материалов и двойного резервного копирования электронных данных, что обеспечивает прослеживаемость ответственности на всех этапах процесса.

Для обеспечения устойчивости результатов было организовано формирование механизма долгосрочного управления. Контроль качества архивных материалов включен в систему регулярного учебного мониторинга. Создан и реализован механизм «проверка – оценка – обратная связь – корректировка», разработана соответствующая система обучения. Используется комплексный подход для повышения эффективности управления посредством реализации систем самопроверки на кафедре, контроля со стороны учебного руководства института, обратной связи и коррекции недостатков, а также поощрительных и стимулирующих мер.

2. Осуществление цифровой трансформации архивов

Для преодоления узких мест в управлении бумажными архивами была системно спланирована и поэтапно реализована цифровизация процесса.

Во-первых, это потребовало усиления инфраструктурной базы. Чтобы обеспечить чёткое, полное и быстрое преобразование огромного массива бумажных документов в электронные данные, было необходимо произвести обновление аппаратного обеспечения. ИМаш ЦОУ оснастил каждую кафедру и офис планетарными сканерами, устройствами хранения данных и другим оборудованием. Начиная с 2023 года, в институте началась разработка системы электронного архивирования, в основном затрагивающей проблемы интеграции бумажных и электронных документов, а также оцифровку существующих бумажных учебных архивов.

Во-вторых, реализовано цифровое преобразование архивов. Оцифровка существующих бумажных архивных материалов является фундаментальной задачей в процессе информатизации. При сканировании бумажных документов необходимо обеспечить чёткость и полноту получаемых изображений. Для обработки отсканированных файлов применяется специализированное программное обеспечение с последующей ручной корректировкой, включающей проверку, исправление геометрических искажений, удаление дефектов, обрезку краев и оптическое распознавание текста, что способствует повышению качества информатизации учебных архивных фондов.

В-третьих, запущена программа повышения цифровой грамотности ответственных сотрудников, занимающихся архивным делом. ИМаш ЦОУ регулярно проводит тематические тренинги и технические семинары, сочетающие теоретическое обучение с практикой, а также организует практические занятия для соответствующего персонала. Содержание обучения охватывает не только базовые знания и профессиональные навыки, но и знакомит персонал с передовыми технологиями и их практическим применением.

3. Оптимизация процессов управления архивами и доступа к ним

В целях дальнейшего повышения эффективности управления учебными архивами и материалами, а также для облегчения быстрого доступа преподавателей и студентов к необходимому содержанию ИМаш ЦОУ закупил партию мобильных архивных шкафов с компактным расположением полок для хранения бумажных материалов, не требующих цифровой конвертации. Данные шкафы изготовлены в соответствии с принятыми стандартами библиотечного хранения и обладают преимуществами адаптивного перемещения и систематизированного размещения. В настоящее время всем шкафам присвоены единые номера, которые вместе с соответствующей категорией хранимых материалов и содержательной информацией внесены в электронную таблицу управления. При поиске материалов преподавателям и студентам достаточно ввести ключевое слово в таблице, чтобы быстро определить номер шкафа и его точное местоположение, что значительно сокращает время поиска и повышает удобство и точность извлечения материалов.

Достигнутые этапные результаты

Реализация вышеупомянутых инновационных решений руководством ИМаш ЦОУ позволила добиться следующих предварительных результатов в управлении архивами учебной документации:

Во-первых, процедуры оформления, архивации и хранения материалов стали более стандартизированными. Была создана базовая система ответственности и контроля, что повысило нормативную определённость и стабильность процессов.

Во-вторых, создана цифровая база: обеспечено наличие необходимого оборудования, проведено сканирование существующих бумажных архивов и создана система электронного индексирования, что заложило фундамент для повышения эффективности и дальнейшего развития.

В-третьих, повысилось управленческое сознание и навыки обслуживания: у ответственных сотрудников усилилось понимание положения дел и улучшились

операционные умения, значительно возросла эффективность поиска и выдачи физических архивных материалов. Данные усовершенствования служат надёжной основой для успешного прохождения процедур инженерно-технической аккредитации и совершенствования внутренней системы контроля качества.

Существующие ограничения и направления последующей модернизации

Управление архивами в ИМаш ЦОУ всё ещё находится на стадии трансформации. Ключевое ограничение заключается в том, что углубленный анализ архивных данных и использование искусственного интеллекта (ИИ) для их обработки ещё недостаточно хорошо реализованы. Основным акцентом по-прежнему делается на стандартизированное хранение и базовый поиск, в то время как модель анализа данных не создана. Это не позволяет преобразовать огромные массивы информации в аналитическую базу. Следовательно, отсутствует база для принятия решений, которые могли бы непосредственно корректировать проектирование и реализацию образовательных программ, реформу учебных дисциплин и другие процессы. Дальнейшие улучшения должны быть сосредоточены на следующих направлениях:

Во-первых, разработав аналитический модуль для структурного подразделения университета, необходимо создать или интегрировать систему анализа учебных данных, что позволит реализовать многомерное исследование данных и их визуализацию.

Во-вторых, следует отстроить замкнутый управленческий цикл: «сбор данных – анализ и интерпретация – целевая обратная связь – реализация улучшений», что позволит конвертировать архивные данные из «инертного массива» в «рабочий инструмент».

В-третьих, с целью создания локальной для учреждения «базы знаний интеллектуального преподавания», а также для проведения углубленного семантического анализа и установления смысловых связей между оцифрованными массивами учебных документов (таких как учебные программы, планы уроков, экзаменационные работы, диссертации) следует планировать применение таких технологий, как обработка естественного языка (NLP) и машинное обучение (ML).

Проведенное исследование позволило выявить структурные ограничения традиционных моделей управления архивом учебной документации на уровне факультета. По мере ужесточения внешней оценки качества образования и распространения технологий искусственного интеллекта проявилась определенная тенденция к нарастанию выявленных ограничений. В качестве ответа на возникшие трудности определены три взаимосвязанных направления развития: цифровая трансформация (переход к электронному документообороту и единой платформе), сервисная переориентация (оптимизация процессов, связанных с удовлетворением потребностей пользователей) и интеллектуализация управления (внедрение аналитических инструментов и ИИ для поддержки решений).

На основе эмпирического анализа и практического реформирования в Институте машиностроения Цзянсуского океанологического университета ключевым итогом проведенной работы является обоснование перехода от архива как хранилища к интегрированной интеллектуальной платформе данных, выполняющей стратегическую роль – повышение качества образования и профессионального роста пользователей архива. Ее приоритетные функции включают поддержку доказательной педагогики, содействие профессиональному развитию и повышение качества образовательного процесса через механизмы обратной связи на основе данных.

Обобщая научную новизну, теоретическую и практическую значимость установленных тенденций в управлении архивом учебной документации, можно утверждать, что они направлены на повышение качества и результативности обучения, оснащение комплексом профессиональных компетенций пользователей архива.

Реализация данной модели модернизации управления архивом требует не только технологических инвестиций, но и целенаправленного формирования культуры работы с данными в академической среде. Полученные результаты представляют интерес для руководителей и специалистов архивных служб вузов, учебных подразделений и разработчиков образовательных программ. Дальнейшие исследования логично сосредоточить на углубленном изучении внедрения инструментов ИИ (NLP, машинное обучение), оценке экономической эффективности цифровой трансформации и развитии методик формирования цифровой культуры в университетской среде.

Библиографический список

- Суй С., Се Бо, Цао Ц. Цифровизация управления архивами учебной документации в структурных подразделениях вуза в контексте анализа и оценки качества образования. *Вестник Янчэнского политехнического института*. Серия: Социальные науки. 2024; Т. 37, № 4: 107–110.
- Фань Ц., Фань Ч. К вопросу о цифровом управлении архивами учебной документации в структурных подразделениях вуза. *Журнал мультимедийного и сетевого обучения в Китае*. 2022; № 8: 134–137.
- Чжао Л. Проблемы и пути совершенствования управления архивами учебной документации на уровне структурных подразделений вуза (на примере Хучжоуского педагогического университета). *Служебная деятельность*. 2021; № 17: 128–129.
- Лю Л. Аналитическая система управленческих решений для архивов на базе искусственного интеллекта. *Программное обеспечение*. 2025; Т. 46, № 3: 88–90.
- Гун Ю., Чэн Х., Цзяо Ч. Управление архивами учебной документации в структурных подразделениях вуза в контексте оценки качества образования. *Журнал мультимедийного и сетевого обучения в Китае*. 2025; № 5: 76–79.
- Линь Ч. Стратегические аспекты стандартизации управления архивами учебной документации на уровне структурных подразделений вуза. *Вестник Хубэйского открытого профессионального института*. 2025; Т. 38, № 11: 41–43.

References

1. Syuj S., Se Bo, Cao C. Cifrovizaciya upravleniya arhivami uchebnoj dokumentacii v strukturnykh podrazdeleniyah vuza v kontekste analiza i ocenki kachestva obrazovaniya. *Vestnik Yanch'enskogo politehnicheskogo instituta*. Seriya: Social'nye nauki. 2024; T. 37, № 4: 107-110.
2. Fan' C., Fan' Ch. K voprosu o cifrovom upravlenii arhivami uchebnoj dokumentacii v strukturnykh podrazdeleniyah vuza. *Zhurnal mul'timedijnogo i setevogo obucheniya v Kitae*. 2022; № 8: 134-137.
3. Chzhao L. Problemy i puti sovershenstvovaniya upravleniya arhivami uchebnoj dokumentacii na urovne strukturnykh podrazdelenij vuza (na primere Huchzhouskogo pedagogicheskogo universiteta). *Sluzhebnyaya deyatel'nost'*. 2021; № 17: 128-129.
4. Lyu L. Analiticheskaya sistema upravlencheskih reshenij dlya arhivov na baze iskusstvennogo intellekta. *Programmnoe obespechenie*. 2025; T. 46, № 3: 88-90.
5. Gun Yu., Ch'en H., Czyao Ch. Upravlenie arhivami uchebnoj dokumentacii v strukturnykh podrazdeleniyah vuza v kontekste ocenki kachestva obrazovaniya. *Zhurnal mul'timedijnogo i setevogo obucheniya v Kitae*. 2025; № 5: 76-79.
6. Lin' Ch. Strategicheskie aspekty standartizacii upravleniya arhivami uchebnoj dokumentacii na urovne strukturnykh podrazdelenij vuza. *Vestnik Hub'ejskogo otkrytogo professional'nogo instituta*. 2025; T. 38, № 11: 41-43.

Статья поступила в редакцию 15.01.26

УДК 378.316.46

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-125-127

Fedulov B.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: fedulovb@mail.ru
Zarechnev D.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia),
 E-mail: zarecnvdo@buiimvd.ru

FEATURES OF THE AUTHORITY OF A TEACHER'S PERSONALITY AS A SUBJECT OF THE EDUCATIONAL PROCESS. The article studies the role of the teacher's personality authority, which he plays in the educational process. The grounds and factors are identified, which in combination will allow us to consider the teacher's personality authority as a subject of the educational process. The structure and content of the category "teacher's personality authority" as a subject are clarified. The analysis of the relationship and differences between the concepts of subject, leader, and status is performed. A set of qualitative criteria and quantitative indicators is identified that determine the quality of the subject of the educational process. The theoretical basis of the work is based on the concepts of research on management systems, the development of pedagogical organizations, the theory of interpersonal communication, and the general scientific principles of systematicity and complexity in the development of educational systems. The research methods include analysis and synthesis, analogy, typologization, and generalization of pedagogical experience.

Key words: teacher's personality, content of authority, subject, leader, status, educational process, criteria for evaluating person's authority

Б.А. Федулов, д-р пед. наук, проф., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: fedulovb@mail.ru

Д.О. Заречнев, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: zarecnvdo@buiimvd.ru

ОСОБЕННОСТИ АВТОРИТЕТА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Статья посвящена изучению роли авторитета личности педагога, которую он играет в учебно-воспитательном процессе. Выявлены основания и факторы, которые в совокупности позволяют рассмотреть авторитет личности педагога как субъекта учебно-воспитательного процесса. Уточнена структура и содержание категории «авторитет личности» педагога как субъекта. Выполнен анализ взаимосвязи и различий понятий субъект, лидер, статус. Выделена совокупность качественных критериев и количественных показателей, определяющих качество субъекта учебно-воспитательного процесса. Теоретическую основу работы составляют концепции исследования систем управления, развития педагогических организаций, теории межличностных коммуникаций, общенаучные принципы системности и комплексности в развитии систем образования. Методы исследования включали анализ и синтез, аналогию, типологизацию, обобщение педагогического опыта.

Ключевые слова: личность педагога, сущность и содержание авторитета, субъект, лидер, статус, учебно-воспитательный процесс, критерии оценки авторитета личности

Возрастание роли авторитета личности педагога как субъекта учебно-воспитательного процесса в современных условиях определяется несколькими причинами. Это вызвано в первую очередь необходимостью пересмотра ряда положений компетентностной модели обучения в связи с выходом России из Болонской системы образования, уточнением подходов к воспитательному процессу, на котором в системе образования несколько десятилетий не акцентировалось внимание, уточнением положений системного подхода о роли субъекта в управлении учебно-воспитательным процессом, а также в практической реализации субъект-субъектного взаимодействия педагога и обучающихся. Авторитет личности как объективная реальность был признан на протяжении всего периода развития человеческого общества [1], его значение проявляется во многих сферах, включая образовательную, которая непосредственно отвечает за целенаправленное обучение и воспитание новых поколений в соответствии с интересами личности, общества и государства. Поэтому раскрытие особенностей авторитета личности педагога как субъекта учебно-воспитательного процесса представляется актуальной темой исследования.

Проблематика авторитета является предметом исследования многих отечественных ученых. В частности, это аспекты функционирования образовательных систем Р.Г. Резакова, вопросы структурных особенностей формирования лидерства и авторитета внутри педагогического коллектива, исследуемые Ю.П. Степкинским, влияние авторитета на межличностные коммуникации в различных социальных системах анализируется Е.Е. Можаяевым, взаимосвязь авторитета и лидерства раскрывается В.В. Афанасьевым, исследованию систем управления в различных процессах, в которых раскрывается роль и значение таких элементов, как субъект, объект, посвящены работы Н.И. Архипова, В.В. Баранова. В зарубежной литературе также имеется значительное количество работ. Так теорию личности и авторитет рассматривали Hollander E.J., влияние авторитета на развитие организации Н. Gardner, на межличностные отношения J. Bogardus, лидерство изучал Т. Heimann, управление в организациях

E. Ballachev, D. Krech, R. Crutchfield, проявление авторитета в различных сферах деятельности рассматривал H.G. Danford и др.

Цель статьи заключается в раскрытии роли авторитета личности педагога как субъекта учебно-воспитательного процесса в системе образования России.

Задачи работы: 1. Определить сущностные характеристики авторитета личности педагога как субъекта в современных условиях. 2. Выявить особенности влияния авторитета личности педагога в образовательной системе России. 3. Уточнить структуру и содержание категории «авторитет личности» педагога как субъекта.

Научная новизна заключается в уточнении структуры категории «авторитет личности» педагога как субъекта, выделении совокупности качественных критериев и количественных показателей, в анализе взаимосвязи и различий понятий субъект, лидер, статус.

Теоретическая значимость заключается в том, что уточнены представления о сущности авторитета личности как субъекта учебно-воспитательного процесса, который является одновременно источником развития и самого учебно-воспитательного процесса, и педагогического коллектива; обоснованы теоретические основы, которые служат основанием для дальнейшего развития теории авторитета личности в образовательной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов для анализа влияния педагога на различные группы образовательного процесса: обучающихся, коллег, родителей и педагогический коллектив в целом. Выявление ключевых свойств и характеристик авторитета позволяет выработать практические рекомендации по эффективной организации работы и совершенствованию учебно-воспитательного процесса.

В контексте рассматриваемой проблемы конкретизируем сущность и содержание авторитета личности педагога как субъекта педагогической деятельности для выявления его особенностей и требований к нему. Общепринятым положением, определяющим понятие авторитет личности, является то, что он основан на добровольном подчинении его носителю и является объектом для

подражания при условии, что в основе авторитета присутствует общественное признание, а источниками авторитета являются традиции, законность и нравственность, что позволяет человеку занимать значимую социальную позицию и оказывать положительное влияние на взгляды и поведение окружающих. Такое влияние основано на добровольном признании и принятии со стороны других людей. Следовательно, авторитет можно рассматривать как способность личности транслировать свои ценности и модели поведения, оказывая воздействие на отдельных лиц или группы людей.

Авторитет педагога имеет иерархическое строение. На первом уровне он выступает как интегративная личностная характеристика, активно влияющая на других людей. Следующий уровень авторитета определяется степенью развития таких качеств, как профессиональное мастерство, педагогические способности, опыт коммуникации и управления учебным коллективом [2].

Авторитет личности может быть связан со статусом. В зависимости от статуса авторитет может быть формальным и неформальным, что определяется источником власти и способом воздействия на аудиторию. Формальный авторитет – это авторитет, основанный на официальной власти и позиции. Его особенности следующие: получает власть от организации, обеспечивает признание статусности и положения руководителя в профессиональной иерархии, позволяет правомерно выполнять управленческие задачи, отдавать распоряжения, делегировать полномочия, имеет ограничения по времени, связанные с должностной позицией или контрактом.

Неформальный статус – это авторитет, основанный на личном признании и возможности влияния на окружающих. Его особенности: не обладает формальной властью или позицией, но влияет на группу людей благодаря своим личным качествам и нравственной авторитетности, завоевывается на основе индивидуальных достижений, положительных качеств и черт характера, его мнение и решения зачастую воспринимаются с большим вниманием и уважением, он становится источником моральной поддержки и направляющей силы внутри группы. Влияние на людей осуществляется убеждением, уважением, восхищением, доверием и добровольным признанием окружающих. Этот авторитет зарабатывается и выстраивается постепенно, через действия, решения и отношения [3].

Формальный статус без неформального авторитета – это неприемлемый вариант для педагога, так как в этом случае не то что на эффективность, но и на результативность учебно-воспитательного процесса надеяться не приходится. Неформальный авторитет при отсутствии формального статуса – ситуация неформального лидера. Человек имеет влияние, но не несет официальной ответственности, что не способствует развитию существующей образовательной системы. Статус, приобретаемый в рамках образовательной организации, часто обеспечивает формальный авторитет, связанный с занимаемой должностью, однако утрата должности, как правило, ведёт и к потере такого рода авторитета [4]. Статус и авторитет наделяет педагога полномочиями и ответственностью за выполнение управленческих функций, таких как мотивация участников образовательного процесса, планирование работы, координация деятельности, принятие управленческих решений, а также контроль и оценка результатов образовательной деятельности.

Этический аспект статуса педагога проявляется в том, насколько его деятельность соответствует потребностям и нормам образовательной среды. В этом контексте педагог выступает носителем значимых для обучения и воспитания норм, становясь ориентиром и лидером для подражания в образовательной деятельности.

Следовательно, педагог должен сочетать статус формального и неформального авторитета. Только в этом случае он может быть субъектом, то есть принимать и понимать возможности, потребности, установки, этические и нравственные нормы и реализовывать цели данного образовательного учреждения [5].

Анализ личностно-профессиональных характеристик показывает, что педагог обладает неформальным авторитетом и статусом, если профессиональные потребности, заданные его функциональными обязанностями, стали его личными, и он получает удовлетворение от их выполнения, что становится основой и причиной его самосовершенствования.

Рассматривая авторитет личности как субъекта учебно-воспитательного процесса, следует также конкретизировать определение категории субъект, так как в разных областях его трактуют по-разному и часто на бытовом уровне. С точки зрения системного подхода субъект – это тот, кто определяет цели деятельности, находит средства и реализует существующие условия для их реализации [6]. Это определение не соответствует общепринятой характеристике учителя, так как официально, согласно Болонской системе образования, субъектом определяется учащийся. Фактически в реальной жизни учителю отводится место объекта. Несмотря на абсурдность такого положения, оно существует и проявляется в различных негативных фактах в системе образования. Дошло уже до того, что Минпросвещения выпустило для учителей инструкцию по общению с агрессивными детьми [7]. То, что система образования нуждается в преобразовании, ни для кого не секрет. Но после выхода в 2022 году России из Болонской модели подготовки специалистов очевидно, что ее многие положения не служат совершенству. И в первую очередь в отношении к учителю и его деятельности, в которой он должен быть восстановлен как субъект и высочайший авторитет. Следует отметить, что только рекомендации и инструкции по изменению положения дел в этой области для восстановления целенаправленности в учебно-воспита-

тельном процессе не помогут. Для решения проблем образования необходимо в первую очередь вернуть педагогу реальную роль субъекта в учебно-воспитательном процессе.

Следует уточнить, что субъект-субъектный подход в учебно-воспитательном процессе может реализовываться только при организации соответствующего взаимодействия педагога и обучающихся, но не при выделении обучающегося в основного субъекта в этом процессе. Субъектом деятельности обучающийся может становиться только в той учебной области, которую определит педагог в соответствии с заданными целями учебных программ, с учетом способностей и предпочтениями обучающегося. Педагог, в зависимости от решаемых образовательных задач и условий, может выступать в качестве руководителя, организатора, консультанта, наставника, куратора и т. д., но основная его роль – это быть субъектом образовательной деятельности.

В педагогической деятельности следует учитывать соотношение понятий «авторитет» и «лидерство». Они могут быть взаимосвязаны, но они не тождественны. Их часто не различают, однако ключевое отличие заключается в том, что лидерство – это процесс и функция, которая достигается и реализуется разными способами, и главным выступает карьерный рост. А авторитет – это ресурс и свойство, которое может быть получено только путем высоконаравственного личностного развития, при этом занимаемый статус и положение – не главное. В основе их лежат разные потребности. Для лидерства это преимущественно самоактуализация: стремление к успеху, престижу, власти. И это естественная потребность, но она для педагога не является актуальной. Для авторитета в системе образования главное – это самореализация, которая проявляется как потребность внесения в общественные процессы позитивных изменений и создания материальных или духовных ценностей. Поэтому человек может получить или достичь лидерства, но быть или не быть авторитетом. В образовательной деятельности для педагога цель – завоевать авторитет, а лидерство здесь не совсем уместно применять.

Далее раскроем авторитет личности педагога как субъекта на социальном, педагогическом, этическом, индивидуально-психологическом и профессионально-личностном уровнях.

На социальном уровне следует учитывать статус и репутацию. Здесь авторитет педагога проецируется за пределы учебного класса и школы в общество. Педагог воспринимается как представитель интеллигенции, носитель культуры и знаний. Его мнение по вопросам воспитания, образования и по социальным проблемам имеет вес в глазах родителей и общества. Авторитетный педагог – это агент социализации, он готовит детей к жизни в обществе, транслируя его нормы, ценности, законы.

На педагогическом уровне авторитет связан непосредственно с процессом обучения и воспитания: владение современными методиками, способность объяснить сложное просто, удержать внимание класса, создать эффективную и творческую образовательную среду, умение планировать, ставить цели, организовывать не только учебную, но и внеучебную деятельность, четкость, справедливость и последовательность в требованиях, формирование благоприятного психологического климата в коллективе.

На этическом или нравственно-моральном уровне авторитет составляет основу доверия и уважения. Без этого уровня все остальные дают лишь формальный, «пустой» авторитет. Самое важное для обучающихся то, что оценки, поощрения и порицания должны восприниматься как объективные и заслуженные. Авторитетный педагог сохраняет уважение к достоинству ученика даже в конфликтной ситуации, не переходит на личности, не унижает, не позволяет себе грубости, он уважает право ребенка на собственное мнение.

На индивидуально-психологическом уровне проявляются качества личности педагога как человека, которые делают его влияние естественным и притягательным. Умение управлять своими эмоциями и правильно «считывать» эмоции аудитории и отдельных учеников. Проявление волевых качеств, таких как твердость, настойчивость, решительность в достижении педагогических целей, умение слушать, убеждать, вдохновлять словом.

На профессионально-личностном уровне педагог постоянно совершенствует свое образование, имеет стремление осваивать новые технологии, изучать психологию, является исследователем и экспериментатором, умеет отходить от шаблонов, адаптироваться к изменениям, к разным классам и поколениям учеников, обладает способностью к рефлексии и самоанализу, стремлением делиться опытом, быть наставником для молодых коллег, участвовать во вневедомственных мероприятиях, что повышает авторитет как внутри образовательной организации, так и за ее пределами.

К оценке авторитета личности педагога применяются как качественные критерии, так и количественные показатели. Их проявление наблюдается в ситуациях общения, а также при фиксации мнений и оценок педагога. Согласно научному подходу, эти свойства рассматриваются с двух сторон: объективной и субъективной. Объективная сторона связана со значимой и заметной ролью педагога в образовательной среде, его профессиональным статусом среди коллег и учащихся. Субъективная сторона отражает направленность педагогической деятельности и оценивается через отношение носителя авторитета к другим участникам образовательного процесса.

Критерии оценки педагога как авторитета в учебно-образовательном процессе можно разделить на несколько ключевых категорий. Авторитет здесь пони-

мается не как формальный статус, а как реальное, профессионально и личностно обусловленное влияние на обучающихся, коллег и образовательный процесс в целом.

Выделим следующие основные критерии.

1. Профессионально-педагогические: это глубокое и актуальное знание предметной области, способность выходить за рамки учебника, оперировать последними научными данными, теориями и практическими разработками; умение устанавливать междисциплинарные связи, демонстрируя место своего предмета в общей системе знаний и в решении реальных проблем.

2. Педагогическое мастерство и методическая грамотность заключается во владении разнообразными образовательными технологиями, обладании способностью адаптировать методы преподавания под цели занятия и особенности аудитории.

3. Социально-психологические критерии проявляются во взаимоотношениях: это уважение к обучающимся, восприятие их как субъектов образовательного процесса, справедливость и беспристрастность, отсутствие «любимчиков», оценка по результатам.

4. Личный пример в деятельности и идеал для подражания проявляется в гражданственности, нравственности, патриотизме; способности аргументированно отстаивать свою точку зрения, демонстрируя культуру дискуссии и уважение к иным мнениям; увлеченности своим предметом и педагогической деятельностью.

5. Результаты и развитие обучающихся: демонстрирует высокие, устойчивые образовательные результаты своих учеников как в оценках, так и в росте их способностей и мышления; повышение мотивации обучающихся к изучению предмета и к профессиональному развитию в данной области.

6. Признание в профессиональном сообществе: пользуется авторитетом среди коллег, к нему прислушиваются на кафедре, приглашают в качестве эксперта, рецензента, члена комиссий; основным показателем является личностно-профессиональное развитие, оно характеризуется развитием общественно-полезных потребностей и социально-значимых ценностных ориентаций [8].

Количественная оценка авторитета педагога может включать такие показатели, как число обучающихся, признающих его авторитет; спектр образовательных видов деятельности, в которых он признаётся авторитетным; сила и устойчивость влияния на учащихся и коллег; направленность этого влияния на различные группы внутри образовательного сообщества; общий диапазон и глубина воздействия на учебно-воспитательный процесс [3].

Выделим основные средства оценки по данным критериям. Анкетирование: преподаватель глазами обучающихся (регулярное и анонимное) с конкретными вопросами, выделенными в критериях, сфокусированными на конкретных проявлениях авторитета. Экспертная оценка коллег и администрации через посещение занятий, анализ учебно-методических материалов. Анализ образовательных результатов и траекторий обучающихся, качество выполненных работ, активность на конференциях, дальнейший профессиональный выбор. Самооценка преподавателя, включающая рефлексию о собственной педагогической деятельности, целях и достижениях.

Представленный материал показывает, что сформулированные в работе цель и задачи выполнены. Результаты исследования обладают потенциалом для совершенствования российской образовательной системы и повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Их реализация позволит обеспечить более комплексный и углублённый анализ феномена личностного авторитета преподавателя. В статье раскрыты вопросы организации и конкретизируется, каким образом авторитет обеспечивает эффективность как на уровне горизонтального взаимодействия, так и в рамках индивидуальной профессиональной деятельности. Важным итогом можно выделить то, что авторитетный преподаватель – это тот, кого уважают, ценят и на кого хотят равняться благодаря его профессионализму, справедливости, увлеченности и способности быть катализатором интеллектуального и личностного роста обучающихся. Его авторитет является естественным следствием профессионального мастерства и педагогической культуры, вне зависимости от административной должности. Для решения многих проблем образования необходимо вернуть педагогу реальную роль субъекта, его достойное место в обществе, материальное положение и предоставить статус государственного служащего.

Библиографический список

1. Конфуций. Суждения и беседы. Москва: Издательство «АСТ», 2024.
2. Афанасьев И.В. Авторитет личности как педагогический феномен: основания и факторы, типология и оценка. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 118.
3. Степкин Ю.П. Социальная психология феномена авторитета личности. *Психология человека в образовании*. 2019; Т. 1, № 3: 249–257.
4. Hollander E. Julian. *Leadership. Handbook of Personality Theory*. Chicago, 1968.
5. Антонова М.Л. *Природа авторитета как общественного явления: социально-философские аспекты проблемы*. Диссертация ... кандидата философских наук. Тамбов, 2002.
6. Архипов Н.И., Кулеба В.В., Косыченко С.А., Чанхиева Ф.Ю. *Исследование систем управления*. Москва: ПРИОР, 2002.
7. Школьным учителям разослали инструкцию по общению с агрессивными детьми. *РБК*. 2025; 27 декабря. Available at: <https://www.rbc.ru/society/27/12/2025/694eca8b9a79472e5f997057>
8. Федюлов Б.А. *Личностно-профессиональное развитие курсантов высших военных учебных заведений: аксиологический подход*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Барнаул, 2000.

References

1. Konfucij. *Suzhdeniya i besedy*. Moskva: Izdatel'stvo «AST», 2024.
2. Afanas'ev I.V. Avtoritet lichnosti kak pedagogicheskij fenomen: osnovaniya i faktory, tipologiya i ocenka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 118.
3. Stepkin Yu.P. Social'naya psihologiya fenomena avtoriteta lichnosti. *Psihologiya cheloveka v obrazovanii*. 2019; T. 1, № 3: 249–257.
4. Hollander E. Julian. *Leadership. Handbook of Personality Theory*. Chicago, 1968.
5. Antonova M.L. *Priroda avtoriteta kak obshchestvennogo yavleniya: social'no-filosofskie aspekty problemy*. Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Tambov, 2002.
6. Arhipov N.I., Kuleba V.V., Kosyachenko S.A., Chanhieva F.Yu. *Issledovanie sistem upravleniya*. Moskva: PRIOR, 2002.
7. Shkol'nym uchitel'ям razoslali instrukciyu po obscheniyu s agressivnymi det'mi. *RBK*. 2025; 27 dekabrya. Available at: <https://www.rbc.ru/society/27/12/2025/694eca8b9a79472e5f997057>
8. Fedulov B.A. *Lichnostno-professional'noe razvitiye kursantov vysshih voennyh uchebnyh zavedenij: aksiologicheskij podhod*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2000.

Статья поступила в редакцию 15.01.26

УДК 37.011 + 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-127-132

Dvoret'skaya M.Ya., Doctor of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia),
E-mail: dvoret'skaya.marianna@yandex.ru

Surtayeva N.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: nsurtaeva@yandex.ru

Turina A.O., Cand. of Sciences (Psychology), teaching assistant, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg Russia),

E-mail: anna.turina.93@mail.ru

THE REPRESENTATION OF THE SPIRITUAL AND MORAL SPHERE OF SCHOOL TEACHERS. The article discusses the changing perceptions of the spiritual and moral values of teachers in general education institutions at the current stage. It is stated that as the socio-cultural conditions of human life change, so do the values that respond to these changes. At the same time, it is emphasized that while the criteria for spiritual and moral values may vary, the core components remain consistent, as noted by authors who have studied the issue of values. The authors of the article emphasize that the role of the spiritual and moral sphere in the development of values should take into account the degree of preservation of individuality in their "acquisition" throughout the entire period of pedagogical activity. The authors of the article emphasize the spiritual and moral sphere in the development of values. This should take into account the degree of preservation of an individual's personality. The study is based on the results of diagnostic surveys conducted among teachers from various educational organizations to identify the preferences that form the basis of values of a spiritual and moral nature as components of professional competence.

Key words: spiritual and moral sphere, traditional values, moral guidelines, spiritual and moral values

М.Я. Дворецкая, д-р психол. наук, доц., проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: dvoretskaya.marianna@yandex.ru

Н.Н. Суртаева, д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru

А.О. Турина, канд. психол. наук, ассистент, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: anna.turina.93@mail.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ШКОЛ

В данной статье идет речь об изменении представлений о духовно-нравственных ценностях педагогов общеобразовательных учреждений на современном этапе. Констатируется, что с изменением социокультурных условий жизнедеятельности человека претерпевают изменения и его ценности. В то же время делается акцент на то, что при выделении критериев духовно-нравственных ценностей ядро составляющих сохраняется, что отмечают авторы, рассматривающие проблему ценностей. Авторами статьи показывают, что в развитии ценностей духовно-нравственной сферы должна учитываться степень сохранности индивидуальности в их «приобретении» на протяжении всего периода педагогической деятельности. Исследование основано на результатах диагностических срезов, проводимых среди педагогов разных образовательных организаций на предмет выявления предпочтений, составляющих основу ценностей духовно-нравственного характера в качестве составляющих компонентов профессиональной компетенции.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, духовность, нравственность, традиционные ценности, нравственные ориентиры, педагогическая духовность, компетенция, рецепция

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского государственного университета имени А.И. Герцена (проект № 100ВГ «Учебно-методическое обеспечение модуля «Психологическое сопровождение социального и духовно-нравственного становления личности обучающихся в образовательном пространстве» образовательной программы магистратуры «Психологическое сопровождение становления личности в образовании»)

Проблемы духовно-нравственной сферы, духовно-нравственного развития личности на современном этапе являются достаточно значимыми. И образование не попадает в зону исключения. Одной из причин создавшейся ситуации является то, что педагоги и обучающиеся окружены средой с достаточно низким уровнем общественной морали, размытыми нравственными ориентирами, с атмосферой бездуховности, безверия и агрессивности. Это происходит, несмотря на то, что в последнее время внимание к этой проблеме значительно возросло. В работах Сабитова Т.Р. отмечается, что уровень государственного развития любой страны зависит от духовно-нравственного состояния общества. Именно духовность и мораль создают определенные условия для выполнения задач социального характера, которые влияют на успешное решение социальных, политических и экономических вопросов. Именно государство через проводимую политику влияет на процесс формирования духовно-нравственной сферы общества [1].

Существенным дополнением данной позиции являются положения нормативных документов Российской Федерации за последние годы. В них обозначены ориентиры, связанные с формированием мировоззрения граждан страны, и ценности, которые передаются из поколения в поколение. Все это, безусловно, укрепляет единство многонационального гражданского общества и в определенной степени подчеркивает актуальность выбранной темы статьи [2].

Политика Российского государства связана с ведущими векторами в области образования. В их числе профессиональный рост педагогов, их личностное духовно-нравственное развитие, патриотическое воспитание подрастающего поколения, сохранение духовно-нравственных ценностей. Одним из инструментов достижения обозначенных целей в развитии государства является проектная деятельность, которая к 2030 году должна охватить большинство образовательных организаций [3]. Для реализации поставленных целей и решения связанных с ними задач необходимо внимание к человеку от рождения до зрелого становления. Ведущую роль в этом процессе играют общеобразовательные учреждения и педагоги, работающие в них. От того, какие представления о духовно-нравственной сфере у педагогов, зависит их взаимоотношение с теми, кого они обучают. Именно педагог влияет на процесс приобщения обучающихся к культуре своего народа. Он обращает их внимание на историческое наследие, воспитывает в них уважение к тем местам и той земле, на которой они живут. Поиск различных способов, технологий, методов влияния и формирования духовно-нравственной позиции обучающихся с учетом существенных социокультурных изменений среды происходит, как правило, в ходе проектной учебной деятельности.

Исследования Сиземской И.М. и Новиковой Л.И. в области духовно-нравственного развития человека гражданского общества отмечают, что его судьба и предназначение основаны на бытии, которое определяет его земное существование. В этом процессе доминантой выступают моральные установки [4]. В настоящее время достаточно большое количество авторов подтверждают возросший интерес к духовно-нравственной сфере развития человека, что не может не затронуть систему образования.

Цель исследования – проанализировать изменения в представлениях о духовно-нравственной сфере в педагогической среде и, как следствие, духовно-нравственном развитии педагогов как субъектов, от которых зависит формирование молодого поколения.

В процессе достижения обозначенной целевой установки нами предполагается решение следующих исследовательских задач:

- выяснить, что понимается под духовно-нравственной сферой, традиционными ценностями на современном этапе, на основе изучения научной педагогической литературы;
- эмпирически изучить состояние духовно-нравственных ценностей педагогов современных образовательных организаций и представить результаты данного исследования.

В ходе исследования нами использовались опросные методы, такие как беседы, анкетирование, блиц-опросы, фокус-групповые исследования.

Научная новизна заключается в обосновании важности роли педагога в духовно-нравственном становлении обучающихся через изменения сущности гражданской и этической позиции тех, кто обучает и является носителем морали, нравственности не по долгу, а по убеждению, что составляет основу новой, ранее не применяемой в профессиональных требованиях компетенции. Вновь формируемые действия педагогов в области педагогической духовности являются не общекультурной, а профессиональной компетенцией.

Теоретическая значимость представлена научно-педагогическим экскурсом в исследование, которые рассматривают духовно-нравственную сферу жизнедеятельности человека приоритетной позицией, в том числе и в сфере образования.

Практическая значимость работы состоит в актуализации проблемы духовно-нравственных ценностей педагога современной школы, позволяющего обратить внимание на проблемные поля построения педагогического процесса, направленного на воспитание духовно-нравственных ценностей, патриотического мировоззрения как у педагогов, так и у подрастающего поколения.

Проблема осмысления сущности и значения духовно-нравственных ценностей не является новой для педагогических исследований, но «присвоение» этих ценностей меняется в контексте изменения социокультурных условий. Обращившись к научно-педагогической, философской литературе, мы практически не находим большого различия в понимании, толковании этих терминов. Можно говорить и о совпадении взглядов на выделение ядра критериев, составляющих суть духовно-нравственной сферы человека. Духовно-нравственные ценности складываются из сочетания моральных, нравственных, духовных, и при их рассмотрении исследователи обращаются к понятиям «нравственность», «мораль», «духовность». Слово «нравы» является основополагающим для термина «нравственность», который представляет эталон для поведения людей в обществе [5]. Нравственность является определяющим понятием для категорий «духовность», «мораль».

Их трактовки в словарных изданиях доказывают нам, как они взаимопроницают друг в друга, поэтому их практически невозможно рассматривать изолированно при изучении ценностей. Духовно-нравственные ценности рассматриваются во взаимосвязи с моральными, этическими, нравственными категориями. Во многих научных публикациях и в обиходной речи эти понятия часто используются как синонимы. Приведем в качестве подтверждения ряд авторских суждений. В работе Коваленко О. А с учетом ссылки на стратегию национальной безопасности дается определение нравственных ценностей исходя из приоритетов исторической памяти, идеалов крепкой семьи, гуманизма, милосердия, коллективизма и преемственности поколений. Именно эти категории морали и нравственности обеспечивают безопасность Отечества [6].

Дополнением к определению нравственности как категории являются работы Галкина Е.К., который утверждает, что духовно-нравственные ценности могут формироваться в контексте моральных кодексов, в составе которых находятся принципы этического поведения, определяющие условия взаимодействия людей в обществе. Кодексы такого порядка являются катализаторами определения, что из деяний является правильным, а что препятствует хорошим поступкам во благо людей [7]. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. отмечают, что поведением педагога должно управлять убеждение в том, что истина, добро и красота являются в совокупности измерениями духовности человека. И такие качества должны стать ведущими, быть направлены в сторону и во благо других людей, что является необходимостью для педагога [8].

Интересна точка зрения Чеботаревой И.Ю., Савиной С.В. Авторы утверждают, что при определении духовно-нравственных ценностей необходимо ру-

ководствоваться исторически сложившимся временным контентом. В качестве примера приведены образцы поступков и поведения человека, характеризующие его моральный облик [9].

Духовно-нравственные ценности можно в определенной степени рассматривать как набор принципов и убеждений, определяющих моральные ориентиры человека, которые формируют его внутренний мир, оказывают влияние на поведение, взаимоотношения с окружающими и восприятие жизни как инструмента формирования мировоззрения. Развитие, формирование этих ценностей происходит в процессе «освоения» духовно-нравственной сферы. Духовно-нравственная категория в самом обобщенном понимании рассматривается как совокупность взаимоотношений между членами социума, в основе которых лежат нравственные ценности. Религия также является важным элементом нравственной сферы, которая влияет на представление человека об устройстве вселенной. Образование обладает достаточно большими ресурсами в передаче накопленного многовекового опыта и систематизации знаний о воспитании человека быть человеком. И в этом процессе регулятором отношений является мораль, нравственное развитие, которые определяют мировоззренческие принципы, выражают ценности и пробуждают лучшие человеческие качества, стремление к любви, красоте. Духовно-нравственная сфера отражает духовно-нравственную жизнь общества через культуру, науку, религию, мораль, идеологию и искусство, выполняет основную функцию производства и передачи духовных ценностей и знаний молодежи. Данная функция реализуется не только в содержании, но и в организационно-педагогических условиях, в процессе которых подрастающему поколению могут быть переданы нравственные устои и нормы жизни. В этой ситуации очень важным является соблюдения принципа о том, что лучше обучает тот, кто владеет этими качествами.

Ценности могут отличаться у разных людей, культур, религий. Несмотря на различие культур, в большинстве исследований речь идет об универсальных ценностях, которые признаются важными для большинства культур и народов. Это уважение к старшим, забота о детях, борьба с насилием, честность. А также сострадание как способность понимать и поддерживать других в трудной жизненной ситуации; ответственность как признание своих обязанностей и готовность их выполнять; уважение как признание достоинства и прав каждого человека. Исходя из этих представлений, нами проводилось исследование духовно-нравственных ценностей, значимых для педагогов.

Обозначим причину проводимого исследования и наш интерес к научно-историографическому аспекту обозначенной в статье темы. На наш взгляд, ситуация, сложившаяся в системе образования в последнее время, позволяет констатировать факт потери в определенном смысле духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения. Такие качества, как патриотизм, гражданский долг, историческая память, взаимопомощь ближним людям, требуют особого внимания в процессе их формирования, что должно стать важнейшей составляющей профессиональной деятельности педагогов. Методологическим основанием для разработки новой компетенции являются полученные нами данные в результате научно-историографического экскурса. Пропедевтика изучения вопроса позволяет нам утверждать, что формировать духовно-нравственные ценности у подрастающего поколения может педагог, обладающий ими. Это превращает педагога не только в человека, передающего детям учебные знания, но и своими действиями, личным примером укрепляет душу ребенка, подростка, а также направляет их действия к высоким идеалам. В данном контексте задач необходимо обратить внимание на своевременность реализации нормативно-организационной и содержательной инициативы по включению в профессиональный стандарт «Педагог» компетенции, связанной с духовно-нравственными ценностями.

Такого рода деятельность необходимо начинать в системе профессионального педагогического образования при подготовке молодых специалистов. Что касается работающих наставников, то неоценимый вклад могут внести учреждения дополнительного профессионального образования. Логистика процесса, формирующего новую профессиональную компетенцию, представляет собой цепочку, состоящую из осознания, убеждения, осознанной потребности. На процесс формирования духовно-нравственной компетенции оказывают влияния определенные факторы, такие как:

- общеличностные или социальные: гражданственность, нравственность, культура;
- профессиональные педагогические: психологическая и педагогическая грамотность, обученность желаемому результату, готовность к профессиональной деятельности, практические навыки и умения;
- особенности характера: темперамент, волевые качества, педагогическая наблюдательность.

Перечисленные факторы необходимо учитывать при составлении любой обучающей программы или концепции для современного педагога, которые должны способствовать тому, чтобы учитель-наставник стал центром внимания обучающихся разного возраста. В этой связи следует обратить внимание на социальное партнерство в образовании как на системный образующий фактор. При формировании новой компетенции следует использовать приемы реценции, позволяющие восстановить утраченные ценности семейного воспитания, уважительное отношение к религиозной культуре. Именно рецептивный подход в условиях социально-педагогического партнерства в достаточно короткие временные

сроки сможет выполнить задачу становления и развития духовно-нравственных качеств педагога.

Любая профессиональная подготовка и переподготовка педагога должна минимизировать возможные риски. В рассматриваемом нами случае такой риск сопряжен с неумением педагога различать духовно-нравственное добро, действие, социальное зло и равнодушие. Сформированные у педагога ценности переходят в его практическую деятельность, которая реализуется через программные документы для учебной и внеучебной работы. При соблюдении определенных методических приемов в процессе обучения и воспитания детей и подростков мы можем ожидать положительные результаты в духовно-нравственном возрождении и становлении педагогов и обучающихся.

Процесс формирования профессиональной компетенции, связанной с духовно-нравственным становлением его личности, предполагает освоение определенных действий и навыков. Прежде всего, это способность к творческому мышлению. И не просто мышлению, а способности видения процессов в целом, а не только его частей. Такое мышление будет импульсом к постоянному творчеству, интерпретации в учебном процессе духовных ценностей человека.

Педагог должен обладать способностью к диалоговому общению, которое позволяет слышать и слушать не только себя, но других. Данная способность также нацелена на творческое духовно-нравственное преобразование действительности. Творческое мышление, диалоговая деятельность дают возможность развивать способности, при помощи которых педагог будет способен к преобразованиям. Следует обладать умением действовать во благо в максимально сохраненных привычных условиях. Такого рода умение позволяет педагогу обладать способностью предвидения в формате конкретной проектной деятельности.

Любое профессиональное действие педагога должно быть осознанным. Эмпатия, сопричастность, признание права других на свою точку зрения являются теми качествами, которые заложены в основу педагогической рефлексии.

Духовно-нравственная профессиональная компетентность требует от педагога обладания этическими качествами положительного порядка. К ним относится православная нравственность, вера в добродетель, духовное начало человека. Как результат данной составляющей профессиональной компетенции – педагогическая деятельность наставника, ориентированная на любовь и терпение.

Качества личности в контексте духовно-нравственной составляющей дают возможность проявлять любовь к детям через патриотизм, гражданственность, правовую культуру. В перспективе перечисленные качества обеспечивают не только стремление, но и готовность служить государству и малой Родине.

Все компоненты предполагаемой профессиональной компетенции формируются в конкретной социально-образовательной среде. Такая среда связана с формированием общности ценностей. Она возникает там и тогда, где и когда развивается индивид во взаимодействии с другими членами общества. Но, по утверждению Роджерса К. и Фрейберга Дж., человек не должен лишиться свободы, чтобы не исчезла его индивидуальность [10]. Подчеркнем, что единая общность ценностей прежде всего направлена на формирование культурного кода страны, оберегающего национальный суверенитет государства. Дополнением к идее формирования общности духовно-нравственных ценностей является точка зрения Ионина Л.Г., который обозначенную проблему рассматривает в социологическом контексте. Он считает, что пространство должно быть irrelevantным. Так, при необходимости можно отойти от традиций [11]. Но во временном аспекте пауза в сохранении традиций не может быть долгой, так как irrelevance пространства с идеологической и психологической точек зрения может отрицательно трансформировать традиции. Проведенные нами диагностические исследования в области духовно-нравственных ценностей, формируемых у обучающихся с помощью педагогов, подтверждают это заключение.

Постижение духовно-нравственных ценностей доказывает сложность культурной эволюции в России, подчеркивая, что исторический фон защиты и продвижения духовных и нравственных ценностей в стране связан с постоянным взаимодействием между наследием, идеологией и национальной идентичностью, отражающим сложность культурной эволюции России. Особенность современного периода определена отсутствием идеологии как таковой, присущей периоду Советского Союза, что создает определенные трудности при организации воспитательного процесса, но с другой стороны, открывает простор творческому поиску. Вопросы связи идеологических аспектов с духовно-нравственными ценностями являются предметом рассмотрения Абдибаитова Т.К., который отмечает, что история России прошлого века совпала с историей Советской страны. В этом причина действия режима полного контроля над идеологической составляющей духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Ситуация изменилась в период вступления действующего президента Российской Федерации В.В. Путина в должность и объявления им курса на возрождение традиционных российских ценностей [12].

С целью развития и сохранения, а может быть, и приумножения генетического наследия нации в духовно-нравственном направлении педагоги общеобразовательных учреждений работают над обновлением содержания программ по воспитательной работе с подростками и молодежью. Нередко программы по организационно-управленческим условиям имеют индивидуальный характер. Существенную роль в новых программах играет принцип многофакторной модели духовно-нравственного развития детей и подростков.

Несколько десятилетий назад Ушинский К.Д. утверждал, что только личностью можно воспитать личность, только характером можно воспитать характер. Мы разделяем данную точку зрения. И в качестве доказательства мы провели исследования по выявлению ценностей педагогов образовательных организаций, которые являются для них наиболее значимыми, которые они могут транслировать в процессе своей профессиональной деятельности. Мы признаем также определенный уровень субъектной индивидуальности педагогов. В исследовании приняли участие более 120 респондентов, разделенных на две группы. Это были представители разных общеобразовательных организаций Тобольска, Тюмени, Санкт-Петербурга. Выбор осуществлялся по принципу случайного отбора. Респондентам был предложен набор из 17 ценностей. Среди них: жизнь и достоинство, уважение и взаимная помощь, труд, направленный на созидание полезного и значимого, семья, милосердие поступка, историческая память для соблюдения преемственности поколений, справедливость в отношении к ближним людям, гуманизм, нравственные идеалы, преобладание духовного в бытии, право на свободу, ответственность за безопасность Отчизны и служение ей. Участникам опроса было предложено выделить из предложенного категориального ряда самые актуальные, по их мнению, понятия.

Предлагалось расставить предлагаемые ценности в порядке значимости для них: 1 – наиболее значимая ценность, 17 – наименее значимая ценность. На работу отводился астрономический час. Временной отрезок давал возможность осмыслить, сравнить и объективно представить результаты задания. В различных группах педагогов получены различные ответы. Причины выявленного различия предстоит исследовать дополнительно. На данном этапе такая задача не входила в конструктор нашего исследования.

Одна из групп педагогов на первое место по значимости ценностей для себя выделяет «жизнь» – более 50% респондентов, высокие нравственные идеалы указали чуть менее 5%, а ценность крепкой семьи указали около 10%, что видно из рисунков 1, 4, 5. Историческую память и патриотизм отметили примерно одинаково в пределах 5% (рис. 6 и 7).

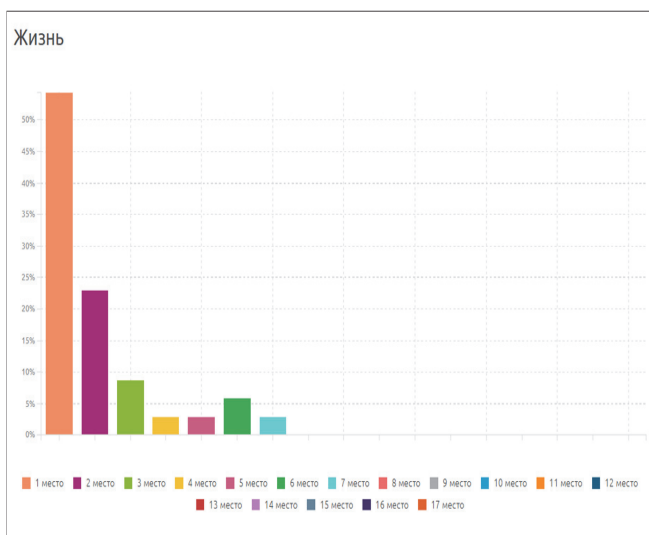


Рис. 1. Предпочтения ценностей в 1 группе педагогов

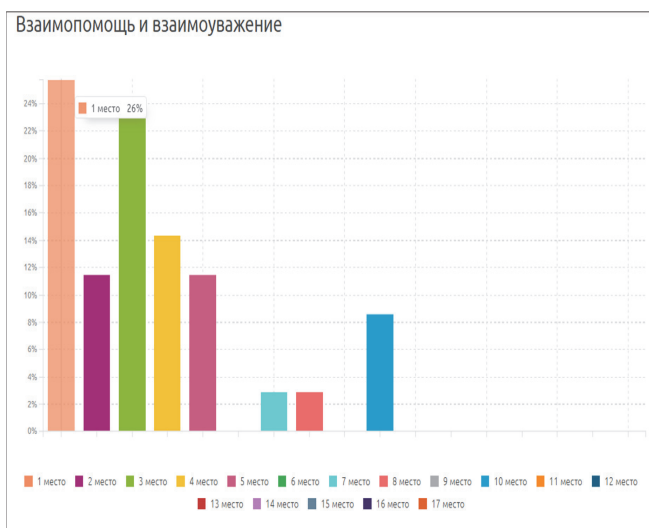


Рис. 2. Предпочтения ценностей в 1 группе педагогов

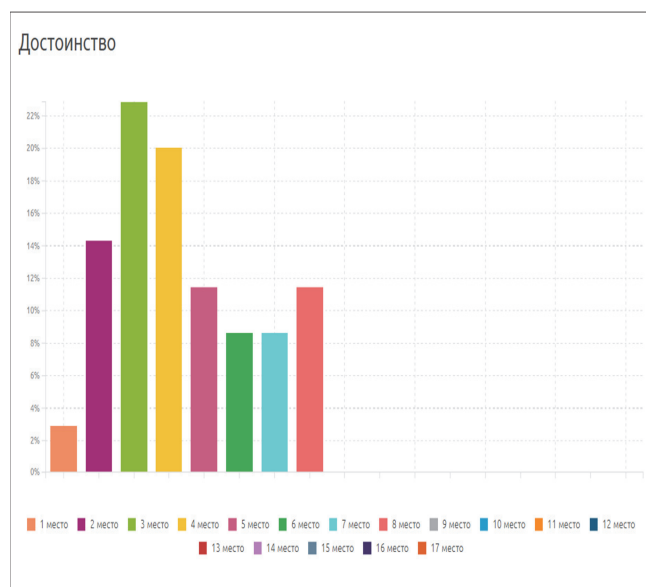


Рис. 3. Предпочтения ценностей в 1 группе педагогов

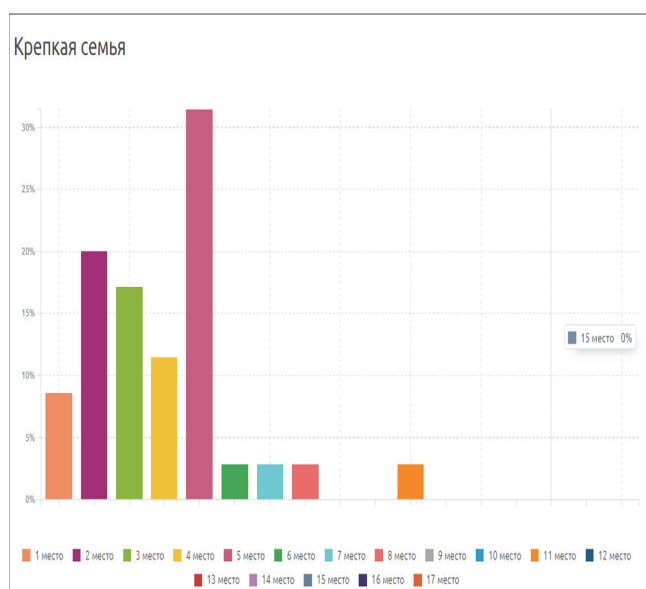


Рис. 4. Предпочтения ценностей в 1 группе педагогов

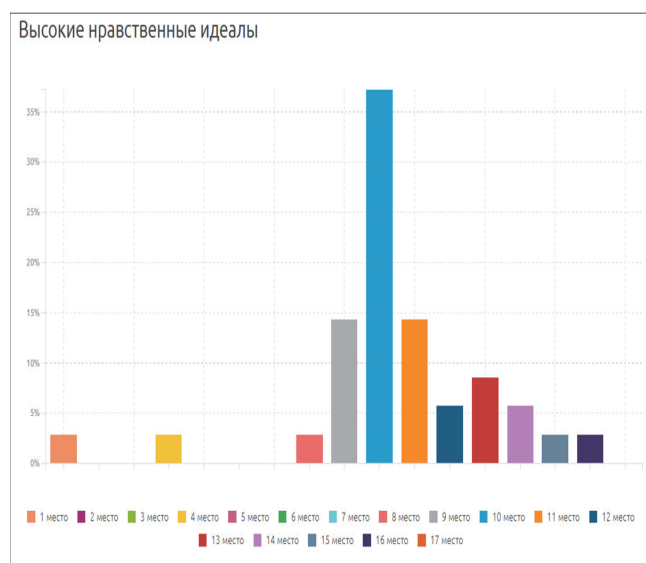


Рис. 5. Предпочтения ценностей в 1 группе педагогов

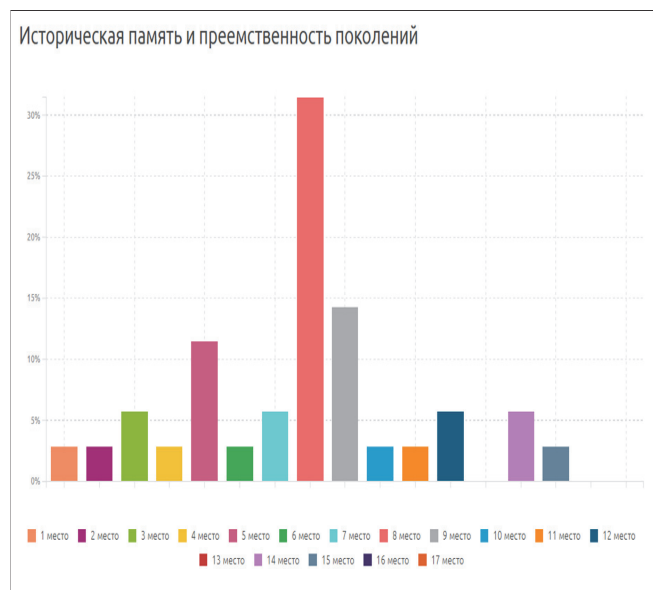


Рис. 6. Предпочтения ценностей в 1 группе педагогов

При проведении подобного исследования в другой группе педагогов нами получены результаты, отличающиеся от приведенных выше: как высшую ценность «патриотизм» указали 17% респондентов, крепкую семью – 8%, историческую память и преемственность поколений – 16%, а жизнь – 0% респондентов.

Сравнивая результаты, полученные в различных группах педагогов, принимая во внимание их место проживания и работы в различных социокультурных условиях, можно сделать вывод о том, что эти условия оказывают влияние на предпочтение ценностей, которые составляют духовно-нравственную основу их педагогической позиции. Эти обстоятельства обозначают проблемные поля работы с педагогами как в самих образовательных организациях, так и в системе дополнительного профессионального образования. Иными словами, там, где идет подготовка к работе с подрастающим поколением. Нам кажется важным при этом педагогическая установка Ушинского К.Д., который отмечал, что нравственность – это золотая оправа образования. И мы убеждены, что и нравственности надо обязательно учить каждого человека, пусть даже в ущерб другим учебным предметам.

В заключение отметим, что от духовно-нравственного состояния педагогов во многом зависит развитие духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения, с которым работают эти педагоги. Но и сами педагоги должны обладать теми качествами, которые планируют передать своим подопечным.

Проведенный нами историко-библиографический анализ исследований в области духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения позволил

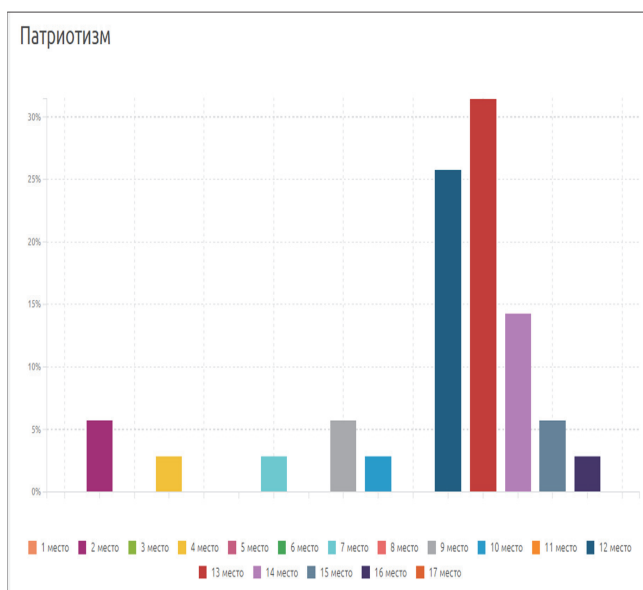


Рис. 7. Предпочтения ценностей в 1 группе педагогов

конкретизировать требования к педагогам, действия которых направлены на воспитание и обучение детей и подростков.

Наши гипотетические предположения мы подтвердили исследованиями практического характера с использованием методов анализа через опросные листы, анкеты, интервьюирование, фокус-группы.

Выявленные сложности в результате проделанной работы убедили нас в необходимости внесения корректировок в нормативные документы, к которым относится профессиональный стандарт «Педагог». Новая компетенция должна быть не только общекультурного, но и профессионального характера. Ее формирование и развитие следует начинать в процессе профессионального обучения педагогов и их дальнейшего совершенствования в системе дополнительного профессионального образования.

Проблема педагогической духовности и нравственности педагогов общеобразовательных учреждений достаточно многопланова и сложна как с позиции становления, так и восприятия окружающей социальной образовательной среды. Полагаем, что решением большинства аспектов проблемы может стать реценсивный подход. Для педагогов должно стать нормой профессиональной этики совершать поступки духовно-нравственного характера во благо себя и подрастающего поколения.

Таким образом, результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Перспективы развития темы видятся в дальнейшем изучении духовно-нравственного состояния субъектов в педагогической среде.

Библиографический список

1. Сабитов Т.Р. Современная оценка духовно-нравственного состояния российского общества. *Социально-гуманитарные знания*. 2018; № 5: 276–282.
2. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Указ Президента РФ от 09 ноября 2022 г. № 809. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061>
3. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу 2036 года. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309. Available at: https://sh1-maraga-r82.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/210/3110/Ukaz_Prezidenta_RF_ot_7_maya_2024_goda_309.pdf
4. Сиземская И.М., Новикова Л.И. *Идеи воспитания в русской философии XIX – начало XX века*. Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Язъ, 1994.
6. Коваленко О.А. Духовно-нравственные ценности в законодательстве Российской Федерации (на примере статьи 243.4 УК РФ). *Актуальные исследования*. 2023; № 39 (169): 50–60.
7. Галкина Е.К. *Духовно-нравственные ценности*. Available at: <https://dzen.ru/a/ZL03czV5ixphDU1J>
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. *Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе*. Москва: ПСТГУ, 2013.
9. Чеботарева И.Ю., Удычка Ф.Н., Савина С.В. Отражение духовно-нравственных ценностей в конституционном праве России. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2023; № 8 (134): 1–4.
10. Роджерс К., Фрейберг Дж. *Свобода учиться*. Москва: Мысль, 2022.
11. Юнин Л.Г. *Социология культуры*. Москва: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2004.
12. Абдибаитов Т.К. Сохранение и укрепление духовно-нравственных ценностей в России: стратегии и перспективы. *Молодой ученый*. 2025; № 24 (575): 299–301. Available at: <https://moluch.ru/archive/575/126656>

References

1. Sabitov T.R. Sovremennaya ocenka duhovno-nravstvennogo sostoyaniya rossijskogo obschestva. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2018; № 5: 276–282.
2. Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskikh duhovno-nravstvennyh cennostej. Ukaz Prezidenta RF ot 09 noyabrya 2022 g. № 809. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061>
3. O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu 2036 goda. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2024 № 309. Available at: https://sh1-maraga-r82.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/210/3110/Ukaz_Prezidenta_RF_ot_7_maya_2024_goda_309.pdf
4. Sizemskaya I.M., Novikova L.I. *Idei vospitaniya v russkoj filosofii XIX – nachalo XX veka*. Moskva: Rossijskaya politicheskaya `enciklopediya (ROSSP`EN), 2004.
5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Yaz', 1994.
6. Kovalenko O.A. Duhovno-nravstvennyye cennosti v zakonodatel'stve Rossijskoj Federacii (na primere stat'i 243.4 UK RF). *Aktual'nye issledovaniya*. 2023; № 39 (169): 50–60.
7. Galkina E.K. *Duhovno-nravstvennyye cennosti*. Available at: <https://dzen.ru/a/ZL03czV5ixphDU1J>

8. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Psichologiya razvitiya cheloveka. Razvitiye sub`ektivnoj real'nosti v ontogeneze*. Moskva: PSTGU, 2013.
9. Chebotareva I.Yu., Udychak F.N., Savina S.V. Otrazhenie duhovno-nravstvennyh cennostej v konstitucionnom prave Rossii. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2023; № 8 (134): 1-4
10. Rodzher K., Frejberg Dzh. *Svoboda uchi't'sya*. Moskva: Mysl', 2022.
11. Ionin L.G. *Sociologiya kul'tury*. Moskva: Izdatel'skij dom GU VSh'E, 2004.
12. Abdibaitov T.K. Sohranenie i ukreplenie duhovno-nravstvennyh cennostej v Rossii: strategii i perspektivy. *Molodoy uchenyj*. 2025; № 24 (575): 299-301. Available at: <https://moluch.ru/archive/575/126656>

Статья поступила в редакцию 16.01.26

УДК 37.026

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-132-134

Kuskova M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, First Vice-Rector, Tyumen State Institute of Regional Education Development (Tyumen, Russia), E-mail: m.v.kuskova@togir.ru

Surtayeva N.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: nsurtaeva@yandex.ru

DEVELOPMENT OF IDEAS ABOUT THE DIDACTICS OF TEACHING ADULTS IN CONDITIONS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION. The article considers reasons for the need for changes in the field of professional pedagogical didactic knowledge. These include uncertainty, uncertainty, unpredictability, systemic changes, digitalization. Some problems arising in the process of teaching adults in additional vocational education are analyzed, indicating the issue of updating and developing didactic knowledge, as well as individual problems that arise in the process of adult education in additional professional education. Studying scientific and pedagogical sources and practical research, the conclusion is drawn that the development of didactic knowledge of adult education is a natural process that follows changes. Based on the study of scientific and pedagogical sources and practical research, it is concluded that the development of didactic knowledge of adult education is a natural process. In addition, the changes occurring in the period of classical and post-classical didactics are shown; didactic models arising in the process of development of didactic knowledge are given as an example.

Key words: teaching professional didactics, didactics of adult education, didactics in context of additional adult education, post-non-classical didactics

М.В. Кускова, канд. пед. наук, доц., первый проректор, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, г. Тюмень, E-mail: m.v.kuskova@togir.ru

Н.Н. Суртаева, д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДИДАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье названы причины необходимости внесения корректировок в область дидактики, связанную с педагогическими знаниями. К ним относятся: неопределенность, неизвестность, непредсказуемость, системные изменения, цифровизация. Также проанализированы отдельные проблемы, возникающие в процессе обучения взрослых в дополнительном профессиональном образовании, обозначающие вопрос обновления и развития дидактического знания. Кроме того, показаны изменения, происходящие в период классической и постнеклассической дидактики; приводятся в качестве примера дидактические модели, возникающие в процессе развития в области дидактики. На основании изучения научно-педагогических источников и практического исследования делается вывод о развитии дидактического знания обучения взрослых как закономерного естественного процесса, следующего за изменениями социокультурной образовательной среды.

Ключевые слова: педагогическая профессиональная дидактика, дидактика обучения взрослых, дидактика в условиях дополнительного профессионального образования взрослых, постнеклассическая дидактика

Дидактическое знание стало давним предметом научного исследования в профессиональной педагогике. С изменением социокультурной составляющей, появлением новых задач в педагогическом сообществе происходит корреляция взглядов на дидактику с целью улучшения результатов обучения. В работе Джеффа Петти по этому поводу отмечается, что изменений хотят все: и президенты, и новички в образовании [1]. По этой причине актуализируется проблема внесения изменений в способы обучения, следовательно, необходима корректировка вопросов дидактики. Непредсказуемость, неизвестность, неопределенность в области современного образования – это те составляющие, которые сегодня обсуждаются на страницах научных изданий, идет попытка разработок рекомендаций, определяющих пути адаптации к сложившейся ситуации, требующей системных изменений. Эти составляющие выступают и причиной социокультурных вызовов для внесения изменений в систему дидактического знания. Среди таких вызовов следует отметить:

- кризисные (самоизоляция по различным причинам, дидактика в условиях самоизоляции);
- предсказуемые (долгосрочные и краткосрочные);
- нестандартные (определяются нестабильностью ситуации);
- трансформационные риски (усложнение профессиональных задач, изменение или коррективы профессиональных функций);
- конструирующие вызовы (самообучение через нейронные сети).

В рамках темы нашего исследования следует отметить тенденции, происходящие в обществе. Прежде всего, человек перестает выступать как незаполненная матрица компетентности и видит себя как развивающуюся себя культура. Такая позиция характерна для работ А.Г. Теслинова. Автор заостряет внимание на том, что в последнее десятилетие наметился переход к вселенской форме становления. И познание данного процесса мы черпаем из наших представлений о будущем. В этом случае образование как передача (доставка) его к обучающимся умирает. Все перечисленное обозначает черты новой дидактики и подчеркивает актуальность исследования вопросов, связанных с дидактическими знаниями [2].

Цель – исследование процессов, связанных с представлениями о дидактике обучения взрослых применительно к условиям дополнительного профессионального образования.

Для решения обозначенной целевой установки нами сформулированы следующие задачи исследования: изучить причины и проблемы изменений дидактического знания на современном этапе; понять, как происходит развитие дидактического знания применительно к условиям дополнительного профессионального образования.

Для достижения обозначенной целевой установки нами применялись следующие методы научного исследования: анализ научно-педагогических источников, опросные методы (анкетирование, блиц-опрос), метод выделения целей и соотнесение их с задачами, изучение и обобщение опыта педагогов дополнительного профессионального образования.

Научная новизна заключается в обосновании взаимообусловленности изменений социокультурной среды и дидактического знания обучения взрослых в условиях этой среды.

Теоретическая значимость исследования состоит в анализе причин и проблем, которые доказывают необходимость развития познания в области дидактики в целом и взрослого населения в частности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что появляется возможность использования корректировки образовательного пространства в процессе обновления и развития дидактического знания в ходе дополнительного профессионального образования.

Решение проблем, возникших в связи с системными изменениями социокультурной среды в рамках классической дидактики, затруднено и скорее даже невозможно. В этой связи появление исследований в области неодидактики, постнеклассической дидактики, новой дидактики, цифровой дидактики влияет на изменение и развитие методологического знания. Поэтому многие авторы пытаются понять, что происходит в период изменения методологического регулятива дидактики в ответ на имеющие место противоречия.

Одно из них рассмотрено в работах Осмоловской И.М., Ивановой Е.О., Кларина М.В. В данных исследованиях дидактика представлена на основе апробированных исследований, к которым относятся: нарративное интервью, описание монографического характера, кейсы нестандартных ситуаций. Обработка полученных данных проводится с помощью математической статистики [3].

Современные тенденции в системе образования рассматриваются как неразрывный процесс с использованием искусственного интеллекта, внедрения электронных средств во все сферы жизнедеятельности, в том числе и в образование. В этом случае возникает проблема целесообразности применения информационных, коммуникационных технологий, технологий виртуальной и дополненной реальности как новых элементов дидактического инструментария в профессиональной педагогике. К новым веяниям современности, в том числе в области дидактики, следует отнести открытие огромного числа дистанционных курсов (массовых открытых онлайн-курсов), которые, в свою очередь, требуют дидактического обеспечения. Это направление наиболее существенно влияет на требования к компетенциям, формируемым в процессе обучения будущих специалистов в системе среднего профессионального и высшего образования. Для дополнительного профессионального образования определена задача «до-развития», «пере-развития», «забегания вперед» для работающих специалистов. Именно в этом ключе идет изучение и рассмотрение вопросов дидактики применительно к обучению на всех уровнях. Особенно это значимо для дополнительного профессионального образования.

В последние десятилетия интерес со стороны педагогического сообщества к вопросам дидактики существенно возрос. Подтверждением этого является анализ работ Аверкова М.С., Байбародовой Л.В., Даутовой О.Б., Ивановой Е.О., Кларина М.В., Макаровой Н.С., Осмоловской И.М., Попова А.А., Тархановой И.Ю., Тряпицкой А.П., Шалашовой М.М. Авторы научных исследований предлагают научную дискуссию на тему изменений содержания современного образования. Кроме этого, представлен материал о педагогических технологиях, которые вошли в дидактику в конце XX столетия. В работах исследуются и вопросы истории изменений дидактического знания.

В достаточно большом количестве работ представлено обоснование отличия дидактики в зависимости ее от уровня обучения. Это относится к дидактике школьного обучения, дидактике профессионального (среднего и высшего) обучения. В последнее время повышен интерес к исследованию вопросов дидактики в дополнительном профессиональном образовании. При этом необходимо выделять условия повышенного внимания к проблеме дидактики обучения взрослых в контексте как слушателей этой системы, так и педагогов, обучающихся этих слушателей. В работах Осмоловской И.М., Ивановой Е.О., Кларина М.В. представлено описание и сделаны выводы по вопросам наиболее перспективных направлений по дидактике в отечественной педагогике. Авторы отмечают значительное расширение исследовательского поля. Данный процесс происходит в условиях интеграции постдипломного, корпоративного, формального и неформального образования, сочетания семейного обучения и репетиторства. Особый интерес проявлен к обучающимся «серебряного» возраста [4].

Интерес, диктуемый вызовами времени к системе дополнительного профессионального образования взрослых, потребовал пристального внимания к педагогической дидактике этого уровня. Причина этого нами обозначается как наличие крайне малого количества дидактических материалов. Мы разделяем точку зрения авторов, называющих этот период «растворенной дидактикой». Особенно данный процесс заметен в практической части обучения взрослых, когда применяются различные образовательные технологии, используется педагогический дизайн обучения. Но обучение не имеет дидактического обоснования, и поэтому складывается «образ растворенной дидактики».

Наше исследование научной педагогической литературы обращает внимание на дефицит дидактического инструментария. Особенно это заметно при рассмотрении инновационных процессов, которые достаточно часто имеют характер спонтанности и развиваются вне сферы профессиональной педагогической дидактики. Выявленные процессы подталкивают необходимость исследований в направлении дидактической проблематики.

Макаренко А.А. в своих исследованиях рассматривал проблемы интеграционных процессов в образовании взрослых. Учитывая данные, полученные в результате анализа работ по дополнительному профессиональному образованию, ученый отмечал, что принципы повышения квалификации взрослых практически те же, что и во всей системе. Особенности касаются сроков освоения программ, интенсивности обучения. Система образования взрослых не может быть массовой, она достигает результатов в условиях максимальной индивидуальности. С позиции дидактики такой формат обучения насыщен интеллектуально, что повышает требования к управлению им [5].

Соглашаясь с обозначенными характеристиками, мы вправе предположить, что некоторые элементы дидактики профессионального образования в большинстве случаев остаются теми, что и в дидактике профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Но в то же время дидактическая система в дополнительном профессиональном образовании имеет свою специфику. В этом плане мы проявляем профессиональный интерес к работам Макаровой Н.С., Дука Н.А., Дроботенко Ю.Б. [5–6]. Данные авторы анализируют методы, которые влияют на организационные управленческие действия при составлении учебного плана и расписания занятий, регламента учебного процесса в целом. Эти условия сохраняют основы классической дидактики. По мнению И.М. Осмоловской, метод обучения в классическом случае рассматривался как взаимосвязь действий учителя и обучающегося [7]. Классическую дидактику действительно можно рассматривать как концентрированное сокращенное изложение (компендиум) основных идей и положений.

В этой связи интерес представляют дидактические идеи М.В. Ломоносова. Ученый-энциклопедист доказал необходимость синтеза научного и реального образования через методы учебных задач и упражнений. Педагогические идеи Л.Н. Толстого содержат отказ от обучения в рамках твердого расписания по учебникам, к которым у обучающихся учреждений образования нет интереса. Дидактическая система П.Ф. Каптерева обосновывает многовариативность образовательных систем при наличии общих и факультативных предметов, которые развивают умственные способности обучающихся и обеспечивают эвристический подход к обучению.

Дидактическая система К.Д. Ушинского и В.П. Вахтерова основой ставит антропологический подход и методы активного обучения. Педагогические взгляды Д.И. Менделеева в области дидактики можно свести к обоснованию методов организации самостоятельной деятельности, реалистичности построения образования, на что сегодня обращается внимание при обучении взрослых, в том числе в дополнительном профессиональном образовании. Определенный интерес у нас вызывают европейские теории обучения, которые условно разделены на процесс управления извне и процесс внутреннего управления. Дальнейшее развитие дидактических идей связано с моделями, среди которых необходимо назвать модель конвейера, проектную и сетевые модели. Рассматривая образовательные модели, исследователь В.М. Розин выделяет традиционную, цель которой – подготовка человека к жизни – проходит определенный цикл. Он начинается с идеи природосообразности, переходит к идее учета закономерностей психического развития человека. Основная цель данного движения связана с формированием человека знающего. Знания берут начало в прагматической форме учебных предметов, в которой образовательный процесс ориентируется на решение практических задач. В этом случае главными методами являются разбор эмпирических ситуаций, проектная деятельность. Истолкование рассматривается как главный метод репродуктивной деятельности. Развитие и изменение дидактических систем происходит и в рамках трансформаций постклассических моделей дидактики:

- антропологическая модель: дидактические понятия могут быть не равнозначными, но обязательно взаимосвязаны между собой;
- информационная модель: обработка полученных результатов с помощью математических выводов, что повышает объективность результатов;
- технологическая модель обеспечивает доступ к дидактическим ресурсам для практической апробации.

Изменения, происходящие в педагогической профессиональной дидактике, связаны с временной ситуацией, существующей в образовательном пространстве. И на основании изученного материала можно сделать вывод о том, что изменения дидактического знания не могут быть не связаны с корректировкой данного пространства. Именно они обозначают проблемы организации обучения на всех уровнях. Решение этих проблем связано с индивидуально-личностными предпочтениями исследователей. Их взгляды, безусловно, оказывают влияние на развитие направлений дидактического знания. И.М. Осмоловская отмечает, что один и тот же субъект может быть элементом нескольких концепций. В этом случае возможна ситуация, в которой присутствует так называемая борьба аргументов [8].

На современном этапе, рассматривая вопросы развития дидактического знания в профессиональной педагогике, М.В. Кларин, И.М. Осмоловская называют некоторые несоответствия и парадоксы, которые являются определенным препятствием в этом:

- парадокс целей и итогов обучения: постановка целей имеет учебный характер, результаты и итоги могут быть и во внеучебном контексте;
- парадокс обучающегося или субъекта обучения: как правило, за обучающимся закрепляется клише отсутствия знаний, которые в процессе обучения наполняются и обогащаются; но есть бытовой, природный опыт;
- парадокс обучающего в процессе обучения: в этом случае ведущая роль принадлежит предметному эксперту, но практика доказывает, что только предметная подготовка затрудняет профессиональный рост педагога.

Наше исследование позволяет сделать некоторые предварительные выводы. Одним из них является предположение о том, что дидактика будет включать в себя так называемые «неэкспертные позиции педагога» [3]. Инициативная творческая позиция педагога потребует от него действий в образовательной постдипломной среде, связанной с ситуациями неопределенности, непредсказуемости взаимодействия субъектов обучения в современных условиях. К уже сказанному следует добавить, что современная образовательная среда в ходе образования взрослых через систему дополнительного профессионального образования может способствовать преодолению разрыва в профессиональной дидактике. Скорректировать трудности в системе образования может обновленная дидактика в теории и практике. Определенную помощь в этом может оказать исследование Тарханова И.Ю., который изучает современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования [9]. Полученные им результаты можно трансформировать в системе образования взрослых.

При решении второй задачи нами были опрошены преподаватели и слушатели дополнительного профессионального образования. В ходе экспериментальной выборки по принципу случайного отбора в ТОГИРРО г. Тюмень, РИООО г. Омск, Институте непрерывного педагогического образования г. Москва, АППО г. Санкт-Петербург было задействовано 92 участника. Цель данного исследова-

ния состояла в том, чтобы выяснить применение новых дидактических знаний в процессе организации курсов повышения квалификации взрослых. Еще одна проблема связана с наличием сочетания формального и неформального обучения и выявлением проблем, которые испытывают преподаватели дополнительного профессионального образования и другие участники процесса обучения. Респондентам были заданы различные вопросы (общее количество – 25). Приведем некоторые из них:

- Могли бы вы отметить существенные изменения в процессе обучения на курсах повышения квалификации?
- Испытываете ли вы какие-то дидактические проблемы при решении задач обучения слушателей?
- Проходили вы за последние 3–5 лет какие-либо семинары, курсы по дидактике обучения взрослых в системе повышения квалификации?
- Считаете ли необходимым проведение специальных курсов по вопросам дидактики обучения на курсах повышения квалификации?
- Могли бы оценить процент внедрения неформального обучения в традиционную (формальную) систему повышения квалификации. Если «ДА», то укажите примерный процент неформального обучения в рамках традиционной системы.
- Происходит ли включение элементов дидактики неформального обучения в рамки традиционной системы обучения взрослых на курсах повышения квалификации?

В ходе обработки дидактических срезов (рис. 1) были получены определенные результаты.

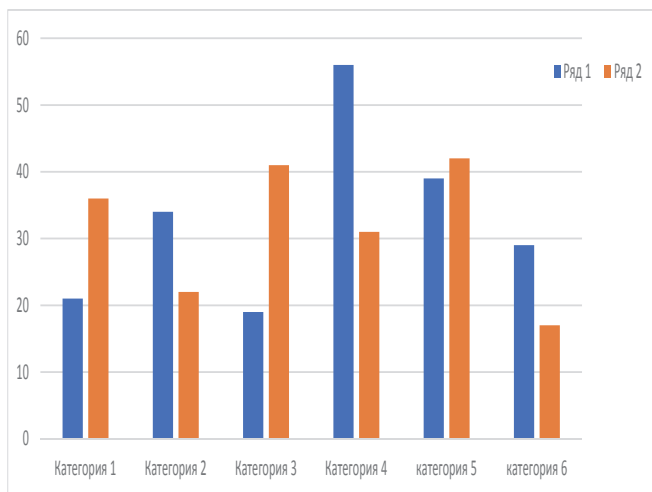


Рис. 1. Результаты, полученных в процессе анкетирования педагогов

Нами сделан вывод о том, что педагоги не видят существенных изменений в обучении, так как 24% опрошенных дают отрицательные ответы. Более

34% респондентов говорят о проблемах дидактического характера. Одной из причин этого можно отметить отсутствие специальных курсов по дидактике – 41% опрошенных, несмотря на востребованность таких курсов, что отметили 56% респондентов. Мы предполагали, что изменения дидактического знания в дополнительном образовании может происходить за счет различных моделей интеграции формального и неформального образования. И в опросных листах были заданы определенные вопросы. 29% респондентов ответили, что такое взаимодействие дает основание считать, что благодаря такому взаимодействию все-таки изменения дидактики обучения взрослых имеют место, но говорить о достаточности таких изменений, конечно, возможности пока нет.

Таким образом, цель работы достигнута, поставленные задачи исследования решены. Проведенный анализ научно-педагогической литературы по вопросам дидактики обучения взрослых и практическое исследование позволяют говорить о необходимости разработок дидактического знания, особенно дидактики обучения взрослых в дополнительном профессиональном образовании.

В своем исследовании мы обратили внимание на то, что на современном этапе наблюдается рост внимания к изучению вопросов дидактики. В данном направлении активизируется аспект методологии исследования взрослых как регулятора дидактики, появляются результаты исследований взрослых. Внимание уделяется дидактике как обучающимся, так и обучающих. В системе дополнительного профессионального образования взрослых имеющих дидактических разработок пока еще недостаточно.

В ходе исследования были выделены основные причины необходимости развития дидактического знания для постдипломного обучения взрослых. Современные знания должны быть связаны с существенными изменениями в социокультурной среде в условиях наличия тенденций неопределенности, неизвестности, непредсказуемости, системных изменений. Сделанные нами выводы позволяют утверждать, что:

- сложившаяся ситуация в системе образования взрослых побуждает педагогов к ведению инновационной экспериментальной деятельности, которая внесет современную корректировку в классическую дидактику профессионального педагогического образования;
- обозначены проблемы, возникающие в процессе обучения взрослых в дополнительном профессиональном образовании, которые требуют обновления и развития дидактического знания;
- развитие дидактического знания обучения взрослых следует рассматривать как закономерный естественный процесс, следующий за изменениями социокультурной среды;
- организация процесса обучения взрослых в условиях множественности инноваций приводит педагога дополнительного профессионального образования к инициативному экспериментированию слушателей, у которых разные возможности.

Как показывает опыт, корректировка педагогической профессиональной дидактики требуется и в области образования взрослых. Это связано с наличием полисубъектности в образовании. Дидактический аспект образования взрослых дополняется на постоянной основе вызовами, с которыми связаны особенности и сложности классической дидактической теории. Это отражает перспективы дальнейших исследований в рамках изучаемой темы.

Библиографический список

1. Петти Дж. *Современное обучение. Практическое руководство*. Перевод с английского. Москва: Ломоносов, 2010.
2. Теслинов А.Г. Благотворные силы индивидуализации. *Идеи и идеалы*. 2022; Т. 14, № 2, Ч. 1: 180–196.
3. Осмоловская И.М., Иванова Е.О., Кларина М.В. Психолого-педагогические проблемы дошкольного, общего, среднего профессионального, высшего и дополнительного образования. *Вестник РРФИ*. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2023; № 3: 12–22.
4. Макареня А.А., Суртаева Н.Н. *Интеграционные процессы в образовании взрослых как фактор развития интеллектуального и социокультурного потенциала регионов*. Санкт-Петербург – Тюмень, 2011.
5. Макарова Н.С. Концепции развития дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 5: 38–48.
6. Дука Н.С., Дроботенко Ю.Б., Чекалева Н.В. *Дидактика высшей школы: от классических оснований к постнеклассическим перспективам*. Омск: Амфора, 2021.
7. Осмоловская И.М. *Дидактика от классики к современности*: монография. Москва-Санкт-Петербург: Нестор-история, 2023.
8. Осмоловская И.М. О научном статусе дидактики. *Образование и наука*. 2024; № 9 (118): 85–97.
9. Тарханова И.Ю. Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования. *Ярославский педагогический вестник*. 2019; № 2 (107): 45–52.

References

1. Petti Dzh. *Sovremennoe obuchenie. Prakticheskoe rukovodstvo*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Lomonosov', 2010.
2. Teslinov A.G. Blagodatnye sily individualizacii. *Idei i idealy*. 2022; T. 14, № 2, Ch. 1: 180–196.
3. Osmolovskaya I.M., Ivanova E.O., Klarina M.V. Psihologo-pedagogicheskie problemy doskol'nogo, obshchego, srednego professional'nogo, vysshego i dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Vestnik RFFI. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*. 2023; № 3: 12–22.
4. Makarenia A.A., Surtaeva N.N. *Integracionnye processy v obrazovanii vzroslykh kak faktor razvitiya intellektual'nogo i sociokul'turnogo potentsiala regionov*. Sankt-Peterburg – Tyumen', 2011.
5. Makarova N.S. Konceptcii razvitiya didakticheskogo znaniya ob obrazovatel'nom processe v vysshej shkole. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 5: 38–48.
6. Duka N.S., Drobotenko Yu.B., Chekaleva N.V. *Didaktika vysshej shkoly: ot klassicheskikh osnovanij k postneklassicheskim perspektivam*. Omsk: Amfora, 2021.
7. Osmolovskaya I.M. *Didaktika ot klassiki k sovremennosti*: monografiya. Moskva-Sankt-Peterburg: Nestor-istoriya, 2023.
8. Osmolovskaya I.M. O nauchnom statuse didaktiki. *Obrazovanie i nauka*. 2024; № 9 (118): 85–97.
9. Tarhanova I.Yu. Sovremennye regulatory stanovleniya novoj didaktiki vysshego obrazovaniya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019; № 2 (107): 45–52.

Статья поступила в редакцию 16.01.26

Osin M.V., senior teacher, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: osin90@list.ru

Egorova G.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: egorovagi@list.ru

Chabarova B.M., Cand. of Science (Pedagogy), senior lecturer, Tobolsk Pedagogical Institute of D.I. Mendeleev, Branch of Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: bchabarova@mail.ru

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CONCEPTS OF FORMING A CULTURE OF PROFESSIONAL SUCCESS OF A FUTURE TEACHER. The authors of the article associate the solution of these problems with the need to organize the process of forming a culture of professional success of a future teacher in the university environment. A system of theoretical and methodological concepts is proposed. The historical and logical concept reveals the genesis of historical and scientific knowledge for understanding the value foundations of success, success, culture of professional success in the historical retrospective of stages (pre-scientific, educational, technological, socio-cultural). Within the framework of the evidence-based integral relationship, the dialectic of the relationship between the concepts of "success," "successfulness," "culture" is substantiated, a content analysis of the cultural and social aspects associated with these terms is carried out. Integration of these concepts allows to substantiate a new concept of "culture of professional success," which is considered as a type of professional culture. This concept reflects a system of values. The functional and didactic significance of the culture of professional success is substantiated in the following positions: development (personal, professional), adaptation to changes, socio-cultural significance.

Key words: concept, methodological concept, success, professional culture, culture of professional success

М.В. Осин, ст. преп., Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, E-mail: osin90@list.ru

Г.И. Егорова, д-р пед. наук, проф., Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, E-mail: egorovagi@list.ru

Б.М. Чабарова, канд. пед. наук, доц., Тобольский педагогический институт имени Д.И. Менделеева, филиал Тюменского государственного университета, г. Тобольск, E-mail: bchabarova@mail.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ УСПЕШНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Авторы статьи рассматривают проблемы предотвращения профессионального выгорания современного учителя; предлагают решение данных проблем, которые связывают с необходимостью организации процесса формирования культуры для профессиональной успешности. Предложена система теоретико-методологических концептов. Дана интеграция понятий «успех», «успешность», «культура», что позволяет обосновать новое понятие «культура профессиональной успешности», которое рассматривается как вид профессиональной культуры; обосновано функционально-дидактическое значение культуры профессиональной успешности, обозначены аспекты формирования культуры профессиональной успешности, которая основывается на интеграции индивидуальных, социальных и культурных факторов. С учетом совокупности компетентностного, субъектно-деятельностного, социокультурного, акмеологического подходов обоснована система методов, эффективных практик для активизации процесса формирования культуры профессиональной успешности.

Ключевые слова: концепт, методологический концепт, успешность, успех, профессиональная культура, культура профессиональной успешности

На сегодняшний день перед высшим образованием стоит цель по подготовке «учителя нового типа». Это должна быть свободная, творческая, социально активная и духовная личность. При этом такой учитель развит и имеет профессиональную уникальность, свободно владеет системой метазнаний, метакомпетенций как основных показателей культуры профессиональной успешности (КПУ). Функционально-дидактическое значение раскрывает роль КПУ как неотъемлемой части профессиональной культуры успешного, конкурентоспособного учителя, его устойчивого развития и достижения успеха в социуме, профессиональной карьере.

Актуальность исследования обусловлена новыми стандартами образования, нормативно-правовыми документами, социальным заказом, ранним проявлением синдрома профессионального выгорания учителей и совокупностью противоречий. На социально-педагогическом уровне отмечаем возрастающие требования со стороны общества и государства к учителю нового типа. На научно-теоретическом уровне возникает необходимость создания теоретических оснований, а на научно-методическом уровне складывается высокая потребность в разработке научно-методического сопровождения для процесса формирования культуры профессиональной успешности будущего учителя средствами образовательной среды вуза. Для профессионального образования важно не просто раскрыть понятие «культура профессиональной успешности», но и обосновать концепты этого процесса.

Цель исследования – обосновать теоретико-методологические концепты процесса формирования культуры профессиональной успешности будущего учителя.

Для достижения поставленной цели поставлена совокупность задач: провести историко-логический концепт понимания ценностных основ успешности, культуры профессиональной успешности; раскрыть теоретико-методологический концепт сущности понятий с применением совокупности методологических подходов; доказать эффективность организации процесса формирования профессиональной успешности в рамках конкретно-эмпирического концепта.

Научная новизна исследования состоит в обосновании и введении в понятийно-терминологический оборот профессиональной педагогики понятий «культура профессиональной успешности», «успех», «успешность», сущностные основы которых раскрыты через систему концептов на основе интеграции междисциплинарных знаний, объединения теорий из психологии, социологии, педагогики, менеджмента, философии для создания комплексной модели профессиональной успешности будущего учителя.

Теоретическая значимость исследования заключается в раскрытии социокультурной обусловленности и генезиса профессионального знания о становлении культуры профессиональной успешности будущего учителя. Сформулиро-

ваны авторские понятия «культура профессиональной успешности» и «успех», успешность», что расширяет понятийно-терминологический аппарат педагогической науки.

Практическая значимость заключается в использовании предложенной системы методов, эффективных практик для активизации процесса формирования культуры профессиональной успешности.

Понятие «успешность» в донаучный период (до V века н. э.) рассматривали философы античного мира (Платон, Аристотель) с позиции взаимосвязи с разумом и богатством. С одной стороны, «успешность – целитель человеческих душ», а с другой стороны, «успешность» связана с богатством, славой, красотой и здоровьем. Просветительский период охватывает две большие эпохи. В Средние века (V–XV вв.) успешность определялась социальным положением человека в обществе, а также связана с религией (развитие высокодуховного человека). В эпоху Просвещения (XVII–XVIII вв.) впервые раскрываются психологические стороны успешности с позиции мотивации, потребности для преодоления препятствий [1]. Следует отметить аргументы Я.А. Коменского об «успешном человеке» как цели воспитания и обучения.

Важной составляющей эпохи Просвещения стала взаимосвязь понятия «успешность» с понятиями «свобода», «культура», «воспитание» человека. Эпоха технологического прорыва развития цивилизации включает понимание роли успеха и успешности для карьерного роста и престижа. Развивается психолого-педагогическая концепция личностного характера успешности в профессиональной деятельности.

Разрабатывается и получает распространение концепция успеха и успешности как личностного смысла защиты от тревожности личности (К. Хорни). Обоснованы и получают подтверждение в зарубежной практике положения об успешности как процессе самоактуализации, самоэффективности, локус контроля (А. Адлер, М.Б. Рассел, З. Фрейд, Э. Фромм и др.).

Большой акцент мы отводим социокультурному этапу, в рамках которого зарождается и получает развитие современный феномен «культура профессиональной успешности» как интегральное понятие, учитывающее концептуальные теории и практики взаимосвязи успешности и культуры в исследованиях российских и зарубежных ученых. В этом ракурсе следует отметить особые позиции об успешности как «ресурсе, результате, базовой потребности человека, стимуле поступков, мотиве поведения, самооценке, оценке деятельности», что четко обозначает социокультурную роль успешности, ее интегральную взаимосвязь с культурой человека [2]. Интеграция понятий «успешность» и «культура» в большей степени прослеживается в эпоху информационного взрыва.

В рамках доказательности интегральной взаимосвязи понятий «успех», «успешность» проведен контент-анализ для изучения их значений, контекстов

использования, а также культурных и социальных аспектов, связанных с этими терминами. Эти понятия часто используются в различных сферах жизни, таких как карьера, личная жизнь, образование и самореализация.

Рассмотрим основные аспекты контент-анализа. Успех связываем с достижением поставленных целей, положительным результатом в какой-либо деятельности. Успех может быть, как краткосрочным (например, победа в соревновании), так и долгосрочным (например, построение успешной карьеры). Успешность рассматриваем как особую характеристику личности или деятельности, которая отражает способность достигать успеха на постоянной основе. Успешность ассоциируется с устойчивостью, эффективностью и умением преодолевать трудности. Это устойчивая характеристика личности, отражающая способность систематически достигать успеха в различных сферах жизни, включая профессиональную деятельность. Успешность предполагает наличие стратегии, мотивации и ресурсов для достижения целей.

Понятия «успех», «успешность» и «культура» тесно связаны между собой и играют важную роль в различных сферах жизни, включая образование, профессиональную деятельность и личностное развитие. Интеграция и взаимообусловленность позволяют глубже понять, с одной стороны, как культурные ценности и нормы влияют на достижение успеха и формирование успешности. С другой стороны, понимаем, что сам процесс формирования успешного учителя обогащает его личностную культуру как систему ценностей, норм, способов деятельности, определяющих поведение человека в профессиональной и социальной среде (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ понятий «успех» и «успешность»

Критерий	Успех	Успешность
Характер	Конкретный результат	Устойчивая характеристика личности
Временной аспект	Краткосрочный	Долгосрочный
Связь с деятельностью	Связан с отдельными достижениями	Связан с систематическими достижениями
Зависимость	Может быть случайным	Основан на стратегии и планировании
Проявление	Внешнее (результат)	Внутреннее (качество личности)

Взаимообусловленность и диалектика взаимосвязи понятий «культура – успешность – успех» проявляется в следующих аспектах. С одной стороны, культура формирует представления об успехе. Культурные ценности и нормы определяют, какие цели считаются важными и достойными достижения. Отметим тот факт, что в некоторых бизнес-структурах успех компании ценится выше, чем процесс движения к успеху.

Во многих гуманитарно-образовательных культурах (артистическая, художественная и др.) успех ценится еще выше, чем успех в бизнесе. Этот факт связан, безусловно, с финансовой, материальной выгодой компании. С другой стороны, успех и успешность влияют на культуру человека [3]. Этому служат многочисленные примеры достижений отдельных людей или групп, которые оказали влияние на культурные нормы и ценности. Успешные ученые, профессионалы становятся образцом для подражания и изменяют представления о мире, о социуме. С третьей стороны, культуру рассматриваем как платформу, условие для успешности и построения карьеры. Культурная среда может способствовать или препятствовать достижению успешности (рис. 1).

Диалектика взаимосвязи в системе «культура – успешность – успех» раскрывается через взаимовлияние и взаимообогащение (ценностей процесса и ценностей результата) для высокой самореализации и саморазвития будущего учителя.

Такая взаимосвязь позволяет глубже понять, как культурные ценности и нормы влияют на достижение высокого уровня культуры профессиональной успешности будущего учителя. Данная проблема становится актуальной в условиях глобализации, цифровизации, что предлагает новые стратегии решения образовательных, профессиональных и личностных задач. Мы понимаем, что процесс достижения успеха – это трудоемкий, непрерывный, системный и си-

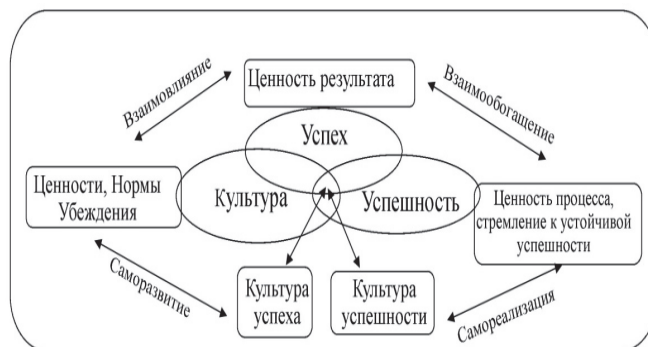


Рис. 2. Диалектика взаимосвязи понятий «культура – успешность – успех»

стематический процесс, и этому надо учить уже со школьной скамьи. Но тогда возникает вопрос: как подготовить успешного специалиста (учителя, инженера, артиста)? Решение этой проблемы связываем с формированием культуры профессиональной успешности. Раскроем некоторые позиции накопленного опыта. Культура профессиональной успешности включает в себя как внутренние (личностные) аспекты, так и внешние (социальные) проявления [4]. Интеграция понятий (успех, успешность, культура) заключается в том, что культура профессиональной успешности учителя формируется на основе осознания ценности успеха, стремления к устойчивой успешности и усвоения профессиональных норм и традиций. Почему важно для будущего учителя владеть культурой профессиональной успешности и успеха [5]? Функционально значимые позиции многозначны, отметим некоторые из них (табл. 2).

Многофункциональность культуры профессиональной успешности будущего учителя проявляется в следующих позициях: как ресурс, система, процесс (Г.Г. Геворкян, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, В.А. Толочек, А.В. Хуторской и др.). В понимании сущностных основ КПУ разработаны и систематизированы общетеоретические основания в позициях теоретического и методологического осмысления.

Культуру профессиональной успешности будущего учителя рассматриваем как вид профессиональной культуры, систему ценностей на основе глубоких знаний о сущности успешности, успехе, компетентности успешности, обеспечивающих высокий результат в любом направлении будущей профессиональной деятельности. Целенаправленный процесс формирования КПУ мы рассматриваем как системный и непрерывный. С первого по пятый курс учитываются компоненты: *мотивационно-ценностный* (позитивная Я-концепция, ценностное отношение к успешности, готовность к саморазвитию); *когнитивно-развивающий* (мета-знание об успешности, понимание ее роли в будущей профессии, осознание успешности для конкурентоспособности, карьеропостроения); *профессионально-деятельностный* (развитие умений работоспособности, стрессоустойчивости, коммуникации); *личностно-рефлексивный* (развитие самооценки).

Формирование компонентов КПУ обеспечивает высокий уровень компетентности успешности будущего учителя как показателя КПУ в достижении высоких профессиональных результатов в деятельности на основе системы знаний об успешности, матрицы компетенций и системы личностных качеств.

Методологическое осмысление культуры профессиональной успешности проводим в рамках четырех подходов (субъектно-деятельностный, социокультурный, компетентностный, акмеологический) с учетом диалектики взаимосвязи важных составляющих (подход – метод – принцип), обеспечивающих результативность процесса. Субъектно-деятельностный подход позволяет рассматривать будущего учителя как субъект личной самореализации, развития своих скрытых возможностей, рефлексии, саморазвития.

Социокультурный подход позволяет рассматривать КПУ в единстве и интеграции понятий «культуры» и «успешности» как ценностей личности, общества; учитывать особенности образовательной среды вуза, которые проявляются в культуросообразности и инновационности профессионального содержания для формирования знаний, компетенций о КПУ, успехе, карьере будущего учителя [5].

Акмеологический подход выстраивает механизм применения субъектно ориентированной технологии для достижения вершин самосовершенствования и самореализации в ходе учебной, научно-исследовательской деятельности, ко-

Таблица 2

Функциональное значение культуры профессиональной успешности

Позиции	Достижения и результат	Качества
Личностное развитие	Личностный рост	Самоэффективность, владение системой мета-знаний и мета-умений (об успешности, успехе, приемах развития)
Профессиональное развитие	Профессиональный рост	Профессиональная мобильность и гибкость, конкурентоспособность
Адаптация к изменениям	Готовность к новым вызовам	Владение приемами (работоспособность, стрессоустойчивость, коммуникация)
Социокультурная значимость	Способствует повышению престижа профессии	формирует положительный имидж образовательного учреждения

торые вносят вклад в общий показатель академической успешности будущего учителя.

Компетентностный подход дает нам возможность раскрыть понятие «компетентность успешности» как показателя КПУ в диалектической взаимосвязи системы составляющих. Матрицу метакомпетенций рассматриваем как инструмент для оценивания умений и усвоения приемов рациональной метадеятельности (ориентация на успех, целеполагание, критическое мышление, коммуникация, стрессоустойчивость, здоровьесбережение) [6]. Сформированный общетеоретический концепт о профессионально значимых феноменах (успешность, КПУ) раскрывает пути для построения карьеры в будущей профессиональной деятельности учителя.

Теоретико-методологическое осмысление позволило разработать и апробировать процессуальные блоки (ценностно-целевые, предметно-содержательные, операционно-динамические, критериальные), реализованные по этапам обучения в вузе (1–5 курс). Система содержательных модулей («Приемы карьеропостроения», «Приемы повышения работоспособности», «Приемы повышения коммуникации», «Приемы здоровьесбережения») имеет большое практическое значение и направлена на отработку и реализацию метакомпетенций, необходимых для саморазвития в педагогической профессии, правильной организации деятельности, что служит основой личной и профессиональной успешности [7]. Содержательные модули помогали в планировании и организации рабочего времени, раскрывали способы и приемы профилактики профессионального выгорания, вызванного стрессовыми состояниями, а опыт практикующих представителей профессии позволял получить опыт и применить его в индивидуальном педагогическом стиле [8] (табл. 3).

Таблица 3

Основные аспекты культуры профессиональной успешности

Основные аспекты	Составляющие КПУ
Развитие	Потенциальные возможности обучающегося
Основополагание	Высокий уровень культуры профессиональной успешности в процессе саморазвития личности
Системность	Ценностно-целевые, предметные и содержательные, динамические компетенции
Противоречивость	Несоответствие потребностей индивида развитию компетентности успеха обучения
Направленность	Наличие функциональных связей, скрытых возможностей критериев компетентности

Система практических занятий (гуманитарных, естественнонаучных) дисциплин включала отработку методик развития личных ресурсов, скрытых интеллектуальных возможностей, что оказывало воздействие на повышение уровня развития составных компонентов КПУ. Обучающиеся открывали для себя существенные основы КПУ (какова цель, ключевая основа, в чем заключается системность процесса, каковы движущие силы и общая направленность процесса).

Конкретно-эмпирический концепт составлен на основе данных, полученных в Тюменском государственном университете (филиал – Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева), Сургутском государственном педагогическом университете в период 2019–2024 гг. В эксперименте принимали участие студенты (188 человек) по программе бакалавриата (44.03.05 Педагогическое образование).

На экспериментальном этапе работы в предметное содержание включали элементы субъектно ориентированной технологии (СОТ) формирования КПУ с применением конкретных методов и приёмов: определяли интересы в областях профессиональной деятельности; возможности дальнейшего этапа обучения; строили направления индивидуальной траектории согласно выбранным целям; углубляли компетенции и навыки для достижения качественных результатов. В рамках построения карьеры включали мастерские «Путь учителя к успеху», когнитивные диалоги «Я лучший учитель», «Учителя–2030», «Имидж и успех», создавали ситуации успеха с приглашением высококвалифицированных педагогов по теме «Учитель – это класно!».

Обязательным компонентом СОТ стала отработка умений и навыков на повышение умственной и физической работоспособности: планирование и организация личного времени; выполнение заданий тренингового характера по ликвидации и профилактике стрессов; рассмотрение опыта практикующих учителей. Отметим некоторые формы лекционно-семинарских занятий: когнитивный диалог, интеллектуальный семинар, лекция с ошибками, креативная мастерская, тренинг антистресса.

В рамках СОТ нашли широкую апробацию приемы и эффективные практики коммуникации: развитие научно-педагогического кругозора; отработка навыков и умений вербального, невербального общения; отстаивание личностных позиций и своей точки зрения; умение слышать и уважать другого собеседника. Широкий формат получила разработанная система методов по отработке приемов здоровьесбережения: чередование труда и отдыха; соблюдение норм личной гигиены; контроль психолого-эмоционального баланса; повышение опти-

мизма, позитива в мышлении; доброжелательность; управление эмоциями; позитивная «Я-концепция». Совокупность приемов и средств в целом решает много дополнительных задач, однако наш упор сделан на расширение метаумений и метаумений в области профилактики профессионального выгорания и оказания помощи будущему учителю в осознании ценности здоровья, работоспособности, стрессоустойчивости как факторов успеха в педагогической профессии. Создание ситуации успеха строили в очном формате с учителями-практиками, участниками различных конкурсов, форумов, грантов президента, которые, демонстрируя путь достижения высоких результатов, делились трудностями и методами их преодоления. Дополнительно применяли систему тренинговых упражнений для снятия робости, неуверенности, закомплексованности и негативных мыслей «А что подумают окружающие, если я скажу неправильно?». Широко использовали игровой метод с применением цифровых сервисов геймификации для мотивации формирования КПУ. Для создания творческих заданий, интерактивных развивающих викторин, применяли цифровые сервисы Kahoot, Classcraft, которые помогали коллективному взаимодействию, развитию коллективного духа при достижении успеха. В ходе учебной и научно-исследовательской деятельности применяли метод Lesson Study, который ориентировали на отработку компетенций (умений), таких как постановка цели на достижение успеха; проектирование индивидуально-образовательной траектории для получения продукта (учебного, научного); критическое осмысление информации; коммуникация, работоспособность, рефлексивное оценивание информации, здоровьесбережение. Данные умения относим к метакомпетенциям. Метакомпетенции в нашем понимании – это ключевые универсальные умения, которые позволяют человеку успешно адаптироваться к изменениям, решать сложные задачи и развиваться на протяжении всей жизни. Их развитие становится особенно важным для будущего учителя в условиях современного мира, где технологии и социальные изменения требуют гибкости, креативности и способности к постоянному обучению. Мы утверждаем, что формирование и развитие метакомпетенций (ориентация на успех, целеполагание, критическое мышление, коммуникация, стрессоустойчивость, здоровьесбережение) – это своеобразный вклад в будущее как на личном, так и на профессиональном уровне.

Нами составлена матрица компетенций успешного учителя, что позволяет систематизировать требования к профессиональной подготовке и оценить уровень готовности к успешной педагогической деятельности. Использование разнообразных методик измерения обеспечивает объективность оценки и помогает выявить зоны роста. Дополнительно разработаны развивающие кейсы на отработку метаумений (ориентация на успех, целеполагание, критическое мышление, коммуникация, устойчивость к стрессам). Итогом решения развивающих кейсов становится осознание функциональной роли КПУ. Приведем результаты, отражающие форсированность метаумений.

Во внимание мы принимали определенные показатели, связанные с ориентацией на успех. На входном контроле зафиксированы данные, равные на начальном уровне – 20%, на среднем – 70%, высоким – 10%. При подведении итогов исследования данные изменились. Начальный этап – 5%, средний – 75%, высокий – 20%. Таким образом, можно зафиксировать факт увеличения показателя на высоком уровне вдвое.

В исследовании наибольший интерес мы уделяли показателю устойчивости к стрессам, который свидетельствует о возможности противостояния переживаниям, трудностям и напряжению. Зафиксирован средний и высокий уровень данного качества. Особенно это проявилось в диагностике студентов старших курсов.

Еще одним показателем профессиональной успешности учителя является умение выстраивать свою профессиональную карьеру. Сравнивая достижения обучающихся выпускного и второго курсов, обнаружена разница, равная математическому эквиваленту 31%: 20%.

Ряд компетенций развивали через различные виды практик, подготовку курсовых работ, выпускных квалификационных работ, проектов. Результативность измерялась включением тестов, методик наблюдения с учетом обратной связи. Доказана эффективность организации для процесса формирования культуры профессиональной успешности в рамках *конкретно-эмпирического концепта*. Отмечен прирост показателей (метаумений) на высоком уровне: ориентация на результат – 15%; стрессоустойчивость – 20%; целеполагание на успех – 20%; критическое мышление – 18%; коммуникация – 28%.

Таким образом, отметим итоговые результаты исследования. Проведен историко-логический концепт понимания ценностных основ понятий «успешность», «успех», «культура профессиональной успешности». Доказано, что понятия «успешность» и «успех» сложились исторически, имеют многозначный характер, коррелируют между собой и взаимосвязаны с культурой человека. В этом контексте это не только важно для достижения качественных результатов сформированности культуры профессиональной успешности, но важно для внутренней гармонии человека и личностного, профессионального роста будущего учителя, что значимо в рамках любой профессии и вклада в общество.

Теоретико-методологический концепт формирования культуры профессиональной успешности и личностного успеха основывается на интеграции индивидуальных, социальных и культурных факторов. С учетом совокупности компетентностного, субъектно-деятельностного, социокультурного, акмеологического подходов обоснована система методов, эффективных практик для формиро-

ния культуры профессиональной успешности, метакомпетенций, мотивации и социальной интеграции. Доказана эффективность организации процесса формирования культуры профессиональной успешности в рамках конкретно-эмпирического концепта. Предложены развивающие кейсы для осознания роли успеха, успешности, культуры профессиональной успешности как условие профессионального долголетия будущего учителя. Результативность организации процесса для формирования культуры профессиональной успешности проведена в рамках конкретно-эмпирического концепта. Отмечен прирост показателей (метаумений) на высоком уровне, который составил: ориентация на результат – 15%; стрессоустойчивость – 20%; целеполагание на успех – 20%; критическое мышление – 18%; коммуникация – 28%.

В рамках доказательности интегральной взаимосвязи нами обоснована диалектика взаимосвязи понятий «успех», «успешность», «культура», проведен контент-анализ культурных и социальных аспектов, связанных с этими терминами.

Нам также удалось охарактеризовать процесс формирования культуры профессиональной успешности учителя. Он представлен системной, организованной образовательной средой вуза. Ее составляющие связаны, непрерывны в развитии с учетом компонентов: мотивационно-ценностный (ценностное отношение к успешности, готовность к саморазвитию); когнитивно-развивающий (ме-

тазнание об успешности, понимание ее роли в будущей профессии, осознание успешности для конкурентоспособности, карьеропостроения), профессионально-деятельностный (развитие умений работоспособности, стрессоустойчивости, коммуникации); личностно-рефлексивный (саморазвитие).

Результаты формирования культуры профессиональной успешности могут быть применены в самых различных сферах деятельности (гуманитарной, технической), поскольку универсальные метазнания, метакомпетенции, ценности и навыки, лежащие в основе культуры профессиональной успешности, востребованы в практике учителя, инженера, обучающегося. Независимо от профессии, формирование культуры профессиональной успешности помогает людям адаптироваться к изменениям, преодолевать трудности и реализовывать свой потенциал, что повышает продуктивность, мотивацию и вовлеченность и способствует карьерному росту и профессиональной реализации.

Перспективы дальнейшего исследования мы связываем с разработкой концепции формирования культуры профессиональной успешности и связываем с процессом становления и развития компетенций современного учителя, которые направлены на креативные позиции профессиональной культуры наставников детей и подростков через критическое мышление, коммуникативность и другие действия.

Библиографический список

1. Карпинский К.В., Гижук Т.В. Карьерная регуляция и профессиональная успешность личности. *Организационная психология и психология труда*. 2017; Т. 2, № 3: 86–118.
2. Геворкян Г.Г. Профессиональная успешность как предмет научной рефлексии в зарубежной и отечественной психологии. *Гуманизация образования*. 2015; № 5: 12–19.
3. Толочек В.А. Профессиональная успешность: понятия «Способность» и «Ресурсы» в объяснении феномена. *Человек. Сообщество. Управление*. 2010; № 2: 20–38.
4. Астахова Н.А. Современный педагог: продолжение традиций и феномен новой профессии. *Известия Российской академии образования*. 2024; № 1 (65): 63–75.
5. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального развития*. Москва: Издательство «Юрайт», 2023.
6. Осин М.В., Егорова Г.И. Социокультурный дискурс развития культуры профессиональной успешности как условие самоопределения, благополучия будущего учителя. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2023; № 4 (240): 196.
7. Егорова Г.И. Интеллектуальная подготовка студентов технического университета как необходимое условие повышения качества обучения. *Известия Томского политехнического университета*. 2005; Т. 308, № 1: 222–227.
8. Егорова Г.И. Интеллектуальная культура человека – ценностный ориентир и жизненный критерий в обществе. *Гуманитарные исследования Центральной России*. 2019; № 4 (13): 37–42.

References

1. Karpinskiy K.V., Gizhuk T.V. Kar'ernaya regulyaciya i professional'naya uspehnost' lichnosti. *Organizacionnaya psihologiya i psihologiya truda*. 2017; T. 2, № 3: 86-118.
2. Gevorkyan G.G. Professional'naya uspehnost' kak predmet nauchnoj refleksii v zarubezhnoj i otechestvennoj psihologii. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 2015; № 5: 12-19.
3. Tolochek V.A. Professional'naya uspehnost': ponyatiya «Sposobnost» i «Resursy» v ob'yasnenii fenomena. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie*. 2010; № 2: 20-38.
4. Astashova N.A. Sovremennyy pedagog: prodolzhenie traditsij i fenomen novoy professii. *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2024; № 1 (65): 63-75.
5. Zeer E.F. *Psihologiya professional'nogo razvitiya*. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2023.
6. Osin M.V., Egorova G.I. Sociokul'turnyj diskurs razvitiya kul'tury professional'noj uspehnosti kak uslovie samoopredeleniya, blagopoluchiya budushchego uchitelya. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; № 4 (240): 196.
7. Egorova G.I. Intellektual'naya podgotovka studentov tehniceskogo universiteta kak neobhodimoe uslovie povysheniya kachestva obucheniya. *Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta*. 2005; T. 308, № 1: 222-227.
8. Egorova G.I. Intellektual'naya kul'tura cheloveka – cennostnyj orientir i zhiznennyj kriterij v obschestve. *Gumanitarnye issledovaniya Central'noj Rossii*. 2019; № 4 (13): 37-42.

Статья поступила в редакцию 16.01.26

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-138-142

Pominova O.L., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Saint Petersburg Military Institute Orders of Zhukov of National Guard (Saint Petersburg, Russia), E-mail: ol1958@mail.ru

GENERAL CULTURAL COMPETENCE AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT AND FORMATION OF THE VALUE RELATIONSHIP OF MILITARY SCHOOL STUDENTS TO FAMILY TRADITIONS. The author of the article considers the current problem associated with the process of forming a position in the field of family relations of military cadets of higher educational institutions in modern conditions. Theoretical knowledge and practical experience of family values are acquired through the acquisition of general cultural competences. The article outlines the main characteristics of general cultural competencies, and presents various points of view on the classification of competencies. The material of the article contains a historiographical analysis of the scientific pedagogical literature on family education. The main conclusions of the author are substantiated in the course of the conducted research experimental work, which allowed to present an integrated approach to the process of forming family values in military school cadets as a resultant option. Materials of the article related to the integrated approach to the formation of family values are of practical interest to institutions of higher military education

Key words: general cultural competences, family relations, family values, family pedagogy, competency characteristics, modular programme, individualisation of teaching

О.Л. Поминова, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский военного ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail: ol1958@mail.ru

ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ К СЕМЕЙНЫМ ТРАДИЦИЯМ

Автор статьи рассматривает актуальную проблему, связанную с процессом формирования позиции в области семейных отношений курсантов военных учебных заведений высшего образования в современных условиях. Теоретические знания и практический опыт по формированию семейных ценностей обучающиеся получают при овладении общекультурными компетенциями. В статье обозначены основные характеристики общекультурных компетенций, приведены различные точки зрения по классификации компетенций. Материал статьи содержит историографический анализ научной педагогической ли-

тературы по вопросам семейного воспитания. Основные выводы автора статьи обоснованы в ходе проведенной исследовательской экспериментальной работы, которая позволила представить в качестве результативного варианта интегрированный подход к процессу формирования семейных ценностей у курсантов военных училищ.

Ключевые слова: общекультурные компетенции, семейные отношения, семейные ценности, семейная педагогика, компетентностная характеристика, модульная программа, индивидуализация обучения

В последнее время институт брака и семьи претерпел значительные изменения. В области семейных отношений не последнюю роль играют процессы историко-политического, социально-экономического и культурного форматов. Семья является основой государства в качестве духовно-нравственного гаранта, связующим звеном в отношениях поколений. Проблема сохранения семейных ценностей и традиций находится в центре внимания Президента Российской Федерации, а также ведущих партий и политических движений [1; 2]. Воспитание молодого поколения в атмосфере психологической готовности к семейно-брачным отношениям, ответственности перед браком и семейной жизнью является признаком благополучия гражданского общества.

Приходится констатировать факт, что наша страна столкнулась с рядом негативных тенденций, навязываемых недружественными государствами. Наиболее явной среди этих тенденций, безусловно, является появление искажений европейской политики в области ценностей и истории. В настоящее время в Европейском сообществе происходит деформация ценностей, навязывание идей однополых браков и свободы сексуальных меньшинств, что неприемлемо для большинства государств.

Педагогическая реализация проблемы семьи и брака возможна в социально-культурном образовательном пространстве высших военных образовательных организаций, так как семья для военнослужащего является тылом и главной ценностью, что подтверждается ежедневно в ходе проведения специальной военной операции. Но в то же время нет гарантий, что у курсантов военных училищ сформированы семейные ценности. Этой причиной обоснована актуальность темы формирования общекультурных компетенций будущих военнослужащих в области брака и семьи.

Целью работы является выявление и обоснование роли общекультурных компетенций в процессе формирования семейных ценностей в ходе обучения курсантов высших военных образовательных организаций.

Данная цель требует решения следующих задач: обозначить основные характеристики термина «общекультурные компетенции»; выявить роль этих компетенций в процессе формирования семейных ценностей; выявить условия реализации программы семейного воспитания курсантов.

Исследование проблемы формирования основ семейного воспитания, семейных ценностей предполагает использование теоретических и эмпирических методов. Теоретические методы, примененные в исследовании: историографический анализ научной педагогической литературы, сравнительное сопоставление процессов обучения и воспитания, теоретических позиций авторов и научных школ. Эмпирические методы: фокус-групповое исследование, опрос, интервьюирование, беседа, математические методы обработки полученных данных.

Научная новизна работы заключается в интегрированном подходе к проблеме формирования семейных ценностей в процессе обучения курсантов военных образовательных организаций в системе высшего образования. Мы полагаем, что только изучение программы по направлению семейного воспитания недостаточно. Необходим комплекс действий учебно-методического характера, в который входят учебные планы, модульные учебные программы, диагностические и оценочные материалы, планы внеучебной воспитательной работы и компетентностная характеристика выпускников.

Теоретическая значимость работы состоит в выявлении наиболее значимых характеристик общекультурных компетенций, имеющих отношение к процессу формирования семейных ценностей.

Практическая значимость состоит в возможности использования полученных результатов в процессе обучения курсантов военных образовательных учреждений при формировании ценностей в области семейных отношений

Подготовка специалистов для вооруженных сил Российской Федерации осуществляется в условиях длительного периода преобразований в системе высшего образования. Главная доминанта изменений, происходящих в обучении будущих специалистов для выполнения целей и задач военной доктрины России, связана с переходом от парадигмы «знания, умения, навыки» к парадигме формирования компетенций. Компетентностная характеристика курсантов военных училищ представлена общекультурными и профессиональными действиями, формирование которых проходит на протяжении всего периода обучения. Данный процесс на этом не останавливается и имеет продолжение в практической деятельности начинающих профессиональную карьеру офицеров вооруженных сил. Компетентностный подход пришел на смену привычного категориального аппарата, связанного с терминами знать, уметь, владеть. Современный логический набор действий определяется способностью и готовностью понимать и сопереживать тем, кто с тобой рядом на протяжении всей жизни [3].

Общекультурные компетенции в качестве основы формирования жизненной позиции молодого поколения признаны в качестве критерия относительно недавно. Подтверждением этому является генезис самого термина «общекультурная компетенция» (табл. 1).

Дополнением к данному материалу может быть анализ научно-педагогической литературы, который позволил нам сделать вывод о том, что общекультурные компетенции дают возможность в период обучения в учреждениях высшего образования сформировать:

- познание в области общечеловеческой и национальной культуры;
- основы жизненной позиции человека в духовно-нравственной области его жизнедеятельности;
- компетенции в культурно-досуговой и бытовой сферах [4].

Кроме этого, общекультурные компетенции дают возможность осознанного отношения к культурологическим основам социальных, общественных и семейных отношений. Данный процесс является гарантированным действием, потому что формирование общекультурных компетенций предусматривает этичность отношений, которые позволяют избегать конфликтности, доказывает наличие готовности к построению диалогового коммуникативного общения, стремления к расширению кругозора, научной и другим видам деятельности, учит на примере взаимодействия с родителями готовиться к самостоятельной семейной жизни.

Общекультурные компетенции необходимо классифицировать и по видам деятельности. В аспекте нашего внимания к процессу формирования будущих семейных отношений у обучающихся курсантов в военных учреждениях необходимо проанализировать компетенции социальной деятельности. К ним относятся компетенции личностного характера, такие как компетенции эмоционального поведения, компетенции в области культуры, организаторские компетенции. А также компетенции, связанные с экономической, экологической и другими сферами деятельности человека [5]. Мы не затрагиваем вопросы ранжирования по значимости и степени изученности обозначенных сфер деятельности, так как это тема отдельного исследования.

Остановимся более подробно на процессе взаимосвязи формирования общекультурных компетенций, влияющих на готовность к семейной жизни, в процессе обучения в учреждениях высшего военного образования. Причин для акцентирования внимания на данной проблеме достаточно много. Прежде всего, следует учитывать, что семья, семейные отношения являются одним из основных источников воспитания в области духовно-нравственных отношений. Данный постулат имеет определенные исторические корни, позволяющие формировать значимые ценностные ориентиры, жизненные идеалы и установки в различных жизненных сферах, в том числе и в области патриотизма и гражданской позиции.

Таблица 1

Генезис термина «общекультурная компетенция»

Авторы, научные школы	Авторская научная позиция определения общекультурных компетенций
«Психолого-педагогическое сопровождение» (Выготский Л.С., Рубинштейн С.Л.)	Потенциальные возможности личности, влияющие на формирование и развитие интеллектуальных и творческих способностей, базис общепрофессиональных компетенций, основы жизнедеятельности человека, формирующие динамический процесс мотива поступков
Хуторской А.В.	Метапредметный уровень познания общечеловеческой и национальной культуры личности
Ваганова О.И.	Базовые компетентности, обеспечивающие бытие личности для самоопределения в культурном сообществе
Кравцова Т.Н.	Основы духовно-нравственных отношений, эталоны в области культурного пространства
«Человек культуры» (Мочулаева В.Е., Остроумова П.В.)	Основные требования к образованию в контексте приоритета воспитания; воспитание личности как человека культуры
Лаздина Т.И.	Стартовые возможности личности для самообразования и саморазвития
Твардовская А.А.	Активная жизнедеятельность человека, позволяющая ориентироваться в различных социальных сферах
Пономарев А.В.	Совокупность навыков и элементов культурного опыта человека

Последнее приобретает особую значимость с учетом складывающейся международной обстановки в ходе специальной военной операции Российской Федерации. Достаточно обращать внимание молодого поколения на то, что патриотизм имеет латинский аналог со словом «отец» (pater), и любовь к отцу, матери, Родине является основой формирования семейных ценностей. И доминантой в процессе формирования воспитания патриотической гражданской позиции является категория «ценности». Для нашей исследовательской экспериментальной работы изучение вопроса формирования мировоззрения воина-семьянина является определяющим.

Внимание данному вопросу уделяется в достаточно большом количестве исследований. Но мы обращаем внимание прежде всего на работы, в которых общекультурные действия связаны с процессом формирования ценностей, так или иначе связанных с семьей, семейными отношениями. В работах Анисимова С.Ф. градация ценностей представлена тремя составляющими, одной из которых является социальная концепция поступков человека-семьянина [6]. Более полную структуризацию ценностей человеческого бытия с учетом семейных отношений мы находим в исследовании Ручки А.А. К первой группе относятся ценности, связанные с удовлетворением взаимных потребностей с учетом мнения пары. Во второй группе уделено внимание ценностям, которые определяют интересы жизнеутверждающего характера. Третья и четвертая группы достаточно схожи и являются связующим звеном в отношениях индивидов, которые выбирают свои приоритеты и приоритеты партнера согласно идеальным критериям, апробированным на практике [7].

Принимая во внимание различные классификации семейных ценностей, мы констатируем факт, что семья и отношения в семье связаны моральными, культурными, нравственными особенностями, присущими малой социальной группе людей, которая в перспективе влияет на развитие и гражданские, патриотические устои общества. Важную роль в исторических традициях и ориентирах современного общества играет его часть, представленная военнослужащим офицерским составом, который проходит обучение и переподготовку в вузах страны.

Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения предполагают возможность корректировки с учетом специфики профессиональной деятельности выпускников. Общекультурные компетенции при формировании мировоззрения курсантов военных училищ должны быть включены в определенные этапы действий, в ходе которых приходит осознание важности в жизни каждого из них семейных ценностей. Последовательность развития семейных ценностей связана с гармонией чувств, которую вызывает любовь, верность, уважение, порядочность. Экономическая грамотность помогает в практике умения вести общее хозяйство, решать бытовые вопросы. Забота о родных и близких дает возможность сохранять преемственность поколений, чтить семейные традиции. Здоровый образ жизни, сексуальные отношения укрепляют семью, позволяют иметь детей и заботиться о них. И как итог понимания значимости общекультурных компетенций в формировании семейных отношений с позиции философии, педагогики и психологии у обучающихся в высших военных образовательных учреждениях складывается полное представление о человеческом счастье. Представленный материал является достаточной доказательной базой для того, чтобы сделать вывод о том, что в процессе обучения будущих офицеров Вооруженных сил Российской Федерации необходима корректировка учебных планов, программ учебных курсов, имеющих отношение к процессу формирования ценностного компонента компетенций, которыми должен обладать курсант как гармоничная, всесторонне развитая личность.

Немаловажную роль в данном процессе может играть интегрированный подход к процессу формирования семейных ценностей через общекультурные компетенции у будущих офицеров. При анализе научной педагогической литературы мы имели возможность рассмотреть различные варианты программного материала, разработанного в том числе и для военных образовательных учреждений в области семейного воспитания. Это программы психолого-педагогического сопровождения, воспитания семейных ценностей, психолого-педагогических тренингов, сценарных планов вне учебных мероприятий. Мы не ставим задачу

критического осмысления изученного материала. Каждая из разработанных программ вносит неоценимый вклад в практику семейного воспитания обучающихся в учреждениях высшего образования. Но общим недостатком, имеющим место в учебном планировании вуза, является то, что все предложения не имеют комплексного значения и в определенной степени отрывочны и фрагментарны, а где-то имеют необязательный к изучению характер.

На наш взгляд, который подкреплен определенной исследовательской экспериментальной работой, необходима корректировка учебных планов, в которые необходимо включить курс по формированию семейных ценностей. В нашем случае это программа учебного курса «Семейная педагогика». В программе представлен комплексный подход к формированию общекультурных компетенций, имеющих отношение к построению семейных отношений, уважительного отношения к семье, семейным поликультурным традициям и семейным ценностям. Учебный курс является интегрирующим началом в обучающей и воспитательной практике, организационной основой во внеучебной деятельности курсантов. И завершающим этапом процесса формирования семейных ценностей является компетентностная характеристика выпускника военной образовательной организации, в которой зафиксирована готовность к семейной жизни.

Методологической основой программы учебной дисциплины «Семейная педагогика» являются работы Дыбиной О.В., Никитиной Н.Н., Мацковского М.С., Дюльдиной Ж.Н., Шустовой Л.П. в области семейных ценностей, а также исследования Воронина В.Н., Анисимова С.Ф., Бакирова В.С. в области духовно-нравственных ценностей [8].

Общекультурные компетенции, формируемые в ходе освоения программы, имеют:

- смысловой характер (адекватное отношение и осмысление понимания поликультурных традиций);
- коммуникативный (фокус-групповое внимание и отношение к различным ситуациям);
- проблемный (практикум выбора и распознавания ситуаций из психолого-педагогического кейса).

При разработке программы использованы определенные принципы и подходы. Обозначим некоторые из них. Аксиологический подход позволяет формировать личность обучающегося курсанта высшей школы через выбор ценностей и ориентации в этом мире. Деятельностная практика является обоснованием значения практической части обучения. Личностно ориентированный подход рассматривает личность в процессе активного ее развития и становления. Системные действия позволяют интегрировать различные практики, нацеленные на формирование семейных отношений.

Программная система подходов ориентируется на соблюдение целого ряда принципов. Это гуманное отношение к личности (гуманизация), практика совместной деятельности, направленной на созидание (субъект-субъектные отношения), воспитание на основе общечеловеческих ценностей (культуросообразность).

Программа имеет модульный характер для того, чтобы было возможно применить методику обучения, основанную на опыте. Данная методика позволяет максимально индивидуализировать процесс обучения, учитывать психологические и мировоззренческие особенности обучающихся курсантов. А также снизить формальный подход к обучению в такой значимой области, какой являются семейные отношения.

Каждый модуль нацелен на индивидуализацию обучения благодаря принципам демократизации, толерантности. Данный факт является достаточно значимым по причине необходимости соблюдения уважения, понимания точки зрения каждого участника в программе обучения.

Следует обратить внимание на еще одну особенность программы. Она может быть представлена в сокращенном конструкторе. Это позволяет учесть имеющийся семейный опыт курсантов. Современная военно-политическая обстановка в стране дает возможность для обучения разновозрастного контингента, у которого разная социально-возрастная ориентация и планы на перспективный профессиональный рост или карьеру.

Таблица 2

Результаты, полученные в ходе обучения курсантов по программе «Семейная педагогика»

Ценностный приоритет	Курсанты первого года обучения	Курсанты второго года обучения	Курсанты третьего года обучения	Выпускной курс
Образование	19	19	15	22
Профессиональные навыки	24			
Патриотизм, гражданственность	21	24	25	19
Творческие способности	6	11	10	10
Здоровье, здоровый образ жизни	20	20	22	22
Коммуникативность	7	9	11	10
Материальные ценности	22	20	19	22
Семья, семейные отношения	11	15	22	25
Дети	5	5	10	12

Необходимость внесения корректировок в процесс обучения курсантов и слушателей военных образовательных учреждений подтверждена результатами исследовательской экспериментальной работы.

Для получения данных по ходу исследовательской деятельности мы провели опросы по специально разработанным листам среди курсантов нового набора, третьего года обучения и в выпускных группах. Общее количество участников составило 75 человек. Работа с первокурсниками проводилась по методике, основанной на опыте. Это позволило организовать процесс обучения и воспитания практически индивидуально. В группе первокурсников были выпускники общеобразовательных учреждений, учреждений среднего профессионального образования, лица, демобилизованные из вооруженных сил РФ, участники специальной военной операции. Такой разноплановый состав в группе нового набора дал нам возможность провести фокус-группу «Твои ожидания от программы «Семейная педагогика»». По результатам работы авторский состав программы учебной дисциплины смог внести корректировки в теоретическую и практическую части.

В ходе обучения курсантов проводились наблюдения, результаты которых кураторы групп заносили в дневники, на основании которых составлялись диагностические кейсы, составлялись тесты.

Курсанты выпускного курса давали интервью, с ними проводились беседы обобщающего характера, заполнялись анкеты и опросные листы. Полученные данные обрабатывались с помощью статистико-математических методов.

Результаты исследовательской экспериментальной работы приведены в таблице 2.

Диагностические данные по итогам изучения учебной программы «Семейная педагогика» получили статистико-математическую обработку (диаграмма 1). Для полноты представления полученных материалов мы разделили всю выборку опрошенных на четыре категории. Каждая категория представлена курсантами разных курсов и имеющих разный опыт семейных отношений. Данные в диаграмме имеют цветовую окраску: синий (образование), пудровый (гражданственность), оливковый (семья). Первая категория – это курсанты, не состоящие в браке. Вторая – имеют опыт семейных отношений до года, третья – больше трех лет и четвертая – курсанты, состоящие в браке более пяти лет и воспитывающие детей.

Полученные данные по итогам изучения программы «Семейная педагогика» доказывают, что общекультурные компетенции являются базовой основой для формирования знаний и опыта курсантов в области семейных отношений. Но программа должна быть составной частью психолого-педагогического комплекса, состоящего из учебного плана, модульной программы учебной дисциплины, оценочных заданий и средств, сценарных планов внеучебной работы и компетентностной характеристики выпускника.

Формирование семейных отношений в образовательной среде учреждений высшего военного образования является достаточно актуальной и значимой темой в современной международной обстановке, связанной со специальной военной операцией Российской Федерации. В настоящее время гражданственность и патриотизм в определенной степени являются качествами, которые формируются на основе традиций и семейных отношений.

Система высшего образования находится в условиях многолетнего реформирования, в ходе которого продолжается переход от знаниевой парадигмы к компетентностной. Работая над темой нашего исследования, мы обратились к опыту формирования в вузах общекультурных компетенций.

Историографический обзор научной педагогической литературы позволил осветить основные аспекты формирования общекультурных компетенций с позиции философии, педагогики и психологии. Особое внимание мы обратили на общекультурные компетенции, связанные с процессом формирования ценностей в духовно-нравственной сфере деятельности человека. И в ней выделены семейные традиции и отношения. Именно они являются базовыми в определе-

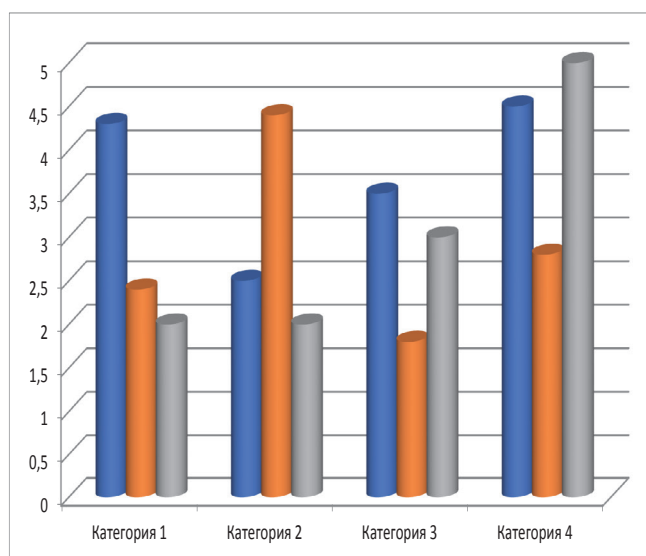


Диаграмма 1. Итоги статистической обработки данных в ходе реализации программы «Семейная педагогика»

нии гражданской патриотической позиции курсантов военных образовательных организаций. Нормативные и другие регламентирующие данный процесс документы были проанализированы, что позволило сделать ряд предложений научного практического характера. Семейные отношения как духовно-нравственные ценности мы предложили включить в перечень компетенций общекультурного формата. Для этого потребовалось расширить категориальный аппарат, которым пользуются обучающиеся в период получения высшего военного образования.

Для получения положительной динамики и результата в процессе формирования ответственности будущих офицеров за семью, подрастающее поколение было предложено комплексное решение проблемы. В работе приведены обоснованные доказательства того, что для формирования семейных отношений у курсантов недостаточно разработать программу, содержание которой имеет информационный характер. Нами предложен комплексный подход, реализация которого сможет подготовить будущих офицеров к семейным отношениям или обогатить имеющийся у них опыт примерами поведения созидательного характера.

Такой комплекс имеет циклический модульный характер и представлен учебно-планирующей документацией, комплексом внеучебных мероприятий и компетентностной характеристикой выпускника. Ядром комплекса является программа «Семейная педагогика», в которую включены общекультурные компетенции, содержательный, процессуальный и диагностический материал.

Таким образом, результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. В ходе работы обоснована роль общекультурных компетенций в процессе формирования семейных ценностей в ходе обучения курсантов высших военных образовательных организаций.

Теоретические положения, практические рекомендации, содержательный компонент исследования могут быть предложены для реализации в процессе обучения курсантов военных образовательных учреждений, которые готовы к выполнению задачи государственного значения формирования ценностей в области семейных отношений.

Библиографический список

1. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Указ Президента РФ от 09 ноября 2022 г. № 809. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061>
2. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу 2036 года. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/?ysclid=mk9z4j06qj393783649>
3. Галлимулина Н.М. Общекультурные компетенции в образовательном процессе высшей школы. *Современные исследования социальных проблем*. 2025; № 21 (95): 646–663.
4. Образцов П.И. Формирование общекультурных компетенций у будущих офицеров в условиях организации воспитательной работы военного вуза. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2020; № 1 (94): 195–199.
5. Михайлова Т.Н. К вопросу о значимости общекультурных компетенций курсантов образовательных организаций системы МВД Российской Федерации. *Теория и методика профессионального образования*. 2020; Т. 15: 143–148.
6. Анисимов С.Ф. *Духовные ценности*. Москва: Мысль, 1999.
7. Ручка А.А. *Социальные ценности и нормы*. Киев, 2016.
8. Дюльдина Ж.Н. *Психолого-педагогические основы семейной жизни*. Ульяновск: УЛГПУ, 2023.

References

1. Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoy politiki po sohraneniuyu i ukrepleniyu traditsionnyh rossijskikh duhovno-nravstvennyh cennostej. Ukaz Prezidenta RF ot 09 noyabrya 2022 g. № 809. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061>
2. O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu 2036 goda. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2024 № 309. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/?ysclid=mk9z4j06qj393783649>
3. Gallimulina N.M. Obschekul'turnye kompetencii v obrazovatel'nom processe vysshej shkoly. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2025; № 21 (95): 646–663.
4. Obrazcov P.I. Formirovaniye obschekul'turnyh kompetencij u buduschih oficerov v usloviyah organizacii vospitatel'noj raboty voennogo vuza. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 1 (94): 195–199.

5. Mihajlova T.N. K voprosu o znachimosti obschekul'turnyh kompetencij kursantov obrazovatel'nyh organizacij sistemy MVD Rossijskoj Federacii. *Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya*. 2020; T. 15: 143-148.
6. Anisimov S.F. *Duhovnye cennosti*. Moskva: Mysl', 1999.
7. Ruchka A.A. *Sotsial'nye cennosti i normy*. Kiev, 2016.
8. Dyl'dina Zh.N. *Psichologo-pedagogicheskie osnovy semejnoy zhizni*. Ul'yanovsk: UIGPU, 2023.

Статья поступила в редакцию 16.01.26

УДК 37.011 + 373

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-142-144

Trukhova A.A., Director, Preschool Educational Institution No. 127, Nevsky District; postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: alexandrina_tru@mail.ru

THE SPACE OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF INTERPRETATION IN SCIENTIFIC RESEARCH. The article presents the main aspects of theoretical nature, supported by experimental verification, in the field of pedagogical interaction. The author emphasizes the relevance of the study by the fact that in a sufficiently complex information environment, such a way of obtaining knowledge, skills, as the interaction of the subjects of the educational process, may be lost. The category of interaction is considered taking into account its interpretations in various sources: philosophical, encyclopedic, psychological-pedagogical and others. The core of the interaction process is called the understanding process, which is also presented taking into account the scientific positions of researchers, primarily in the field of pedagogy. Interaction processes such as movement, formation, development, change are opposed to stagnation in learning. The interaction should be aimed at overcoming the instability, uncertainty, unpredictability in the knowledge acquisition system.

Key words: interaction, pedagogical interaction, understanding, communication, mutual understanding, educational process

A.A. Трухова, директор ДОУ № 127 Невского р-на; аспирант, РГПУ имени А.И. Герцена, г Санкт-Петербург, E-mail: alexandrina_tru@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье изложены основные аспекты теоретического характера в области педагогического взаимодействия, подкрепленные экспериментальной проверкой. Автор подчеркивает актуальность исследования тем, что в достаточно сложной обстановке информационного характера может быть утрачен такой способ получения знаний, умений, как взаимодействие субъектов образовательного процесса. Категория взаимодействия рассматривается с учетом ее трактовок в различных источниках: философских, энциклопедических, психолого-педагогических и других. Ядром процесса взаимодействия назван процесс понимания, который также представлен с учетом научных позиций исследователей, прежде всего в области педагогики. Процессы, связанные с взаимодействием, такие как движение, становление, развитие, изменения, противопоставлены стагнации в обучении. Взаимодействие должно быть направлено на преодоление нестабильности, неопределенности, непредсказуемости в системе получения знаний.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическое взаимодействие, понимание, общение, взаимопонимание, образовательный процесс

В эпоху колоссальных изменений, происходящих под воздействием масштабного внедрения цифровой экономики, искусственного интеллекта, претерпевает существенные трансформации содержание и характер социального взаимодействия ведущих составляющих процесса образования. Состояние неопределенности, непредсказуемости, нестабильности дополняют проблемы в построении взаимодействия людей во всех сферах. Не исключением является и педагогическое взаимодействие, которое стало предметом исследования в теории и практике педагогики сравнительно недавно.

Термин «педагогическое взаимодействие» получил теоретическое обоснование в 1960-е годы. Но через небольшой промежуток времени акцент был направлен в сторону его практического применения в области воспитания. Официально термин вошел в глоссарий педагогики в 1988 году. Авторское право принадлежит Ю.К. Бабанскому, который трактовал понятие взаимодействия в педагогическом процессе как активное сотрудничество обучающихся и обучающихся. Достаточно долгое время именно такая расшифровка термина была отправной точкой для большинства исследователей [1].

В период использования термина «педагогическое взаимодействие» в образовательном пространстве в большинстве случаев рассматривались вопросы взаимодействия учителя и учащегося. В работах В.К. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича взаимодействие определялось в организации учебной деятельности. Р.З. Лафишева значение термина дополняет организацией взаимодействия в общественно-полезной деятельности. Синергетические аспекты педагогического взаимодействия и методологическую составляющую сути педагогического взаимодействия рассматривали В.И. Андреева, И.С. Батракова, В.Г. Маранова, Н.Ф. Родионова.

С момента вхождения термина «педагогическое взаимодействие» в педагогический образовательный процесс интерес к нему не исчезал. Термин подвергался исследованию с самых различных сторон. В настоящее время как педагогами-практиками, так и учеными в области педагогики изучение термина активизировалось. Объяснить это можно тем, что основное время педагогической деятельности приходится на взаимодействие среди различных субъектов: педагога с учениками, с коллегами, родителями, различными представителями социума. Этот факт определяет актуальность рассматриваемой темы. На современном этапе сохраняется интерес к исследованию взаимодействия с позиций выявления соотношения, сопоставления его с такими категориями, как общение, отношение, понимание. В зависимости от методологического подхода и методов изучения определяющееся этими подходами «взаимодействие» рассматривается с различных сторон. Это приводит к появлению видового разнообразия взаимодействия: социальное, педагогическое, психологическое, культурное.

Цель нашего исследования – проанализировать педагогическое взаимодействие с позиций «понимания».

В качестве задач для достижения этой цели мы обозначили:

- изучить научно-педагогическую, философскую, социологическую литературу, в которой раскрываются различные аспекты педагогического взаимодействия;
- сопоставить содержание определений «взаимодействия», «педагогического взаимодействия» с позиций разных авторов, в том числе и в информационных энциклопедических источниках;
- выявить место «понимания» в контексте педагогического взаимодействия.

Методологическим основанием при изучении темы является гуманистический подход (Е.В. Бондаревская, А. Маслоу, Р. Мэй, Г. Олпорт, К. Роджерс), который позволяет исследовать проблему с позиций эффективного построения взаимодействия. Основанием изучения были также вопросы теории концептуального проектирования А.Г. Теслинова, что позволило адаптировать адекватные поставленным задачам методы исследования понятия «педагогическое взаимодействие». В качестве основных методов были избраны: анализ, обобщение научных знаний, сопоставление, аналогия.

Научная новизна исследования заключается в выявлении места «понимания» и определении его значения в контексте рассмотрения содержания категории «педагогическое взаимодействие».

Теоретическая значимость состоит в исследовании различных точек зрения авторов по вопросу содержания понятия «педагогическое взаимодействие» и обозначении пространства, составляющего это взаимодействие.

Практическая значимость заключается в восстановлении лучших практик взаимодействия субъектов образовательного процесса, связанных с осознанностью обучения.

На основе использования методов анализа научной литературы, обобщения научных знаний, сопоставления, метода аналогии можно говорить об актуальности процесса педагогического взаимодействия, несмотря на существующие с середины XX века исследования. Важно, на наш взгляд, подчеркнуть неистощающий интерес к проблеме взаимодействия в контексте понимания.

В ходе нашего исследования нам удалось выявить позиции авторов, рассматривающих понятия «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие».

С целью понимания, насколько разнопланово современное толкование данной категории, рассмотрим ее определение из информационных энциклопедических источников. В Словаре синонимов русского языка «понимание» связано с процессами осмысления, постижения, осознания. В этом же источнике есть

дополнение, которое связывает взаимодействие с соглашением, обоюдностью [2], следовательно, взаимодействие включает как общение, так и «понимание», «осмысление».

В Словаре философских терминов «понятие» рассмотрено как категория взаимодействия объектов различного назначения друг на друга, и акцент сделан на процессах перехода взаимного и взаимообусловленного характера [3].

В Большом толковом социологическом словаре «взаимодействие» имеет определение воздействия независимых друг от друга переменных величин, которые в определенных обстоятельствах могут действовать вместе [4].

Авторский словарь А. Ребера в определении «взаимодействия» рассматривает ситуацию стимулирующего характера, способствующие воздействию друг на друга [5].

В Энциклопедии профессионального образования пояснения даются с позиции преднамеренной активности со стороны одного объекта на действия другого. В области педагогики и психологии термином «взаимодействие», как правило, обозначают явления согласованной активности в различных видах совместной деятельности. Но в любом виде деятельности общение является неотъемлемой частью [6]. Следовательно, в энциклопедии подчеркивается согласованная активность участников процесса взаимодействия.

Таким образом, на основании изучения информационного материала энциклопедий и словарей можно констатировать факт, что пространство «взаимодействие» включает взаимодействие, общение, отношение, согласованную активность и другое. Анализируя позиции авторов, можно констатировать также наличие различных аспектов взаимодействия при сохранении общего ядра термина «понимание».

В пособии «Педагогическое взаимодействие» дана универсальная характеристика пониманию как установлению взаимосвязей с имеющимися знаниями о чем-либо, в том числе и о взаимодействии субъектов образовательного процесса [7]. Пояснение категории «взаимодействие» через процесс понимания мы находим в работах И.С. Якиманской, которая считает, что обучение и воспитание, по сути, является личностно ориентированным, и это следует учитывать при педагогическом взаимодействии [8]. В своем исследовании И.А. Зимняя при определении взаимодействия опирается на базовые философские определения. Взаимодействие является не только основой, но и установкой связей между субъектами образовательного процесса [9]. Дополнением к данным позициям можно считать мнение В.А. Морозова, который полагает, что взаимодействие является смешанным воздействием не менее чем двух субъектов, действующих одновременно. По причине того, что действие совместное, участники ориентируются на реакцию друг друга [10].

Взаимодействие как форму общения рассматривает М.И. Еникеев. Автор монографии поясняет, что общение представляет собой социальное взаимодействие, происходящее через знаковые системы для передачи опыта и организации совместной деятельности. В этом случае выполняются такие функции, как информационно-коммуникативная, регулятивно-коммуникативная, перцептивно-эффективная, аффективно-экспрессивная. Об этих же функциях можно говорить и при рассмотрении взаимодействия [11].

На современном этапе большое внимание уделяется анализу вопросов, связанных с социальным взаимодействием. Сопоставив авторские позиции на предмет понимания «взаимодействия», можно также констатировать, что пространство в контексте этой категории включает те же составляющие, что выделены нами ранее при анализе информационной энциклопедической литературы. Но «понимания» как составляющей части взаимодействия не обнаруживаем. Приведем для наглядности в обобщенном виде позиции авторов (табл. 1).

В таблице можно увидеть расширенное пространство понимания «взаимодействия» через разные категории (воздействие, абстракция, отношения, форма связи, организация совместных действий, взаимная активность и др.), но все они

могут влиять на эффективность педагогического взаимодействия через понимание.

Изучая содержание понятий «взаимодействие» и «педагогическое взаимодействие», мы обратились к рассмотрению их типологии. Так, И.П. Андриади проводит типологию через воздействия на основании показателей эффективности взаимодействия по:

- взаимопониманию: для этого необходимы знания личностных качеств участников взаимодействия;
- взаимовлиянию: способность соглашаться по спорным вопросам, понимание другого;
- взаимным действиям: имеется в виду осуществление постоянных контактов, активность участия в совместной деятельности, согласованность действий, помощь, поддержка друг друга, координация действий [12].

Взаимовлияние, взаимные действия, взаимопонимание – это те составляющие, которые раскрывают понимание в аспекте построения педагогического взаимодействия, что было обозначено нами в качестве цели исследования.

Изучая позиции А.В. Винева по вопросу типологии взаимодействия, обнаруживаем, что автор делит взаимодействие по признаку субъекта-субъекта и объект-субъекта; по принадлежности к коллективу [13].

Завершая краткий обзор позиций авторов по содержанию понятия «взаимодействие», можно утверждать, что подходы к определению и типологизации взаимодействия многовариативны при рассмотрении процесса педагогического взаимодействия.

Мы в своем исследовании ставим цель рассмотреть «взаимодействие» через призму понимания, взаимопонимания, что, на наш взгляд, может служить инструментом снятия напряжения, конфликтных ситуаций и в итоге повышения результативности педагогической деятельности.

Проблема взаимопонимания, пространства взаимодействия через призму культуры рассматривается в работах Н.Э. Гусинского и Ю.И. Турчанинова. Авторы считают, что любой культуре присущи свои варианты видения окружающей действительности. И каждый человек выстраивает собственный мир в этом окружении. Но даже в таких условиях без взаимопонимания просуществовать невозможно [14]. Кроме этого, при рассмотрении вопросов понимания авторы отмечают трудности, возникающие при взаимодействии. Н.Э. Гусинский и Ю.И. Турчанинов акцентируют внимание на том, что взаимодействие является обменом авторскими текстами, и всякий субъект составляет свой текст и готов воспринимать чужой. В случае если изучается особенность педагогического взаимодействия, необходимо умение отличать контекст создания текста и его восприятие. Позиция авторов помогает определить значимость понимания. Также важно осознавать, что чтобы взаимодействие было продуктивным, необходимо одинаковое пространство для понимания текстов и контекстов. Работа по развитию умений «понимания» в процессе взаимодействия видится нами значимой как для образовательной практики, так и педагогической теории, что и исследуется нами.

В ходе констатирующей части нашего исследования были проведены опросы учителей общеобразовательной школы и воспитателей дошкольного образовательного учреждения в количестве 84 человек с целью выяснения их отношения к проблемам, возникающим в процессе педагогического взаимодействия, в системах педагог-воспитатель. Нам было интересно увидеть, отводят ли педагоги-практики место «пониманию» в процессе изучения педагогического взаимодействия. Для этого были разработаны опросные листы. На их основании проведены блиц-опросы, анкетирование-омнибусы.

Было предложено 18 вопросов. Приведем некоторые из них: часто ли у вас возникают проблемы в процессе педагогического взаимодействия (1); могли бы вы назвать причины, по которым происходят осложнения в процессе педагогического взаимодействия (2); какие причины в большей степени выступают в каче-

Таблица 1

Позиции авторов на предмет рассмотрения содержания понятия «взаимодействие»

№	ФИО авторов	Авторские позиции на предмет понимания термина «взаимодействие»
1.	Ю.К. Бабанский	Взаимная активность педагогов и их сотрудничество в процессе обучения и воспитания
2.	А.В. Мудрик	Организация действий индивидов или организаций при реализации совместной деятельности
3.	Н.Е. Щуркова и В.Ю. Питюков	Особая форма связи в ходе образовательного процесса, во время которого между участниками происходит взаимодействие
4.	И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов	Прямое или косвенное воздействие субъектов процесса обучения друг на друга
5.	Дж. Тибо и Г. Келли	Модели диадичного взаимодействия (взаимодействие в диаде), сущность показывают через любые межличностные отношения, подчеркивая, что при этом происходит реальный обмен поведенческими реакциями в пределах определённой ситуации
6.	П. Натоп	Отдельный человек без учёта его взаимодействия и взаимного влияния с другими людьми есть просто абстракция
7.	В.А. Морозов	Взаимодействие как смешанное воздействие двух или более независимых переменных
8.	И.А. Зимняя	Феномен связи или перехода разных объектов под воздействием взаимного действия
9.	М.И. Еникеев	Форма общения, что представляет собой социальное взаимодействие, происходящее через знаковые системы для передачи опыта и организации совместной деятельности

стве сложностей в процессе педагогического взаимодействия (3); наблюдали ли вы, когда сложности в педагогическом взаимодействии происходили по причине недопонимания получаемой информации (4); возникновение недопонимания происходит чаще по невниманию, неумению слушать, вследствие небрежного отношения к информации (5).

Были получены определенные результаты в ходе обработки опросного материала. Оказалось, что не так редко возникают проблемы в процессе взаимодействия. Назвать причины наличия проблем смогли 73% респондентов, 19% ответили, что не задумывались, почему возникают проблемы в общении, а 8% не смогли ответить. При ответе на третий вопрос были указаны перегрузки разного характера. Вопрос о невнимательном отношении друг к другу получил оценку 67% респондентов, которые ответили, что не обращали на это внимания. Тем не менее такой большой процент (67%) позволяет задуматься о необходимости исследования проблемы понимания в процессе взаимодействия. Для большей наглядности полученные данные представим как процесс диагностических срезов на рис. 1.

Таким образом, понятие «взаимодействие» является базовым для процесса понимания в самом широком смысле. Без него невозможны процессы изменения, развития, движения в образовании от классических форм к экспериментальным видам. Проведенный нами анализ научной литературы позволил выявить аргументированные позиции авторов, предметом научного интереса которых являются понятия «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие». В ходе проводимого исследования установлено понятийное пространство, описывающее содержание термина, указывающее на его многогранность, объединяющее процессы влияния, обмена и совместного действия субъектов взаимодействия в разных сферах.

В ходе исследования нашло подтверждение предположение о том, что взаимодействие можно рассматривать как отправную точку для познавательных ситуаций различного характера. Взаимодействие прямым и косвенным образом определяет особенности понимания, фиксирует познавательные способности личности обучающихся разных возрастных категорий. Таким образом, цель нашего исследования достигнута, обоснована научная новизна.

Актуализация проблемы восстановления практики взаимодействия субъектов образовательного процесса позволяет высказать предположение, что найден один из вариантов противопоставления активной жизненной позиции обучаю-

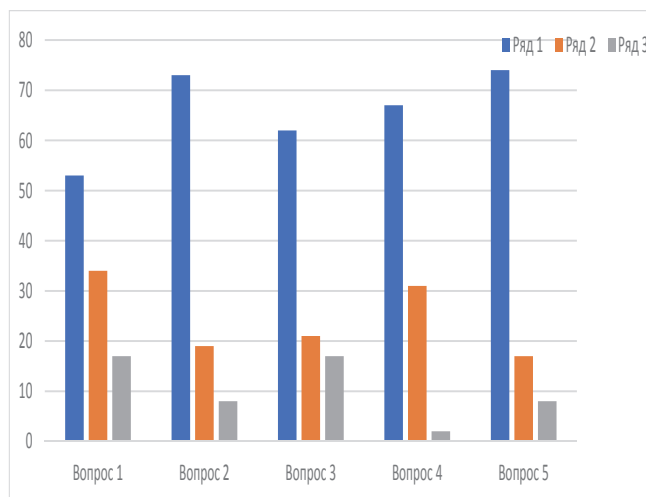


Рис. 1. Результаты опроса педагогов на предмет выявления их отношения к проблемам, возникающим в процессе педагогического взаимодействия

щихся засилью формального подхода к освоению новых знаний, умений, практического опыта. Мы не преследуем цель, которая может поставить под сомнение развитие инновационной сферы получения знаний с использованием возможностей искусственного интеллекта. Наше исследование имеет в определенной степени дискуссионный характер. В нем подчеркнута значимость необходимости восстановления лучших практик, связанных с процессами взаимодействия: общение, понимание действий, осознанность обучения.

Также следует подчеркнуть междисциплинарный подход к изучаемой категории на основании применения различных методологических подходов. Данные, полученные на констатирующем этапе педагогического эксперимента, подтверждают значение проводимого исследования.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. *Педагогика*. Москва: Просвещение, 1988.
2. *Словарь синонимов русского языка: практический справочник*. Москва: Русский Язык, 1993.
3. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1989.
4. Джери Д., Джери Дж. *Большой толковый социологический словарь*. Москва: ВЕЧЕ.АСТ, 1999; Т. 1.
5. Ребер А. *Большой толковый психологический словарь*. Москва: ВЕЧЕ.АСТ, 2000; Т. 1.
6. *Энциклопедия профессионального образования*. Москва: РАО, Ассоциация «Профессиональное образование», 1998.
7. Сластенин В.А. *Педагогика: учебное пособие*. Москва: Издательский центр «Академия», 2013. Available at: http://www.gumerinfo/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/mdex.php
8. Якиманская И.С. *Технология личностно-ориентированного образования*. Москва: Сентябрь, 2000.
9. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва: Логос, 2002.
10. Морозов В.А. Взаимодействие: понятие, виды и свойства. *Креативная экономика*. 2015; № 2: 311–316.
11. Еникеев М.И. Общение как социальная связь. *Общая и социальная психология*. Москва: НОРМА-ИНФРА, 1999.
12. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997; № 4: 11–17.
13. Винеvская А.В. Специфика исследования и осмысления педагогического взаимодействия в современном образовательном пространстве. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2012; № 7: 180–184.
14. Гусинский Н.Э., Турчанинова Ю.И. *Введение в философию образования*. Москва: Логос, 2023.

References

1. Babanskij Yu.K. *Pedagogika*. Moskva: Prosveschenie, 1988.
2. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka: prakticheskij spravochnik*. Moskva: Russkij Yazyk, 1993.
3. *Filosofskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1989.
4. Dzheri D., Dzheri Dzh. *Bol'shoj tolkovyj sociologicheskij slovar'*. Moskva: VEChE.AST, 1999; T. 1.
5. Reber A. *Bol'shoj tolkovyj psihologicheskij slovar'*. Moskva: VEChE.AST, 2000; T. 1.
6. *'Enciklopediya professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: RAO, Associaciya «Professional'noe obrazovanie», 1998.
7. Slastenin V.A. *Pedagogika: uchebnoe posobie*. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2013. Available at: http://www.gumerinfo/Yyutek_Buks/Pedagog/slast/mdex.php
8. Yakimanskaya I.S. *Tehnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya*. Moskva: Sentyabr', 2000.
9. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Logos, 2002.
10. Morozov V.A. Vzaimodejstvie: ponyatie, vidy i svoystva. *Kreativnaya 'ekonomika*. 2015; № 2: 311-316.
11. Enikeev M.I. Obschenie kak social'naya svyaz'. *Obschaya i social'naya psihologiya*. Moskva: NORMA-INFRA, 1999.
12. Bondarevskaya E.V. Gumanisticheskaya paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. *Pedagogika*. 1997; № 4: 11-17.
13. Vinevskaya A.V. Specifika issledovaniya i osmysleniya pedagogicheskogo vzaimodejstviya v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2012; № 7: 180-184.
14. Gusinskij N.E., Turchaninova Yu.I. *Vvedenie v filosofiyu obrazovaniya*. Moskva: Logos, 2023.

Статья поступила в редакцию 16.01.26

УДК 37.011

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-144-147

Yuan Hagn, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail:281440383@qq.com

UNDERSTANDING TRADITIONS IN SCIENTIFIC KNOWLEDGE OF PEDAGOGICAL RESEARCH AND THEIR PURPOSE. The article examines the place of traditions in modern research in the fields of pedagogy, psychology, and philosophy. The work indicates the target setting of understanding the content of the terms tradition, national traditions, identical and differences are found. For this purpose, an analysis of scientific literature and information encyclopedic sources is carried out. An analysis of the terminological base of encyclopedic dictionaries has been performed, in which the definition of the term tradition, national traditions is given. The

appeal to the decrees of the President of the Russian Federation allows to show the role and importance of the formation of national traditions in general educational organizations in building a model of intercultural interaction. The article highlights the general of what is included in the structure of the "core" of national traditions, shows their accompanying components. The results are the result of diagnostic surveys conducted among students in general education institutions. The information they receive reflects their understanding of the essence of national traditions, and traditions in general.

Key words: traditions, national traditions, intercultural interaction, assimilation, integration

Юань Хан, аспирант, РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: 281440383@qq.com

ПОНИМАНИЕ ТРАДИЦИЙ В НАУЧНОМ ЗНАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИХ НАЗНАЧЕНИЕ В ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

В данной статье рассматривается вопрос о месте традиций в исследованиях в сфере педагогики, психологии и философии на современном этапе. В работе обозначена целевая установка понимания содержания терминов «традиции», «национальные традиции», найдены тождественность и различия. Для этого осуществлен анализ научной литературы и информационных энциклопедических источников. Выполнен анализ терминологической базы энциклопедических словарей, в которых дается определение термина «традиции», «национальные традиции». Обращение к указам Президента РФ позволило показать роль и значение вопросов формирования национальных традиций в общеобразовательных организациях при построении модели межкультурного взаимодействия. В статье выделено общее из того, что входит в структуру «ядра» национальных традиций. Приведенные результаты являются итогом диагностических срезов, проводимых среди обучающихся общеобразовательных учреждений. В полученной информации отражено понимание ими сущности национальных традиций и традиций в общем аспекте.

Ключевые слова: традиции, национальные традиции, межкультурное взаимодействие, ассимиляция, интеграция

На современном этапе, когда в политике большинства государств происходит процесс, направленный на усиление акцента, связанного с суверенитетом страны, увеличивается интерес как к традициям вообще, так и к национальным традициям в частности. В настоящее время термин традиции все больше начинает привлекать внимание исследователей в области педагогики, педагогической социологии, философии. В нормативных документах Российской Федерации значению традиций уделено достаточное внимание. В указах Президента особенно подчеркивается необходимость укрепления национальных государственных ценностей. Немаловажная роль в данном вопросе уделяется образованию. Это обосновывает современность и актуальность выбранной нами темы исследования. Директивных документов много, но самыми важными, на наш взгляд, являются Указы Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу 2036 года», «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [1–3]. Перечисленные документы знаменуют начало активной деятельности в области обучения и воспитания. Основные положения директив направлены на укрепление сферы образования, направленной на поддержку аксиологических оснований в сфере традиционных российских ценностей. Государственные документы потребовали незамедлительной разработки их методического сопровождения. Такие рекомендации были подготовлены в Российской академии образования, в Институте содержания и методов обучения. Основной акцент в документе сделан на понятийном аппарате, что связано с традициями в целом и национальными традициями в частности. Глоссарий терминов дополнен словами «культура» и «межкультурное взаимодействие» [4].

Не случайно межкультурное взаимодействие не может обойти тему традиций, национальных традиций. В современном мире межкультурное взаимодействие рассматривается как процесс общения и обмена культурными ценностями между представителями разных этнических, национальных и религиозных групп. В свою очередь, культурные ценности не исключают аспект традиций, национальных традиций через различные формы такого взаимодействия. В этом случае уместно подчеркнуть, что ассимиляция – это процесс, когда одна культура поглощается или растворяется в другой, исчезают традиции. Интеграция предполагает, что разные культуры сосуществуют, сохраняя свои уникальные черты. Все более широкое распространение происходит с такой формой межкультурного взаимодействия, как культурная диффузия. Это связано с распространением культурных элементов между странами и регионами через торговлю, миграцию и медийное пространство «образование». Определенные формы межкультурного взаимодействия показывают роль традиций и интерес к этому вопросу. Межкультурное взаимодействие в условиях современного мира становится неотъемлемой частью благодаря глобализации. При этом в условиях цифрового мира технологии культурных ценностей передаются между странами быстрее, чем когда-либо прежде, оказывая влияние на изменение традиций. Актуализация и интенсификация межкультурного взаимодействия зачастую приводит к возникновению множества проблем, что может проявляться через возникновение конфликтов из-за несовместимости ценностей, норм, убеждений и образа жизни различных культур. Наличие коммуникационных барьеров, возникающих в результате затруднения общения из-за языковых различий, а также конфликты в области норм, ценностей, традиций, религий могут привести к разногласиям. Данный факт смог привлечь исследователей к изучению явления традиций в современных социокультурных условиях.

Цель нашего исследования – выявить смысл, содержание понимания термина «традиции» в научных исследованиях. Это, по нашему мнению, поможет в

решении проблемы регулирования конфликтов межкультурного взаимодействия как внутри стран, так и в мире в целом.

Для решения целевой установки нами были поставлены следующие исследовательские задачи:

- осуществить поиск научной литературы, в которой анализируется содержание понятия «традиции»;
- выявить методы изучения мнений авторов, высказывающих свое отношение к проблеме традиции;
- установить общее и отличное во мнениях исследователей по вопросу содержания данного понятия для обозначения «ядра» ценностей.

Методологическим основанием работы является герменевтический подход, применяемый в педагогике А.Ф. Закировой, Е.Н. Володиной, а также вопросы теории концептуального проектирования А.Г. Теслинова [5; 6]. В качестве основных методов были избраны: метод анализа и обобщения научных знаний, метод сопоставления, метод поиска дискурсивной ясности, трансцендентальный метод и метод аналогии.

Научная новизна исследования заключается в адаптации методов концептуального проектирования сложных решений при исследовании содержания понятия «традиции», что позволило выявить общее в суждениях и подчеркнуть отличие во мнениях, обозначить ядро понимания «традиций».

Теоретическая значимость состоит в исследовании различных точек зрения авторов по вопросу содержания понятия «традиции» и выделении основных компонентов изучаемого понятия.

Практическая значимость состоит в выделении существенных характеристик понятия «традиции» на основе изучения научно-педагогической, социологической и философской литературы, которые следует учитывать в образовательной среде в процессе формирования ценностных оснований и национальных традиций у молодого поколения.

Существует множество научных трудов, посвященных изучению духовно-нравственных ценностей человека. В меньшей степени рассматривается вопрос о реализации воспитательного потенциала традиций, национальных традиций. В ходе своего исследования мы решили на первом этапе рассмотреть содержание понятия «традиции». Для решения поставленной целевой установки мы обратились к информационной литературе энциклопедического характера, а также к научно-педагогическим источникам. В ходе изучения и анализа проблемы мы выявили, что в большей степени можно встретить похожие трактовки в понимании. Но также имеются незначительные отличия. Чаще всего речь идет о национальных традициях. В изученных нами источниках встречаются и другие виды традиций. Приведем ряд определений, представленных в энциклопедических словарях.

В издании Ожегова С.И. и Шведовой С.И. традиции трактуются как процесс перехода ценностей от одного поколения к другому. К таким ценностям авторы относят взгляды, вкусы, обычаи. Обычаи устанавливают порядок в быту и поведении людей. Такая трактовка указывает на важность взаимодействия между поколениями [7].

Если обратиться к философской интерпретации традиций, то в термине «традиции» на первый план выдвинуто культурное наследие, сохраняющееся и передающееся от групп, классов и поколений [8]. В данном определении явно прочитывается связующий смысл между поколениями. Но есть новый компонент. Это социальное наследие, в структуру которого включены материальные и духовные ценности.

Большой толковый психологический словарь А. Ребера дает толкование понятию «традиция» как набор убеждений, набор обычаев, которые имеют историческую ценность [9]. И в этом случае социальные ценности выделены в особый ранг.

Интересный вариант трактовки понятия «традиции» можно найти в словаре синонимов русского языка. Пояснение лаконичное и однозначное. Традиции – это устои [10]. И хотя нет прямого указания на необходимость передачи таких действий от одного поколения к другому, гипотетически устои предполагают такую связь.

В ряде словарей, таких как терминологический глоссарий по социальной педагогике, мы находим повтор в определениях, заимствованных из других словарей. Авторы ранжируют традиции по таким признакам, как обряд, ритуал. В свою очередь, обычаи по этим признакам подразделяют на устные, письменные, государственные, элитарные, народные [11]. Анализ имеющих место определений традиции в достаточно большом количестве изданий имеет несколько расширенное трактование, но действие передачи из поколения в поколение сохраняется.

В ходе педагогической историографии термина «традиции» нами обнаружены и явно противоположные точки зрения. В словаре парадоксальных определений традиции, по мнению М.Е. Салтыкова-Щедрина, является накоплением невежеств. А. В. Гаврилов отмечает, что традиции – это знание и уважение [12].

В исследовании информационного характера К.М. Хоруженко традициям дано определение с точки зрения норм поведения, вкусов, памяти, художественной культуры. И если этим пренебрегать, то нарушается преемственность передачи нравственного, исторического опыта [13].

Связь традиций с культурой мы зафиксировали в работе Н.Э. Гусинского, Ю.И. Турчанинова. Авторы отмечают, что понятие культуры неразрывно связано с традициями. Любый этнос имеет свои культурные обычаи и традиции. Именно культура является той системой ценностей, через которую реально значимые состояния определяют конкретные условия формирования личности [14]. Дополнением к данной точке зрения является утверждение М.А. Никишиной, что традиция народа предполагает поиск базовых отношений для выражения идей и верований. Существенным дополнением к найденным нами определениям является то, что традиции связываются с национальными ценностями. Это любовь к языку, народному искусству, героическому настоящему и прошлому [15].

Проведенный нами анализ терминологической составляющей понятия традиция дает возможность сделать обобщение. Традиция – это система взаимосвязанных установок, влияющих в познавательном, прагматическом, коммуникативном и других аспектах на общество, которая является величиной постоянной. В то же время социально-историческая составляющая влияет на социально-культурную среду. Добавим общепризнанную точку зрения, которая отмечает необходимость соблюдения дискуссии при работе над терминологической базой любого понятия.

Проведенное нами исследование позволило выявить основные составляющие понятия традиции. Мы постарались учесть различные трактовки, присущие достаточно большому количеству информационных источников группового и индивидуального характера. Мы рассматривали традиции как разновидность социальной регуляции, не забывая то, что имеющие место точки зрения до сих пор имеют дискуссионный характер. К сожалению, в педагогических энциклопедиях мы не обнаружили анализ содержания понятия «традиции», как не обнаружили и понятия «национальные образовательные традиции».

В начале исследования мы применили методы анализа и обобщения научных знаний, сопоставления, поиска дискурсивной ясности, трансцендентального акцента и аналогии. Данные действия помогли нам выделить общее в структуре ядра понятия. К нему относятся: нормы, обычаи, обряды, особенности поведения, духовно-нравственные ценности, присущие тому или иному государству. Различия определяются содержательным разнообразием. В ходе проводимого исследования в начале нашей работы был проведен эксперимент констатирующего характера. В нем приняли участие школьники (9–11 класс). Общее количество респондентов – 164 человека из трех общеобразовательных организаций Санкт-Петербурга. В эксперименте была обозначена цель, которая помогла выявить факт того, как школьники понимают термин «национальные традиции», «традиции». Для этого был предложен перечень признаков или характеристик, из которых школьники могли бы выбрать те, которые можно отнести к пониманию содержания терминов «национальные традиции», «традиции». Участникам был предложен перечень из 56 терминов. Приведем некоторые из них. Обычаи – это:

- патриотизм;
- обучение;
- крепкая семья, дружба;
- волонтерство;
- ответственность за судьбу близких людей, ответственность за судьбу страны.

Обучающиеся могли дополнить список, если предложенные термины, по их мнению, не раскрывали понятия «традиции», «национальные традиции».

В ходе обработки результатов проведенного диагностического среза были получены данные, которые в основном говорят о том, что школьники старше-

го возраста достаточно правильно понимают значение термина национальные традиции (73% респондентов). Они отнесли к ним уважение к прошлому, крепкую семью, патриотизм, служение Отечеству, ответственность за судьбу близких людей, взаимопомощь и взаимоуважение. Были зафиксированы и другие позиции. Например, 7% респондентов указали среди ценностей карьерный рост, 6% выделили профессионализм. В ответах было зафиксировано, что 9% указали на благополучное материальное состояние. В то же время 8% опрошенных школьников указали важность уважения к родителям и старшему поколению, а 13% отметили такое качество, как справедливость. Для наглядности полученные данные приведены на рисунке 1. На диаграмме: а) ядро, составляющее традиции, б) карьерный рост, в) профессионализм, г) материальное благополучие, д) уважение к родителям и старшему поколению, е) справедливость.

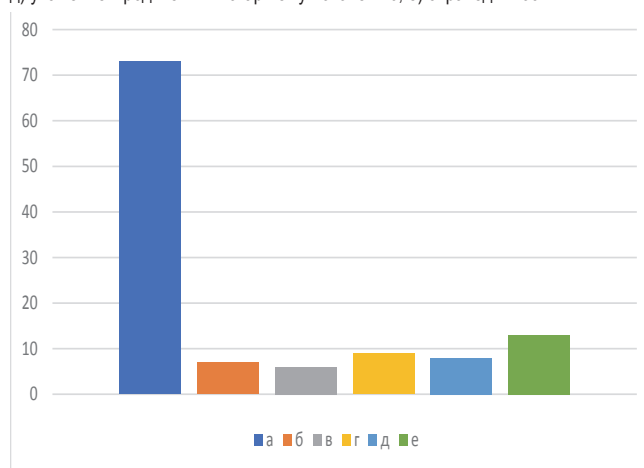


Рис. 1. Отдельные результаты диагностических срезов

Сопоставление результатов, полученных в ходе проводимого исследования на основе анализа научных источников, и экспериментальных результатов, полученных в ходе проводимой диагностики среди обучающихся школьников, позволяет сказать, что в большей степени мы обнаружили общность взглядов на предмет понимания сути национальных традиций, термина традиций. Но, тем не менее, видны и отличия. Данный факт в определенной степени подтверждает имеющиеся различия теоретической трактовки термина «традиции». Негативной составляющей в отношении изучаемого определения мы не обнаружили.

Таким образом, в ходе решения целевой установки, направленной на выявление смысла, содержания понимания термина «традиции» в научных исследованиях, нам удалось зафиксировать, что интерес к данной проблеме существует. Но имеются различные точки зрения на предмет понимания терминов. Хотя в большей степени они совпадают. Детализация характеристик конкретных составляющих позволила составить ядро термина, в которое вошли: обычаи, нормы, особенности поведения. При решении исследовательских задач удалось выявить научные источники по исследуемой проблеме, показать целесообразность используемых методов, таких как метод анализа и обобщения научных знаний, сопоставления, аналогии, поиска дискурсивной ясности, трансцендентальный метод. Это позволило установить общее и различное во мнениях исследователей по вопросу содержания понятия «традиции». Таким образом, результаты исследования показывают, что сформулированные цель и задачи решены.

К ценностям национального характера можно отнести патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, нравственные идеалы, гуманизм, милосердие, справедливость, историческую память и преемственность поколений. Перечисленные составляющие не противоречат пониманию традиций, а лишь подтверждают их наличие.

Полагаем, что в словарях психолого-педагогической направленности должна появиться терминологическая база, связанная с понятием ценностей. И основным вектором в этом должен быть Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу 2036 года». В этом директивном документе мы видим ориентир на личностное, профессиональное развитие, патриотическое воспитание, сохранение национального своеобразия и духовных ценностей через решение ряда актуальных задач.

В перспективе исследование проблемы национальных традиций в контексте суверенитета страны является актуальной исследовательской задачей, связанной с поиском способов, технологий формирования духовно-нравственных ценностей, бережного отношения к национальным традициям государства.

Библиографический список

1. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Указ Президента РФ от 09 ноября 2022 г. № 809. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061>
2. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу 2036 года. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309. Available at: https://sh1-maraga-r82.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/210/3110/Ukaz_Prezidenta_RF_ot_7_maya_2024_goda_309.pdf

3. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400. Available at: <https://base.garant.ru/401425792/?ysclid=mkcto3a9m9687435260>
4. Гукаленко О.В. Научно-методические рекомендации по приобщению обучающихся к традиционным российским ценностям в общеобразовательной школе. Москва: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024.
5. Закирова А.Ф., Володина Е.Н. Исследование тенденций и перспектив модернизации образования: герменевтический подход. *Образование и наука*. 2018; Т. 20, № 9: 9–14.
6. Теслинов А.Г. Концептуальное проектирование сложных решений. Санкт-Петербург: Питер, 2019.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Москва: АЗБ, 1994.
8. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1989.
9. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. Москва: Вече. АСТ, 2000.
10. *Словарь синонимов русского языка: практический справочник*. Москва: Русск. Яз, 1993.
11. Мардахаев Л.В. *Словарь по социальной педагогике*. Москва: Академия, 2002.
12. Кротов В. *Словарь парадоксальных определений*. Москва: КРОН-ПРЕСС, 1995.
13. Хоруженко К.М. *Культурология. Энциклопедический словарь*. Ростов-на-Дону: «Феникс», 1997.
14. Гусинский Н.Э., Турчанинов Ю.И. *Введение в философию образования*. Москва: Логос, 2023.
15. Никишина М.А. Социокультурные основания национальной традиции в философии. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2021; № 1 (120): 65–69.

References

1. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu traditsionnyh rossijskikh duhovno-nravstvennyh cennostej*. Ukaz Prezidenta RF ot 09 noyabrya 2022 g. № 809. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061>
2. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu 2036 goda*. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2024 № 309. Available at: https://sh1-maraga-r82.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/210/3110/Ukaz_Prezidenta_RF_ot_7_maya_2024_goda_309.pdf
3. *O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii*. Ukaz Prezidenta RF ot 02.07.2021 № 400. Available at: <https://base.garant.ru/401425792/?ysclid=mkcto3a9m9687435260>
4. Gukalenko O.V. *Nauchno-metodicheskie rekomendacii po priobshcheniyu obuchayuschihsiya k traditsionnym rossijskim cennostyam v obsheobrazovatel'noj shkole*. Moskva: FGBNU «Institut sodержaniya i metodov obucheniya», 2024.
5. Zakirova A.F., Volodina E.N. Issledovanie tendencij i perspektiv modernizacii obrazovaniya: germenevticheskij podhod. *Obrazovanie i nauka*. 2018; Т. 20, № 9: 9-14.
6. Teslinov A.G. *Konceptual'noe proektirovanie slozhnyh reshenij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2019.
7. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: AZ'', 1994.
8. *Filosofskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1989.
9. Reber A. *Bo'shoj tolkovyj psihologicheskij slovar'*. Moskva: Vechе.AST, 2000.
10. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka: prakticheskij spravochnik*. Moskva: Russk. Yaz, 1993.
11. Mardahaev L.V. *Slovar' po social'noj pedagogike*. Moskva: Akademiya, 2002.
12. Krotov V. *Slovar' paradoksal'nyh opredelenij*. Moskva: KRON-PRESS, 1995.
13. Horuzhenko K.M. *Kul'turologiya. 'Enciklopedicheskij slovar'*. Rostov-na-Donu: «Feniks», 1997.
14. Gusinskij N.Э., Turchaninov Yu.I. *Vvedenie v filosofiyu obrazovaniya*. Moskva: Logos, 2023.
15. Nikishina M.A. Sociokul'turnye osnovaniya nacional'noj tradicii i filosofii. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 1 (120): 65-69.

Статья поступила в редакцию 16.01.26

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-147-152

Avanesova T.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: avanesova@mail.ru
Khekert E.V., Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Vice-Rector, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: zur_mga@nsma.ru
Kuznetsova Yu.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: julx@bk.ru

ANALYSIS OF THE FEASIBILITY AS THE MAIN PRINCIPLE OF IMPLEMENTING COMPUTER TECHNOLOGY IN THE LEARNING PROCESS. The article considers the problem of feasibility as the main pedagogical principle of using computer technologies in the learning process, since their implementation must comply with federal state educational standards in order to ensure the consistency of application. The rules classifying training sessions help to analyze the expediency of introducing computer-based learning technology for determining the category number in accordance with the requirements. Revealing the set goal, the methods of achieving it have been determined by means of organizational forms and training tools. Analytical thinking and creative abilities are being developed to make both the only correct decision on the pedagogical test and the algorithm of actions for the tasks set for future professional activity as a result of an independent assessment of the situation. Thus, obtaining high results depends on the level of introducing computer technologies expediency within the ranking scale. The means of supporting students' learning activities contributes to the creation of the necessary pedagogical conditions for foreign language practical mastering in the process of use at all stages of learning – from elementary to advanced.

Key words: implementing computer training technology feasibility, developing and designing computer technology learning, principle of pedagogical expediency, scale order, ranking, degree of learning objectives implementation, process of discipline study

Т.П. Аванесова, д-р пед. наук, доц., проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: avanesova1@mail.ru

Е.В. Хекерт, д-р тех. наук, проф., проректор, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: zur_mga@nsma.ru

Ю.С. Кузнецова, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: julx@bk.ru

АНАЛИЗ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ КАК ОСНОВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема целесообразности как основного педагогического принципа использования компьютерных технологий в процессе обучения, поскольку их внедрение должно соответствовать федеральным государственным образовательным стандартам с целью обеспечения последовательности применения. Правила, классифицирующие учебные занятия, помогают проанализировать целесообразность внедрения компьютерной технологии обучения при определении номера категории в соответствии с требованиями. Раскрывая поставленную цель, определяются методики ее достижения при условии применения организационных форм и средств обучения. Происходит развитие аналитического мышления, творческих способностей для принятия как единственно правильного решения педагогического теста, так и алгоритма решения поставленных задач будущей профессиональной деятельности в результате самостоятельной оценки ситуации. Таким образом, получение высоких результатов зависит от уровня целесообразности внедрения компьютерных технологий в рамках шкалы ранжирования. Средство поддержки учебных действий обучающихся способствует созданию необходимых педагогических условий практического овладения иностранным языком в процессе использования на всех этапах обучения от начального до продвинутого.

Ключевые слова: целесообразность внедрения компьютерной технологии обучения, разработка и проектирование компьютерной технологии обучения, принцип педагогической целесообразности, шкалы порядка, ранжировка, степень реализации учебных целей, процесс изучения учебной дисциплины

Современный мир характеризуется глобальной цифровизацией во всех сферах общества, что влечет за собой необходимость формирования у подрастающего поколения новых навыков, таких как адаптация к информационному социуму; умение находить и анализировать нужную информацию; освоение новых технологий и выстраивание с их помощью коммуникации. В этих условиях целесообразность применения информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе, в том числе при обучении иностранным языкам, не вызывает сомнений и обуславливает актуальность статьи. Использование информационных компьютерных технологий (ИКТ) как средства обучения позволяет в полной мере раскрыть потенциальные возможности в определении педагогической цели, задач и дидактических функций методов их решений в рамках реального времени [1, с. 14].

Анализируя целесообразность как основной педагогический принцип внедрения компьютерных технологий в процесс обучения в настоящее время, необходимо оценить все его этапы от проектирования до педагогических условий применения с учетом уровня подготовки обучающихся как каждого в отдельности, так и группы пользователей, учеников, слушателей профессиональных курсов дополнительного образования и переподготовки [2; 3; 4].

Разработка и внедрение компьютерных технологий обучения (КТО) описаны во многих научных педагогических изысканиях. Для решения сложных и актуальных задач педагогики используются ИКТ, раскрывающие цели, задачи, пути их решения, воздействующие на организационные формы обучения, средства обучения. ИКТ способствуют развитию аналитического мышления, творческих способностей, самостоятельного решения поставленной задачи. Использование программно-методического обеспечения (ПМО) в учебном процессе определяется методическим назначением программного средства (ПС). Оценка качества ПМО, ПС осуществляется различными способами, например, по специальным оценочным листам качества ПС учебного назначения [5; 6]. В научных исследованиях говорится о подходе, способном обеспечить оценку педагогической целесообразности информационных технологий (ИТ), позволяющем получить результаты, которые невозможны без его применения.

Цель исследования – проанализировать и доказать целесообразность внедрения компьютерных образовательных систем в процесс обучения в техническом вузе на примере изучения английского языка.

Объект исследования: компьютерные образовательные системы как средства обучения в процессе профессиональной подготовки морского специалиста.

Задачи исследования:

- проанализировать понятие педагогической целесообразности;
- доказать дидактическую целесообразность компьютерных технологий обучения относительно традиционных в процессе достижения целей обучения;
- обосновать целесообразность внедрения ранговых шкал как критерия рациональности внедрения компьютерных технологий в учебный процесс.

Научная новизна исследования заключается в определении уровня целесообразности внедрения компьютерных технологий в рамках шкалы ранжирования в соответствии с правилами сравнения стратегий обучения, в основе которых лежит известный в педагогике закон принципиальных возможностей дидактических систем.

Теоретическая значимость заключается в определении целесообразности применения компьютерных обучающих систем, тренажеров наряду с традиционными методиками обучения, зависящей от уровней усвоения, используемых для определения целей и результатов обучения. Упорядочение разностей численных оценок соседних рангов измеряется шкалой гиперпорядка.

Практическая значимость заключается в целесообразности применения информационных компьютерных технологий в рамках шкалы ранжирования в соответствии с материалами учебно-методического комплекса дисциплины и учетом уровня подготовки обучающихся.

Материалы и методы исследования охватывают научные исследования отечественных и зарубежных авторов, касающиеся проблем обучения с помощью новейших информационных технологий в морском вузе, включая педагогические тестовые задания, связанные с типовыми задачами профессиональной морской деятельности в рамках иноязычного общения.

При проведении анализа принципа педагогической целесообразности применения средств новых ИТ следует отметить чрезмерное увлечение Интернетом, обусловленное привлекательными дидактическими свойствами и нецелесообразным средством обучения. Зачастую при применении подобной технологии не сделана оценка наполнения курсов подготовки и образовательных услуг с последующей их апробацией [7; 8; 9]. Для конструктивной трактовки принципа педагогической целесообразности применения средств новых ИТ представляется необходимым обратиться к авторскому описанию принципа педагогической целесообразности А.С. Макаренко и общепринятым научным определениям [10]. Целесообразность определяется как мера педагогического вмешательства, разумная достаточность, наибольшее соответствие выбранных подходов, действий, технологий, методов, средств образовательной деятельности для достижения удовлетворяющего результата будущей профессиональной деятельности [11; 12; 13]. Речь идет о соответствии рассматриваемой КТО целям обучения, ее способности обеспечить достижение этих целей. Причем необходимо обратить внимание на описание принципа педагогической целесообразности с учетом этой трактовки [14]. Этот принцип рассматривается как цель использования образовательной технологии с точки зрения полученных положительных и отрицательных

результатов, полученных опытным путем. Причем педагогическое средство не может быть объявлено всегда постоянным [15].

Из этого описания принципа педагогической целесообразности применительно к ситуации использования КТО следует:

- 1) решение о внедрении КТО не может быть правильным и эффективным для любых ситуаций организации процесса обучения (учебная цель, содержание обучения, организационная форма обучения, число обучающихся и т. п.). Каждая из таких ситуаций требует отдельного анализа;
- 2) характер решения о внедрении/отказе от внедрения КТО зависит от способности КТО обеспечить достижение целей обучения в рассматриваемой ситуации организации процесса обучения;
- 3) целесообразность внедрения КТО тем выше, чем выше результативность применения рассматриваемой КТО относительно традиционной технологии обучения.

Последний вывод определяет, что критерием целесообразности внедрения КТО является степень ее превосходства над традиционными технологиями обучения в достижении целей обучения, а другими словами, сравнительная дидактическая эффективность КТО относительно исходной традиционной технологии обучения. Наличие такого критерия позволяет представить целесообразность его применения [15].

Так, например, обучение иностранному языку в техническом вузе имеет свои особенности, поскольку перед педагогом стоит задача приобретения профессиональных компетенций наряду с учебными и образовательными. Навыки владения иностранным языком являются неотъемлемой частью деятельности, связанной с общением с представителями других государств, чтением инструкций, оформлением договоров, получением информации о метеорологических условиях, заказами запасных частей при поломке оборудования и т. д. Ряд нормативных документов предписывает квалификационные требования к уровню сформированности профессиональных компетенций и владения английским языком. Считается, что к выпускникам средних и высших образовательных учреждений морского направления предъявляются требования:

- применять современные коммуникативные технологии в процессе обучения и при выполнении должностных обязанностей в рамках английского языка;
- соблюдать правила этикета межкультурного взаимодействия;
- использовать современные информационные технологии и программные средства при выполнении должностных инструкций в рамках политики компаний;
- выполнять требования техники безопасности;
- соблюдать правила информационной безопасности.

Для целесообразности внедрения КТО следует ввести ранговые шкалы, исходя из требований обеспечения возможности определения последовательности их внедрения в процесс обучения [16]. Шкалы описывают свойства, имеющие смысл не только соотношения эквивалентности, но и соотношения порядка по возрастанию или убыванию количественного проявления свойства. Они помогают сравнивать между собой по принципу "меньше – больше" ("лучше – хуже", "сначала – потом" и т. п.).

Ранжировку этих категорий можно представить от обязательного до низкого уровня внедрения и даже исключения применения. Для целеполагания учебного процесса в рамках ранговой шкалы необходимо иметь соответствующие показатели к внедрению КТО. Поскольку надежным средством оценки целесообразности любого решения, принятого в сфере обучения, является опыт, результаты педагогического эксперимента по оценке эффективности этого решения. Однако опыт – это апостериорное средство, что не соответствует характеру задач проектирования КТО. Для принятия решения о необходимости внедрения и разработки КТО нужны средства не апостериорной, а априорной оценки возможностей КТО (ИКТ) [17].

В качестве такого средства предлагается использовать правила сравнения стратегий обучения. В основе этих правил лежит известный в педагогике закон принципиальных возможностей дидактических систем. Корректность формулировки и применения этих правил определяется принятым допущением о том, что уровни усвоения ($\alpha = 1, 2, 3, 4$), используемые для определения целей и результатов обучения, измеряются в шкале гиперпорядка, в которой сохраняется упорядочение разностей численных оценок соседних рангов (табл. 1).

Категория обязательного внедрения КТО предусматривает достижение цели учебного занятия, в отличие от традиционной базовой стратегии обучения.

К категориям высокой и средней целесообразности внедрения КТО относятся учебные занятия, цели которых могут быть частично достигнуты при традиционной базовой стратегии обучения. Полностью могут быть достигнуты только при использовании КТО [18].

К категории низкой целесообразности внедрения КТО относятся учебные занятия, которые могут использоваться только для создания вспомогательных стратегий ($\alpha_{\text{ект}}$) обучения.

Нецелесообразно внедрение КТО в учебный процесс при условии, когда информационная технология не способна повысить степень достижения цели в сравнении с традиционными методиками обучения.

Например, одно из тестовых заданий на соотнесение терминов с объектами на бумажных носителях, используемое на начальном курсе изучения морской терминологии, выглядит следующим образом (рис. 1).

Шкала целесообразности использования компьютерной технологии обучения

Ранг j категории	Уровень целесообразности внедрения КТО	Критерий принадлежности	Принятые обозначения
1.	Обязательного внедрения	$\alpha_{трад}^{баз} < \alpha_{зад} \leq \alpha_{КТО}^{баз}$; $\rho_{КТО}$ – приемлемые	$\alpha_{зад}$ – заданный уровень усвоения УЭ, $\alpha_{трад}^{баз}$ – уровень усвоения УЭ, обеспечиваемый
2.	Первоочередного использования	$\max I_0 \leq \max I_{УЭ}$; $\alpha_{трад}^{баз} \square \alpha_{зад}$ $\Delta \alpha^{баз} = \alpha_{КТО}^{баз} - \alpha_{трад}^{баз} \geq 1$; $\rho_{КТО}$ – приемлемые	традиционной технологией обучения; $\alpha_{КТО}^{баз}$ – уровень усвоения УЭ, обеспечиваемый КТО; $\rho_{КТО}$ – уровень ресурсных затрат на внедрение КТО. $I_0, I_{УЭ}$ – соответственно оценка достижения целей
3.	Эффективного использования	$\alpha_{трад}^{баз} \square \alpha_{зад}$ $\Delta \alpha^{баз} = \alpha_{КТО}^{баз} - \alpha_{трад}^{баз} \geq 1$; $\rho_{КТО}$ – приемлемые	изучения учебной дисциплины в целом и целей рассматриваемого учебного занятия; $\Delta \alpha^{баз}$ – соотношение рангов α сравниваемых базовых стратегий обучения.
4.	Ограниченной эффективности	$\alpha_{трад}^{баз} \square \alpha_{зад} \square \alpha_{КТО}^{баз}$; $\Delta \alpha^{вспом} = \alpha_{КТО}^{вспом} - \alpha_{трад}^{вспом} \geq 1$; $\rho_{КТО}$ – приемлемые	$\Delta \alpha^{вспом}$ – соотношение рангов α сравниваемых вспомогательных стратегий обучения
5.	Нецелесообразности использования	$\Delta \alpha^{баз} = \alpha_{КТО}^{баз} - \alpha_{трад}^{баз} \leq 0$; $\Delta \alpha^{вс} = \alpha_{КТО}^{вс} - \alpha_{трад}^{вс} \leq 0$; $\Delta \rho = \rho_{трад} - \rho_{КТО} \leq 0$	

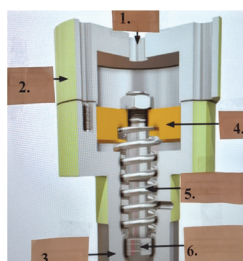
a) valve body b) pilot inlet c) balancing piston d) top cover
e) opening piston f) spring mechanism

Рис. 1. Пусковой воздушный клапан

Курсанты получают задание для перевода морского термина с русского языка на английский и ввода с помощью клавиатуры, работая в компьютерной программе STEP (рис. 1), применяемой в учебном процессе морского университета. КТО STEP – двухуровневый модуль, являющийся аналогом дидактической системы "репетитор".

Информационная технология способствует реализации лично ориентированного подхода с учетом индивидуальных способностей и цели успешности отдельно взятого обучающегося в сравнении с результатами, полученными в ходе тренировочных попыток решения педагогических тестов закрытого и открытого типов, а также итогового контроля. Причем статистические данные тестирования представлены как по каждому отдельно взятому обучающемуся, так и по всем в группе и группах. Тестовые задания способствуют осуществлению познавательной деятельности обучающихся с целью реализации творческого потенциала.

Что касается технологии модульного обучения, то тематические блоки дисциплины предполагают интегрирование в общий курс. Структуризация материала

STEP - ver 7.0 - Бл: Т. Р. Аванесова & Д. Г. Пашкуцкий & Л. А. Гритсенко == Current User: Администратор
Студент Преподаватель Инфо Выход

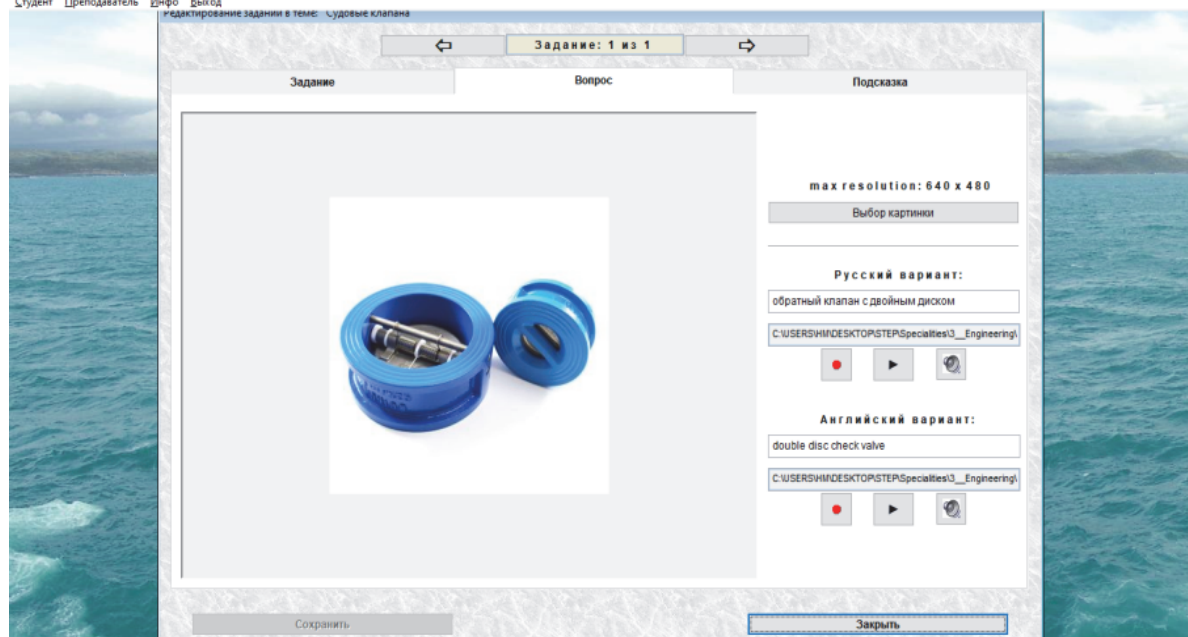


Рис. 2. Тестовое задание в режиме администратора на ввод термина с помощью клавиатуры

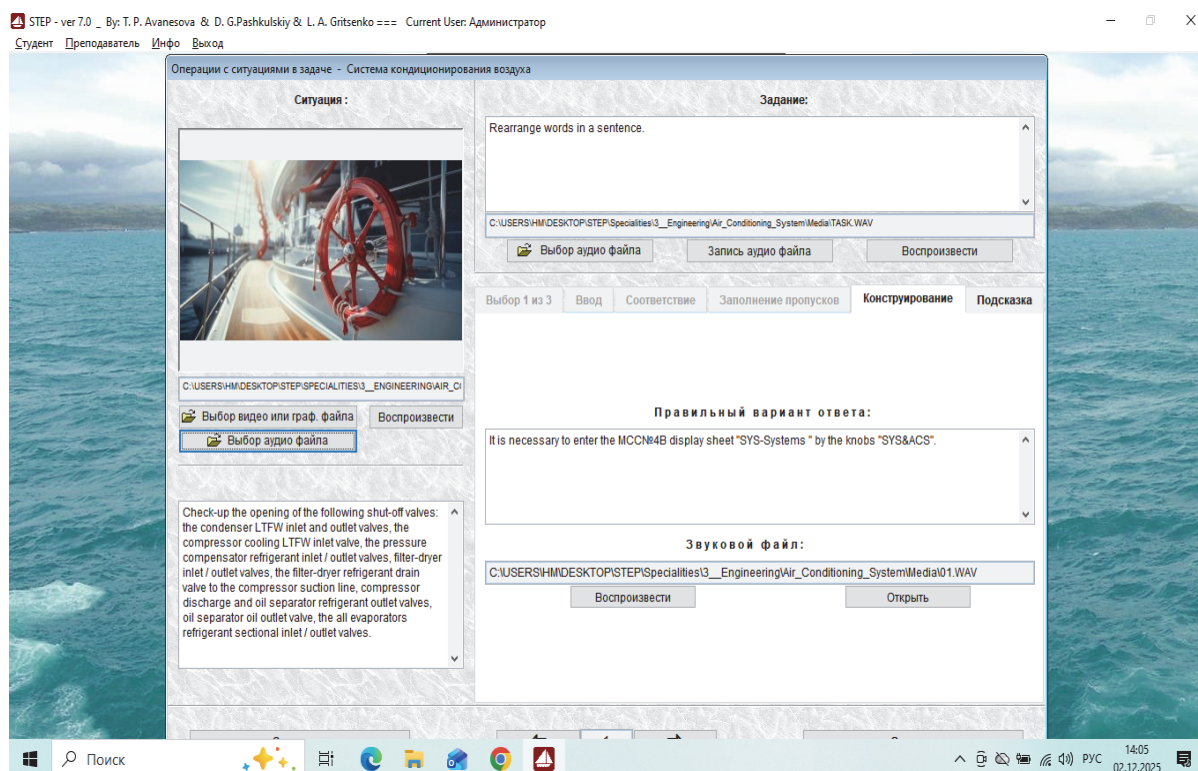


Рис. 3. Тестовое задание в режиме администратора на конструирование профессиональной задачи пуска судовой системы кондиционирования

ла в тематических блоках способствует самостоятельности, организованности, способности к самоуправлению. Тестирование языкового, лексического и грамматического материала, необходимого для осуществления профессиональной деятельности в форме общения, требует тщательной проработки и эффективного сочетания традиционных методов обучения и новейших образовательных технологий.

Качество обучения и сформированность у обучающихся комплекса общекультурных компетенций, необходимых для осуществления межличностных взаимодействий и сотрудничества в процессе исполнения должностных инструкций на английском языке, зависит от педагогических условий процесса обучения, одним из которых и является компьютерная образовательная система (КОС). Изучив иностранные единицы (ИЕ) с помощью КОС, а также получив тренинг в процессе традиционного обучения по курсам дисциплин, обучающиеся успешно могут проходить тренажерную подготовку, предусматривающую не только получение положительных результатов в принятии решений в тестовых заданиях по будущей профессиональной деятельности, но и разбор выполненных заданий после прохождения деловых и ролевых игр с участием преподавателей морских дисциплин совместно с преподавателями иностранного языка.

Тренажерная подготовка относится к самому высокому уровню целесообразности внедрения компьютерных технологий в образовательный процесс, поскольку создает педагогически условия, включающие: преподавателей различных дисциплин, обучающихся, КТО, предусматривая работу КОС: «преподаватель – КТО», «преподаватель – обучающийся», «обучающийся – КТО»,

тренажер. Очень важно проводить тренажерную подготовку для формирования навыков работы в команде, от которой будет зависеть успешная работа в условиях морского плавания, когда судьба каждого члена экипажа зависит от действий всех его членов. Малейшая ошибка может привести к аварийной ситуации и даже к фатальности.

Transas (сейчас часть KONGSBERG) сотрудничает с Новороссийским государственным морским университетом (ГМУ им. адмирала Ф.Ф. Ушакова) в области подготовки специалистов, предоставляя современное судовое симуляционное оборудование для обучения, особенно в таких областях, как судовождение, эксплуатация судовых энергетических установок и электрооборудования, что важно для освоения морских профессий на факультетах университета в условиях реального времени (рис. 4). Целесообразность внедрения оборудования, связанного с водным транспортом, судовождением, эксплуатацией судовых энергетических установок и электрооборудования, очевидна. Для подготовки высококвалифицированных специалистов для морской отрасли необходимы реальные условия для отработки навигационных, ходовых и аварийных ситуаций, которые невозможно безопасно воспроизвести в условиях плавания.

Использование большого объема информационной базы в виде электронных носителей способствует пониманию реальных лексических ИЕ, фраз носителей английского языка в рамках корпусной лингвистики, содержащей реальные тексты (корпуса), выявляющей закономерности, частоту слов и конструкций письменной и устной речи [19]. При выполнении тестовых заданий обеспечивается понимание и запоминание языковых ИЕ осваиваемой области деятельности с целью дальнейшего их применения при выполнении должностных инструкций в рамках общения на английском языке [20].

На старших курсах обучения в морском вузе, на курсах дополнительного профессионального образования и переподготовки моряков применяются тренажеры с круговой визуализацией, обеспечивая университет передовыми технологиями в области морского образования и симуляции. Осуществляется интегрирование сформированных иноязычных навыков в технологические процессы решения производственных задач. Достичь этой цели помогает обучение на компьютерных тренажерах, которые способны имитировать рабочие условия с высокой степенью реальности. Установлено, что профессиональная деятельность, как и любая другая, состоит из совокупности конкретных действий, т. е. представляет собой определенный алгоритм технологических операций [21]. ГМУ им. адмирала Ф.Ф. Ушакова располагает компьютеризованными тренажерами судового оборудования Transas 5000, позволяющими осуществлять отработку алгоритмов профессиональной деятельности морского специалиста, в том числе инженера-судомеханика.

Приведем пример операции подготовки и запуска судовой системы кондиционирования воздуха (Air Conditioning system), отработка которой осуществляется на мнемосхеме (рис. 5) с помощью тренажерной системы Transas 5000 (табл. 2).



Рис. 4. Тренажерная система Transas

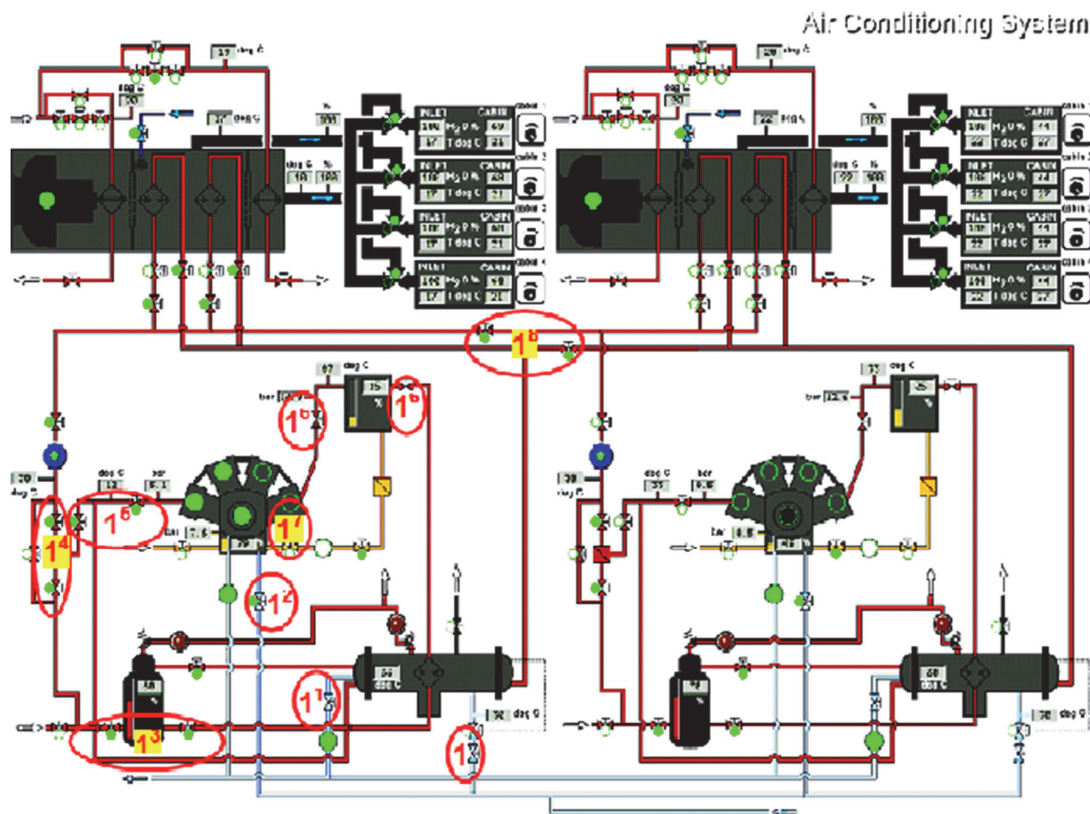


Рис. 5. Мнемосхема судовой системы кондиционирования воздуха (Air Conditioning system)

Таблица 2

Процедура подготовки к пуску и пуск судовой системы кондиционирования воздуха

Русский вариант	Английский вариант
1. На дисплее главного пульта управления (ГПУ) на мнемосхеме зайти на вкладку «SYS–Systems: Air Conditioning system» кнопками «SYS и ACS»	1. Enter the MCCN4B display sheet «SYS–Systems: Air Conditioning system» by the knobs «SYS & ACS»
2. Проверить открытие всех запорных клапанов	2. Check the opening of all shut-off valves
3. Подать питание на панель управления системы кондиционирования воздуха (СКВ) «AIR COND.CONTROL PANEL»	3. Provide the power supply to «AIR CONDITIONING CONTROL PANEL»
4. Подать питание на панель управления вентиляторами установок увлажнения воздуха	4. Provide the power supply to Air Humidity Unit FAN control PANEL
5. Выбрать минимальную производительность вентиляторов	5. Select the fans minimum capacity
6. Проверить отключение установки увлажнения воздуха	6. Check the air humidity units switching-off
7. Установить регулирование температуры на выходе СКВ	7. Set the ACS outlet «TEMPERATURE REGULATION»
8. Запустить в работу вентиляторы СКВ	8. Start into operation the «AC FAN»
9. Установить температуры открытия/закрытия соленоидных клапанов испарителей на поддержание температуры воздуха на выходе испарителей 22–24°C	9. Set the evaporators solenoid valves open/close temperatures for holding the evaporators air outlet temperature 22–24°C
10. Установить заданное значение давления запуска компрессора на всасывании 3 бара	10. Set the «PRESSURE SET COMPRESSOR» switch starting pressure set point 3 bars at compressor suction
11. Открыть главный соленоидный клапан «MASTER SOLENOID»	11. Open the «MASTER SOLENOID» valve
12. Запустить компрессор СКВ	12. Start the «AC COMPRESSOR»
13. Перевести работу СКВ в автоматический режим работы	13. Change-over the ACS operation into automatic operating mode

В заключение следует отметить, что правила, классифицирующие учебные занятия, помогают проанализировать целесообразность внедрения КТО, определяя номер категории в соответствии с требованиями обеспечения возможности определения последовательности их внедрения в конечное множество учебных занятий учебной дисциплины. В процессе научного исследования доказана дидактическая целесообразность КОС относительно традиционных методов обучения для достижения целей. При этом обоснована целесообразность внедрения ранговых шкал в качестве критерия рациональности внедрения информационных технологий в учебный процесс.

Поскольку компьютер служит мощным средством поддержки учебных действий учащихся, то использование коммуникативных возможностей информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения позволяет создать необходимые условия практического овладения языком при применении на всех этапах обучения от начального до продвинутого. На продвинутом этапе обучения иноязычная речевая деятельность интегрируется в технологические процессы производственных ситуаций, которые могут быть смоделированы с помощью

ИКТ в форме деловых и ролевых игр, case-study и других форм учебной деятельности.

Определение уровня целесообразности внедрения КОС в рамках принятой шкалы ранжирования в соответствии с правилами сравнения стратегий обучения базируется на известном в педагогике законе принципиальных возможностей дидактических систем.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута. Педагогические тестовые задания в режимах тренировки и контроля с помощью компьютерных технологий, равно так же, как и ситуации, связанные с типовыми задачами труда профессиональной морской деятельности в рамках иноязычного общения, являются методами реализации целесообразности их применения, предоставляя широкие возможности для поиска информации, аудио- и видеоресурсов онлайн.

Работа может представлять интерес для преподавателей и методистов высших учебных заведений при организации процесса внедрения компьютерных технологий обучения в образовательный процесс.

Библиографический список

1. Полат Е.С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие*. Москва: Издательский центр «Академия», 1999.
2. Солдаткин В.И. *Преподавание в сети Интернет: учебное пособие*. Москва: Высшая школа, 2003.
3. Петровский А.В. *Общая психология: словарь*. Москва: ПЕР СЭ, 2005.
4. Буланова-Топоркова М.В. *Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
5. Роберт И.В. *Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования*. Москва: ИИО РАО, 2010.
6. Попова А.В., Галиева Х.С. Роль современных цифровых технологий в обучении иностранному языку в морском вузе. *Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции*. Санкт-Петербург: РИО «ГУМ РФ им. адм. С.О. Макарова», 2023; Ч. 2: 284–291.
7. Андреев А.А. *Дидактические основы дистанционного обучения*. Москва: Издательство «МЭСИ», 2001.
8. Семенова И.Н., Слепухин А.В. Определение и дидактическая конструкция методики использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. *Педагогическое образование в России*. 2012; № 2: 34–39.
9. Семенова И.Н., Слепухин А.В. Методологические аспекты использования ИКТ в учебном процессе. *Современные проблемы физико-математического образования: теория и практика*: коллективная монография. Екатеринбург: УрГПУ, Издательство «АМБ», 2012: 94–186.
10. *Современная философия: словарь и хрестоматия*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
11. Коджаспирова Г.М. *Словарь по педагогике (междисциплинарный)*. Москва, Ростов-на-Дону: МарТ, 2005.
12. Аванесова Т.П., Мефлех М.В., Задорожная Е.Ю., Фаттахова Н.А. К вопросу об анализе программ нейросети в контексте изучения английского языка в морском вузе. *Педагогическое образование в России*. 2024; № 4: 156 – 162.
13. Тенищева В.Ф., Кузнецова Ю.С., Аванесова Т.П. Информационные технологии в иноязычной подготовке специалистов портовых и грузовых терминалов. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 311–314.
14. Воронин А.С. *Словарь терминов по общей и социальной педагогике*. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006.
15. Макаренко А.С. *Сочинения*: в 8 т. Москва, 1985; Т. 4.
16. МИ 2365-96. *Государственная система обеспечения единства измерений. Шкалы измерений. Основные положения. Термины и определения*. Утвержден ГП ВНИИФТРИ, 06.12.1995.
17. Губинский А.И., Евграфов В.Г. *Информационно-управляющие человеко-машинные системы: исследование, проектирование, испытания: справочник*. Москва: Машиностроение, 1993.
18. Аванесова Т.П., Печников А.Н., Остроумова Ю.С. *Проблемы компьютерной дидактики в свете развития информационных технологий. Аксиологический анализ: монография*. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2023.
19. Gruzdev D.Yu., Dyomochkina V.V., Makarenko A.S. Leveraging VBA in translation. *Research Result. Theoretical and Applied Linguistics*. 2021; Vol. 7 (4): 66–81. DOI: 10.18413/2313-8912-2021-7-4-0-6
20. Аванесова Т.П., Пашкульский Д.Г., Гриценко Л.А. *Students Teaching English Programme (STEP): регистрационная программа для ЭВМ №2010613422*. Москва: ФГУ ФИПС, 2010.
21. Макаревич Т.А., Хекерт Е.В., Цыганко Е.Н., Кузнецова Ю.С., Модина М.А., Яворская Д.О. Деловая игра на тренажере как эффективный способ подготовки морского специалиста в условиях иноязычного общения. *Эксплуатация морского транспорта*. 2024; № 1 (110): 41–47.

References

1. Polat E.S. *Novyye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya: uchebnoye posobie*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 1999.
2. Soldatkin V.I. *Prepodavanie v seti Internet: uchebnoye posobie*. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.
3. Petrovskij A.V. *Obschaya psihologiya: slovar'*. Moskva: PER S'E, 2005.
4. Bulanova-Toporkova M.V. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly: uchebnoye posobie*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2002.
5. Robert I.V. *Sovremennyye informacionnye tehnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy; perspektivy ispol'zovaniya*. Moskva: IIO RAO, 2010.
6. Popova A.V., Galieva H.S. Rol' sovremennyh cifrovyyh tehnologii v obuchenii inostrannomu yazyku v morskoy vuz. *Sbornik materialov II Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg: RIO «GUM RF im. adm. S.O. Makarova», 2023; Ch. 2: 284–291.
7. Andreev A.A. *Didakticheskiye osnovy distantsionnogo obucheniya*. Moskva: Izdatel'stvo «MESI», 2001.
8. Semenova I.N., Slepukhin A.V. Opredeleniye i didakticheskaya konstrukciya metodiki ispol'zovaniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologii v uchebnom processe. *Pedagogicheskoye obrazovanie v Rossii*. 2012; № 2: 34–39.
9. Semenova I.N., Slepukhin A.V. Metodologicheskiye aspekty ispol'zovaniya IKT v uchebnom processe. *Sovremennyye problemy fiziko-matematicheskogo obrazovaniya: teoriya i praktika*: kollektivnaya monografiya. Ekaterinburg: UrGPU, Izdatel'stvo «AMB», 2012: 94–186.
10. *Sovremennaya filosofiya: slovar' i hrestomatiya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 1997.
11. Kodzhaspirova G.M. *Slovar' po pedagogike (mezhdisciplinarnyy)*. Moskva, Rostov-na-Donu: MarT, 2005.
12. Avanesova T.P., Melekh M.V., Zadorozhnaya E.Yu., Fattahova N.A. K voprosu ob analize programm nejroseti v kontekste izucheniya angliyskogo yazyka v morskoy vuz. *Pedagogicheskoye obrazovanie v Rossii*. 2024; № 4: 156 – 162.
13. Tenischeva V.F., Kuznetsova Yu.S., Avanesova T.P. Informacionnye tehnologii v inoyazychnoy podgotovke specialistov portovyh i gruzovyh terminalov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 311–314.
14. Voronin A.S. *Slovar' terminov po obshchey i social'noy pedagogike*. Ekaterinburg: GOU VPO UGTU-UPI, 2006.
15. Makarenko A.S. *Sochineniya*: v 8 t. Moskva, 1985; T. 4.
16. MI 2365-96. *Gosudarstvennaya sistema obespecheniya edinstva izmereniy. Shkaly izmereniy. Osnovnyye polozheniya. Terminy i opredeleniya*. Uтвержден GP VNIIFTRI, 06.12.1995.
17. Gubinskij A.I., Evgrafov V.G. *Informacionno-upravlyayushchie cheloveko-mashinnye sistemy: issledovanie, proektirovanie, ispytaniya: spravochnik*. Moskva: Mashinostroenie, 1993.
18. Avanesova T.P., Pechnikov A.N., Ostroumova Yu.S. *Problemy komp'yuternoy didaktiki v svete razvitiya informacionnyh tehnologii. Aksiologicheskij analiz: monografiya*. Novorossiysk: RIO GМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2023.
19. Gruzdev D.Yu., Dyomochkina V.V., Makarenko A.S. Leveraging VBA in translation. *Research Result. Theoretical and Applied Linguistics*. 2021; Vol. 7 (4): 66–81. DOI: 10.18413/2313-8912-2021-7-4-0-6
20. Avanesova T.P., Pashkul'skij D.G., Gricenko L.A. *Students Teaching English Programme (STEP): registracionnaya programma dlya 'EVM №2010613422*. Moskva: FGU FIPS, 2010.
21. Makarevich T.A., Hekert E.V., Cyganko E.N., Kuznetsova Yu.S., Modina M.A., Yavorskaya D.O. Delovaya igra na trenazhere kak `effektivnyj sposob podgotovki morskogo specialista v usloviyah inoyazychnogo obscheniya. *'Ekspluatatsiya morskogo transporta*. 2024; № 1 (110): 41–47.

Статья поступила в редакцию 12.01.26

УДК 37.064.2

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-152-156

Asilyan L.V., postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: liliyaasilyan95@bk.ru

SPECIFICITY OF THE PEDAGOGICAL STRATEGY FOR THE FORMATION OF LEGAL CULTURE IN FUTURE MARINE SPECIALISTS. The article explores the specifics of a pedagogical strategy for fostering legal awareness in future maritime professionals. It examines factors that determine the need to improve legal literacy and legal awareness in this professional field. It analyzes the theoretical foundations and practical aspects of developing and implementing a pedagogical strategy aimed at fostering legal awareness, taking into account the specifics of maritime activities, international maritime law, and the ethical standards of the maritime community. The objective of this article is to identify the specifics of a pedagogical strategy for fostering legal awareness in future maritime professionals, identify its key components, and define principles for implementation. Implementation of the author's proposed strategy will improve legal literacy and legal awareness among future maritime professionals, which, in turn, will contribute to improved maritime safety, compliance with international legal norms, and environmental protection.

Key words: legal culture, pedagogical strategy, maritime specialists, maritime law, professional ethics, legal consciousness, legal literacy, educational process

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В данной статье исследуется специфика педагогической стратегии формирования правовой культуры у будущих морских специалистов. Рассматриваются факторы, которые определяют необходимость повышения уровня правовой грамотности и правового сознания в данной профессиональной сфере. Анализируются теоретические основы и практические аспекты разработки и реализации педагогической стратегии, направленной на формирование правовой культуры, учитывающей специфику морской деятельности, международное морское право и этические нормы морского сообщества. Основная задача статьи состоит в выявлении специфики педагогической стратегии формирования правовой культуры у будущих специалистов морской отрасли и определении ее ключевых компонентов и принципов реализации. Внедрение предложенной автором стратегии позволит повысить уровень правовой грамотности и правового сознания у будущих специалистов морской отрасли, что, в свою очередь, будет способствовать повышению безопасности на море, соблюдению международно-правовых норм и защите окружающей среды.

Ключевые слова: правовая культура, педагогическая стратегия, морские специалисты, морское право, профессиональная этика, правовое сознание, правовая грамотность, образовательный процесс

В современном мире, характеризующемся глобализацией и усложнением правовых норм, формирование правовой культуры становится одной из важнейших задач образовательного процесса при подготовке специалистов для любой сферы деятельности. Особую актуальность данная задача приобретает в рамках подготовки будущих специалистов морской отрасли, чья профессиональная деятельность тесно связана с международным морским правом, необходимостью соблюдения нормативных актов различных государств и обеспечением безопасности на море. Недостаточный уровень правовой культуры у морских специалистов может привести к серьезным последствиям, включая нарушение международно-правовых норм, аварии, нанесение вреда окружающей среде и человеческим жизням. Таким образом, разработка и реализация эффективной педагогической стратегии формирования правовой культуры у будущих морских специалистов является крайне важной задачей. Данная стратегия должна учитывать специфику морской деятельности, положения международного морского права, этические установки морского сообщества и особенности образовательного процесса в профильных учебных заведениях. Все это обуславливает актуальность темы настоящего исследования.

Цель научной статьи – выявление специфики педагогической стратегии формирования правовой культуры у будущих специалистов морской отрасли, определение ее ключевых компонентов и принципов реализации.

Для достижения этой цели ставятся следующие задачи:

- проанализировать теоретические основы формирования правовой культуры личности и выявить особенности правовой культуры морских специалистов;
- определить содержание и структуру правовой культуры будущих морских специалистов;
- исследовать существующие методы педагогической стратегии формирования правовой культуры;
- разработать модель педагогической стратегии формирования правовой культуры у будущих морских специалистов и оценить эффективность предложенной стратегии.

Научная новизна заключается в разработке и обосновании педагогической стратегии формирования правовой культуры у будущих морских специалистов, учитывающей специфические условия их профессиональной деятельности.

В отличие от существующих подходов, ориентированных в основном на общеправовую подготовку, предлагаемая стратегия акцентирует внимание на интеграции правовых знаний и норм в контекст морской отрасли, а также на развитии у будущих специалистов навыков правомерного поведения в сложных нестандартных ситуациях, возникающих в море.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в расширении и углублении научных знаний в области педагогики высшей школы, в частности, по вопросам формирования правовой культуры у будущих морских специалистов. Статья представляет собой вклад в разработку теоретических основ педагогической стратегии, ориентированной на специфические потребности и требования морской отрасли.

Практическая значимость настоящего исследования определяется его направленностью на решение актуальной проблемы повышения уровня правовой культуры у будущих морских специалистов, что, в свою очередь, напрямую связано с обеспечением безопасности мореплавания и соблюдением норм международного морского права. Результаты исследования могут быть непосредственно использованы в системе профессионального образования морских учебных заведений, способствуя совершенствованию учебно-воспитательного процесса и формированию у курсантов и студентов осознанного отношения к правовым нормам, регулирующим их будущую профессиональную деятельность.

Теоретической основой исследования послужили работы, посвященные проблемам формирования правовой культуры личности (Д.А. Керимов, А.П. Семитко и др.), педагогической психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.), а также исследования в области морского права и профессиональной подготовки моряков (Г.Г. Иванов, А.Л. Колодкин и др.).

Методологическую основу исследования составили такие методы, как теоретический анализ, синтез, индукция, аналогия и специальные методы юриди-

ческих наук (например, формально-юридический, сравнительно-правовой, анкетирование и т. д.).

Теоретические основы формирования правовой культуры

Правовая культура индивида и социума представляет собой сложную и многоаспектную конструкцию, которая охватывает различные грани взаимоотношений человека с правовой сферой. В широком смысле правовая культура подразумевает осведомленность о правовых нормах, понимание их значения и целей, уважение к закону, а также готовность и способность действовать в соответствии с правовыми принципами.

В рамках педагогической науки процесс формирования правовой культуры трактуется как целенаправленная деятельность, которая ориентирована на развитие у обучающихся правового мировоззрения, правовых установок и компетенций правомерного поведения. Этот процесс предполагает использование различных методов и форм обучения, направленных на передачу правовых знаний, развитие критического мышления и формирование ценностного отношения к праву.

Специфика формирования правовой культуры у будущих морских специалистов заключается в том, что данный процесс должен учитывать особенности морской профессии, ее правовое регулирование и специфические риски, связанные с морской деятельностью. Формирование компетентных кадров для морской отрасли предполагает не только усвоение теоретических основ морского права, но и развитие практических навыков его применения, способности к принятию обоснованных решений в условиях неопределенности и высокой степени сложности, а также глубокое осознание личной ответственности за неукоснительное соблюдение правовых предписаний [1].

При подготовке будущих специалистов морской отрасли формирование их правовой культуры должно включать углубленное изучение международных морских конвенций. К ним относятся, в частности, Международная конвенция по охране человеческой жизни на море (SOLAS), Международная конвенция по предотвращению загрязнения с судов (MARPOL), а также Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (STCW). Международные соглашения, лежащие в основе морского права, устанавливают глобальные стандарты в области безопасности мореплавания, защиты морской среды и квалификации экипажей.

Неотъемлемой частью подготовки компетентных кадров для морской отрасли выступает формирование у них осознанного отношения к этическим принципам, которые определяют рамки их профессионального поведения. Например, ответственность моряка охватывает не только правовые аспекты, но и жизненно важные задачи, такие как безопасность экипажа и пассажиров, охрана природы и защита прав судовладельца. Не менее значимой является практическая составляющая обучения. Стажировки и плавательная практика на судах дают возможность будущим морякам применять полученные теоретические знания в реальной рабочей обстановке.

Следовательно, формирование правовой культуры у будущих работников морской отрасли представляет собой комплексный и постоянный процесс, требующий совместных усилий преподавательского состава образовательных учреждений, судовладельцев и самих обучающихся. Успешное формирование правовой культуры является залогом обеспечения безопасности мореплавания, защиты окружающей среды и эффективного функционирования морской отрасли в целом.

Специфика профессиональной деятельности морских специалистов и ее правовое регулирование

Профессиональная деятельность морских специалистов характеризуется высокой степенью ответственности, связанной с обеспечением безопасности мореплавания, сохранностью грузов и защитой морской среды. Морские специалисты, работающие на судах и в береговых службах, должны обладать не только профессиональными знаниями и навыками, но и глубоким пониманием правовых аспектов своей деятельности.

Правовое регулирование морской деятельности осуществляется на международном и национальном уровнях. Международное морское право представля-

ет собой совокупность конвенций и соглашений, которые регулируют и устанавливают различные аспекты морской деятельности. Эти нормы охватывают такие сферы, как безопасность мореплавания, охрана морской среды, предотвращение загрязнения, борьба с пиратством, а также правила судоходства и морской торговли. Среди ключевых международных конвенций выделяются Конвенция ООН по морскому праву, SOLAS (безопасность жизни на море), MARPOL (предотвращение загрязнения судов) и STCW (подготовка и дипломирование моряков).

Национальное законодательство в области морской деятельности включает в себя законы, которые регулируют регистрацию судов, обеспечивают безопасность навигации, защиту морской среды, а также правовое регулирование трудовых отношений в морской отрасли. Для успешной профессиональной деятельности будущим специалистам в области морского дела необходимо глубокое понимание как международных, так и национальных правовых норм, определяющих сферу их компетенции и регулирующих их профессиональную деятельность.

Морская работа очень сложна и разнообразна, поэтому очень важно, чтобы у всех, кто работает в море, были четко прописаны права и обязанности. Правовое регулирование устанавливает требования к квалификации, порядку допуска к работе на судах, условиям труда и отдыха, а также ответственности за нарушение нормативных требований. Соблюдение этих правил очень важно для безопасности мореплавания, защиты интересов всех участников морской деятельности, начиная от рядовых членов экипажа и заканчивая владельцами судов.

Законодательство уделяет большое внимание ответственности моряков за ошибки в работе. Несоблюдение установленных требований безопасности мореплавания, нарушение норм охраны морской среды, а также противоправные действия, повлекшие за собой причинение вреда жизни и здоровью людей, имуществу или окружающей среде, могут повлечь за собой применение мер дисциплинарной, административной или уголовной ответственности. Органы государственного контроля в сфере морской деятельности осуществляют систематические проверки судов, оценивают уровень подготовки членов экипажа, расследуют аварии и инциденты на море. Выявление нарушений влечет за собой применение административных санкций, вплоть до отзыва дипломов и лицензий.

Таким образом, профессиональная деятельность морских специалистов неотделима от правового регулирования. Для эффективной и безопасной деятельности в морской сфере необходимо глубокое понимание и неукоснительное следование законодательству.

Организационно-педагогические условия, методы и формы формирования правовой культуры

Формирование правовой культуры представляет собой многогранный процесс, требующий создания определенных организационно-педагогических условий. К числу таких условий относятся:

1. *Интеграция правовых дисциплин в учебные планы:* необходимо, чтобы правовые дисциплины стали обязательными для всех направлений подготовки. При этом содержание данных дисциплин должно быть адаптировано к специфике каждой профессии и отвечать требованиям.

2. *Использование активных методов обучения:* для развития правовой культуры следует вовлекать обучающихся в образовательный процесс посредством применения интерактивных методик (ролевые игры, дискуссии, анализ судебных прецедентов и т. д.). Данные методы позволят им не только освоить теорию, но и научиться применять правовые знания на практике.

3. *Привлечение к образовательному процессу практических работников:* в качестве преподавателей и экспертов следует привлекать практических работников, которые имеют опыт работы в морской отрасли, в том числе юристов, капитанов судов и других специалистов.

4. *Организация практической подготовки:* обеспечение практической отработки навыков, в том числе прохождения стажировок на судах и в береговых службах, является важным условием формирования правовой культуры. Практические занятия позволяют обучающимся закрепить знания, освоить правовые аспекты морской деятельности и научиться применять правовые нормы.

5. *Создание правовой среды в образовательном учреждении:* создание правовой среды в образовательном учреждении напрямую влияет на то, как обучающиеся относятся к законам и насколько готовы их придерживаться. Этого можно достичь с помощью соблюдения прав и обязанностей всех участников образовательного процесса, а также организации мероприятий, которые будут направлены на повышение правовой грамотности и формирование правовой культуры.

6. *Организация научно-исследовательской работы:* вовлечение обучающихся в научные исследования в области права, в том числе морского права. Это будет способствовать углублению их знаний в этой области и развитию мышления (например, научно-практические конференции, семинары, круглые столы, публикации в научных журналах и т. д.).

Процесс формирования правовой культуры является целенаправленным процессом, направленным на передачу и усвоение правовых знаний, формирование правового мировоззрения и развитие правомерного поведения [2].

Эффективное формирование правовой культуры у будущих морских специалистов требует применения разнообразных методов обучения, которые сочетают в себе как классические, так и современные подходы [3]:

- *Лекции:* теоретический материал с практическими примерами. Необходимо использовать наглядные пособия, интерактивные элементы, в том числе

использовать интерактивные лекции, чтобы поддерживать интерес обучающихся.

- *Семинары:* включают в себя теоретические дискуссии, разбор практических кейсов и решение различных правовых задач. Основная цель семинарских занятий – развитие мышления и формирование правовой позиции.

- *Практические занятия:* в рамках практических занятий обучающиеся решают задачи, анализируют нормативно-правовые акты и т. д. Основная цель – закрепить теорию и развить практические навыки.

- *Вебинары и онлайн-курсы:* активное внедрение и использование дистанционного обучения с применением интерактивных технологий.

- *Самостоятельная работа:* самостоятельное изучение учебной литературы, подготовка рефератов и докладов, решение практических заданий и выполнение контрольных (аттестационных) работ.

Для успешного развития правовой культуры учащихся необходимо создать благоприятную образовательную среду, которая будет стимулировать данный процесс. Для достижения этой цели рекомендуется использовать следующие формы:

- *Индивидуальная работа:* изучение материалов и выполнение заданий самостоятельно.

- *Работа в мини-группах:* совместное выполнение проектов, решение задач, обсуждение трудных тем.

- *Коллективная работа:* участие в общих дискуссиях, создание общих проектов и организация мероприятий (конференций, круглых столов).

- *Практические тренинги:* отработка практических навыков в моделируемых ситуациях.

- *Мозговой штурм:* генерация идей для поиска решений правовых вопросов.

- *Проектная деятельность:* разработка и реализация проектов, направленных на решение конкретных правовых проблем.

Правовая культура формируется на постоянной основе, что подразумевает необходимость постоянного внимания со стороны государственных институтов, гражданского общества и каждого отдельного человека. Важнейшей задачей для России является совершенствование методов ее формирования с учетом современных реалий.

Педагогическая стратегия формирования правовой культуры

Педагогическая стратегия – это комплекс взаимосвязанных целей, задач, принципов, методов, форм и средств культуры у курсантов неюридических специальностей морского университета; С.Н. Томила – стратегия формирования государственно-патриотической позиции у курсантов; З.О. Козырь – стратегия реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов колледжа; Л.Ф. Мамедова – деятельностная стратегия формирования профессионального патриотизма у учащейся молодежи и др. [4].

Представителями морского профессионального образования разработаны и предложены следующие стратегии: Т.П. Оборочан – аксиологическая стратегия формирования правовой культуры у курсантов неюридических специальностей морского университета; С.Н. Томила – стратегия формирования государственно-патриотической позиции у курсантов; З.О. Козырь – стратегия реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов колледжа; Л.Ф. Мамедова – деятельностная стратегия формирования профессионального патриотизма у учащейся молодежи и др. [4].

По мнению большинства ученых, значение образовательных педагогических стратегий заключается в том, что они содействуют «формированию квалифицированных и готовых к современным вызовам специалистов» [5].

Основными компонентами педагогической стратегии формирования правовой культуры у будущих морских специалистов являются: цель, конкретизированные задачи, принципы, содержание, применяемые методы, формы и средства [6].

Цель – формирование у будущих морских специалистов правовой культуры, обеспечивающей эффективное осуществление профессиональной деятельности, соблюдение законности и поддержание правопорядка в сфере морского транспорта.

Задачи:

- формирование у обучающихся правовых знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в соответствии с требованиями законодательства;

- развитие у обучающихся критического мышления, способности анализировать правовые ситуации с разных точек зрения;

- развитие у студентов навыков самообразования и самосовершенствования в области права;

- воспитание уважения к закону и правопорядку;

- формирование у обучающихся активной гражданской позиции в вопросах защиты прав и свобод человека;

- формирование навыков применения правовых знаний в практической деятельности.

Принципы:

- принцип законности: все мероприятия, направленные на формирование правовой культуры, должны осуществляться в строгом соответствии с действующим законодательством;

– принцип гуманизма: в центре образовательного процесса должен находиться человек, его права и свободы. Образование должно быть направлено на развитие личности, ее способности к самореализации и самосовершенствованию;

– принцип демократизма: обучающиеся должны иметь возможность участвовать в процессе обучения и воспитания [7], выражать свое мнение по вопросам, касающимся их образования;

– принцип научности: содержание образования должно быть основано на научных знаниях в области права, педагогики, психологии;

– принцип наглядности: использование наглядных материалов, таких как схемы, таблицы, графики, позволяет сделать процесс обучения более понятным и интересным для обучающихся;

– принцип индивидуализации: при организации образовательного процесса необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся, их интересы, потребности и способности;

– принцип связи теории с практикой: обучение должно быть ориентировано на практическое применение правовых знаний в реальных жизненных ситуациях.

Содержание: содержание обучения должно включать изучение основных правовых норм, регулирующих морскую деятельность, включая международное морское право, торговое мореплавание, морское экологическое право, трудовое право моряков и уголовное право.

Формы: лекции, семинары, практические занятия, деловые игры, тренинги, консультации, участие в научных конференциях и конкурсах.

Методы: активные методы обучения, такие как проблемное обучение, дискуссии, ролевые игры, мозговой штурм и проектная деятельность.

Средства: учебные пособия, сборники нормативных правовых актов, компьютерные программы, мультимедийные средства обучения, интернет-ресурсы.

Оценка эффективности разработанной педагогической стратегии проводится на основе анализа динамики показателей сформированности правовой культуры у студентов, обучающихся по экспериментальной программе. В качестве критериев оценки необходимо использовать:

- уровень правовых знаний;
- умение применять правовые знания в практической деятельности;
- уровень правового мышления;
- уровень правовой сознательности;
- отношение к закону и правопорядку.

Формирование правовой культуры у будущих морских специалистов является важной и актуальной задачей, требующей разработки и внедрения эффективных педагогических стратегий. Разработанная педагогическая стратегия, основанная на системном, деятельностном и компетентностном подходах, обеспечивает комплексное формирование правовых знаний, умений, навыков, ценностей и установок, необходимых для успешной профессиональной деятельности в сфере морского транспорта [8].

Данная стратегия была рассмотрена на курсах судомеханического факультета ФГБОУ ВО ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова в рамках дисциплины «Основы российской государственности».

Цель: сформулировать у курсантов понимание роли права в укреплении российской государственности и важности соблюдения законов в профессиональной деятельности моряка.

Задачи: изучить основные принципы российского права и устройства государства; рассмотреть место международного законодательства в правовой системе РФ; обсудить правовые основы патриотизма и гражданского долга моряка, а также понять суть ответственности за нарушение законов РФ, в том числе и в морской отрасли.

В рамках лекций обсуждались с курсантами примеры из морской практики, анализировались конкретные ситуации (кейсы) нарушений правил мореплавания и последствия с точки зрения законодательства. Также во время лекций использовался сайт ДНК России (созданный для изучения культурного и историче-

ского наследия России). Проводились дискуссии о соотношении международной и российской правовой системы в морской сфере. Применение мультимедийных материалов, таких как видеолекции и интерактивные презентации, значительно улучшило восприятие сложных теоретических концепций. Для самостоятельной подготовки курсантами использовалось учебное пособие, подготовленное Государственным академическим университетом гуманитарных наук в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования РФ (авторы А.Д. Харичев, А.В. Полосин, А.В. Селезнева), сайт ДНК России. В рамках практических занятий/семинаров использовалась рабочая тетрадь, разработанная преподавателями университета в рамках данной дисциплины. Также проводились игры/викторины по темам: «Знаешь ли ты Конституцию» (12 декабря – День Конституции РФ), «Мы против коррупции» (9 декабря – Международный день борьбы с коррупцией). Внедрение таких форм практических занятий позволило закрепить полученные знания в интерактивной форме и повысить интерес к изучению правовых вопросов, а активное участие курсантов в обсуждении различных кейсов из морской практики способствовало развитию критического мышления и умения применять нормы права в различных ситуациях.

В рамках практических занятий также проводились опросы для оценки уровня знаний, отношения к дисциплине, тестирования промежуточные и итоговое. Результаты тестирований показали хорошую усвояемость материала курсантами. Анализ ответов на вопросы в ходе опросов выявил положительную динамику в отношении к дисциплине, особенно после интерактивных занятий и разборов практических кейсов.

Результаты экспериментальной проверки подтверждают эффективность разработанной педагогической стратегии и позволяют рекомендовать ее для внедрения в практику подготовки морских специалистов.

Анализ существующей системы подготовки специалистов морской отрасли демонстрирует дефицит внимания к вопросам формирования правовой культуры. В учебных планах морских образовательных учреждений правовые дисциплины, как правило, носят фрагментарный характер и не обеспечивают комплексного формирования правовых знаний, умений и навыков. Кроме того, в образовательном процессе наблюдается дефицит применения интерактивных методик, которые способствовали бы развитию мышления обучающихся и формированию правовой культуры.

Развитие правовой культуры у будущих специалистов морской отрасли является сложной и многоаспектной задачей, которая требует комплексного подхода и использования разнообразных методов и стратегий. Эффективное решение этой задачи будет способствовать повышению уровня правовой грамотности, осведомленности и ответственности работников морского транспорта.

Педагогическая стратегия формирования правовой культуры у будущих морских специалистов представляет собой систему целенаправленных действий, направленных на развитие у них правового сознания, правовой информированности, правовых установок и правового поведения, необходимых для успешной профессиональной деятельности и правомерного поведения в обществе. Для повышения эффективности процесса формирования правовой культуры необходимо также использовать современные информационные технологии.

Таким образом, результаты исследования показывают, что сформулированные автором цель и задачи выполнены, обоснована научная новизна.

Предложенные в данной научной статье организационно-педагогические условия, методы и подходы могут быть использованы образовательными учреждениями, которые осуществляют подготовку кадров для морской отрасли, для повышения эффективности образовательного процесса и формирования у будущих морских специалистов высокой правовой культуры.

Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на разработку и внедрение инновационных методик обучения, учитывающих специфику различных специальностей и потребностей морской отрасли, а также на оценку эффективности различных подходов к формированию правовой культуры у будущих морских специалистов.

Библиографический список

1. Оборочан Т.П. *Формирование правовой культуры курсантов неюридических специальностей в морском вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2022.
2. Асильян Л.В. Особенности формирования правовой культуры у курсантов морского вуза. *Экономика и социум: преодоление неравенства через гуманитарные практики*: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2025: 53–56.
3. *Педагогическая инноватика и непрерывное образование в XXI веке*: сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции. Киров: Вятский государственный агротехнологический университет, 2025.
4. Томилин А.Н. Педагогическая стратегия формирования познавательного интереса у курсантов морского вуза к конвенционной подготовке. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 392–396.
5. Бордюг Д.Д., Чернышев Д.А., Дзундза А.И. Эффективные стратегии обучения и их влияние на профессиональное становление студентов-педагогов. *Педагогический журнал*. 2023; Т. 13, № 11А: 442–449.
6. Асильян Л.В., Томилин А.Н. Аксиологический подход как основа формирования правовой культуры курсантов морского университета. *Разработка и применение наукоемких технологий в интересах модернизации современного общества*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: ООО «Аэтерна», 2025: 115–119.
7. Асильян Л.В., Некрасова И.Е. Проблемы и барьеры в формировании правовой культуры у курсантов морских образовательных организаций. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2024; № 3 (48): 71–74.
8. Томилин А.Н., Оборочан Т.П. Методы обучения, применяемые в профессиональной подготовке курсантов морского вуза. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2023; № 3 (44): 142–148.

References

1. Oborochan T.P. *Formirovanie pravovoj kul'tury kursantov neyuridicheskikh special'nostej v morskome vuze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Velikij Novgorod, 2022.
2. Asilyan L.V. Osobennosti formirovaniya pravovoj kul'tury u kursantov morskogo vuza. *'Ekonomika i socium: preodolenie neravenstva cherez gumanitarnye praktiki: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Belgorod: OOO Agentstvo perspektivnykh nauchnykh issledovanij (APNI), 2025: 53-56.
3. *Pedagogicheskaya innovatika i nepreryvnoe obrazovanie v XXI veke: sbornik nauchnykh trudov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Kirov: Vyatskij gosudarstvennyj agrotehnologicheskij universitet, 2025.
4. Tomilin A.N. Pedagogicheskaya strategiya formirovaniya poznatel'nogo interesa u kursantov morskogo vuza k konvencionnoj podgotovke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 392-396.
5. Borydyug D.D., Chernyshev D.A., Dzundza A.I. 'Effektivnye strategii obucheniya i ih vliyaniye na professional'noe stanovleniye studentov-pedagogov. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2023; T. 13, № 11A: 442-449.
6. Asilyan L.V., Tomilin A.N. Aksiologicheskij podhod kak osnova formirovaniya pravovoj kul'tury kursantov morskogo universiteta. *Razrabotka i primeneniye naukoemkikh tehnologij v interesah modernizacii sovremennogo obschestva: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Ufa: OOO "A eterna", 2025: 115-119.
7. Asilyan L.V., Nekrasova I.E. Problemy i bar'ery v formirovanii pravovoj kul'tury u kursantov morskikh obrazovatel'nykh organizacij. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2024; № 3 (48): 71-74.
8. Tomilin A.N., Oborochan T.P. Metody obucheniya, primenyaemye v professional'noj podgotovke kursantov morskogo vuza. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2023; № 3 (44): 142-148.

Статья поступила в редакцию 09.01.26

УДК 37.01:371 (075)

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-156-158

Makashina I.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: irmak@inbox.ru

HUMAN-CENTRICITY AS A TREND IN CONDITIONS OF EDUCATION DIGITALIZATION. The paper considers the need to rely on a human-centered approach in education, including a system of additional professional training. Relying on this approach makes it possible to maximize its potential for the development of participants of the educational field, transforming their activities through the disclosure of their own potential, which ensures not only success, but also the continuous self-development and realization of these participants in the new digital world. It is shown that additional professional education, due to its flexibility and practice-oriented approach, has great potential in solving this issue. Human-centricity as the main paradigm provides an opportunity to analyze personality in the unity of its cognitive and spiritual features, reflected in specific activities and in social interactions. It is proved that the introduction of human-oriented technologies can also be considered as ways to achieve the human-centricity of the educational process.

Key words: human-centricity, digitalization, additional professional education, professional retraining

И.И. Макашина, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: irmak@inbox.ru

ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОСТЬ КАК ТРЕНД В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В работе рассматривается необходимость опоры на человекоцентричный подход в образовании, включая систему дополнительной профессиональной подготовки. Опора на этот подход позволяет максимально использовать его потенциал для развития участвующих в образовательном поле субъектов, преобразования их деятельности через раскрытие их собственного потенциала, что обеспечивает не только успешность, но и постоянное саморазвитие и реализацию этих субъектов в новых цифровых условиях мира. Показано, что дополнительное профессиональное образование благодаря своей гибкости и практикоориентированности обладает огромным потенциалом в решении этого вопроса. Человекоцентричность как основная парадигма предоставляет возможность анализировать личность в единстве её когнитивных и духовных проявлений, отражаемых в конкретной деятельности и в социальных взаимодействиях. Обосновано, что внедрение человекоориентированных технологий также можно рассматривать как способы достижения человекоцентричности образовательного процесса.

Ключевые слова: человекоцентричность, цифровизация, дополнительное профессиональное образование, профессиональная переподготовка

Актуальность выбранной темы объясняется огромным влиянием цифровизации на человека и способы его взаимодействия с миром. Возникает необходимость разработки и внедрения новых моделей образования, способных учитывать сложность и многомерность происходящих в цифровом мире изменений. Одним из способов достижения поставленных задач можно рассматривать обращение к парадигме человекоцентричности, в основе которой лежит рассмотрение человека как главной ценности.

Целью статьи является обоснование необходимости обращения к человекоцентричному подходу при организации образовательного процесса.

Объектом исследования выступает рассмотрение человекоцентричности как тренда и необходимости в условиях цифровизации общества.

Задачи представленной работы охватывают: рассмотрение парадигмы человекоцентричности; обоснование учёта этого подхода при организации образовательного процесса; определение роли субъектов образования.

Методами исследования выступили теоретический анализ литературы, касающейся таких явлений, как человекоцентричность, цифровизация и дополнительное профессиональное образование.

Научная новизна работы заключается в разработке предложений по внедрению человекоцентричного подхода к организации процесса обучения в дополнительном профессиональном образовании.

Теоретическая значимость выражается в расширении и углублении понимания человекоцентричного подхода и обосновании необходимости его внедрения в процесс организации дополнительного профессионального образования.

Практическая значимость результатов исследования состоит в выделении факторов успеха встраивания дополнительного профессионального образования в архитектуру цифрового университета и обосновании принципов организации образовательного процесса, следование которым будет способствовать повышению качества обучения, ускоренному темпу образовательного процесса, соответствию результатам ожидания обучающихся, обеспечивая, таким образом, человекоцентричность в условиях цифровизации.

Цифровизация как фактор изменения образовательного процесса

Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг. для формирования информационного пространства [1] определяет важность использования и развития цифрового обучения на всех уровнях и во всех видах образования. Термин «цифровизация» уже стал достаточно популярным, но интерес к нему не пропадает, что объясняется его широким денотатным полем. Повсеместное внедрение цифровых технологий во все сферы производства требует от системы профессионального образования соответствующего уровня подготовки специалистов, причём подготовки не только соответствующей сегодняшнему дню, но и на перспективу. Опережающее обучение вновь приобретает свою актуальность.

Цифровизация образования предполагает такую организацию процесса обучения, которая позволит обеспечить все его уровни, включая управление образовательной организацией, обеспечение и осуществление образовательного процесса, его контроль и, самое главное, подготовку конкурентоспособного специалиста, обладающего всем необходимым спектром компетенций, включая цифровую грамотность. К целям цифровизации, как правило, относят: улучшение качества образования; трансформацию образовательного процесса; предоставление равных возможностей получения образования и многое другое. Потенциал цифровизации образования огромен, и прежде всего благодаря возможности обеспечить индивидуализацию обучения, позволяющую корректировать в зависимости от потребностей и поставленных целей содержание обучения, темп и уровень освоения учебного материала и другое.

Човекоцентричная парадигма

Одним из наиболее интересных трендов в условиях цифровизации образования последнее время стала человекоцентричность. Термин «човекоцентричность» приобрёл свою первую популярность в экономических исследованиях, посвящённых различным бизнес-моделям, в которых имеет место широкое использование цифровых технологий в управлении и в производстве, где происходят изменения в связи с персонализацией производственных процессов, трансформацией условий взаимодействия сотрудников, усилением взаимодей-

ствия между информационными и операционными технологиями, что, в конечном счёте, влечёт за собой изменение роли человека, его потребностей и его организационной культуры. Основная идея человекоцентричности в управлении разных моделей организации заключается в создании такой её структуры, которая могла бы гарантировать безопасность как цифрового, так и человеческого благополучия в новых цифровых условиях.

Появление стандарта ISO 27500 (2016), разработанного Международной организацией по стандартизации закрепило в качестве приоритетных критериев организационного проектирования такие принципы, как здоровье, безопасность, эргономика и психологическое благополучие сотрудников. Н. Майлфуд выделил дополнительный принцип ориентации на общее благо, подчеркнув при этом значимость создания культуры справедливости и развития гуманизма «для общего блага» [2, с. 110]. Человекоцентричная среда стала рассматриваться как условие, способствующее переходу от простого исполнения функциональных обязанностей к осознанному сопереживанию, содействию, сотрудничеству, где само по себе благополучие выступало результатом личностного функционирования в этой среде.

Исследователи, рассматривающие человекоцентричность как феномен, выделяют следующие его аспекты: понимание человека через его духовно-нравственные ценности и создание возможности для реализации смыслов, основанных на уважении к людям, признании их безусловной ценности и создании условий для развития персональной ответственности и самореализации.

Примерами внедрения концепции человекоцентричности в практику могут быть государственная корпорация «Росатом», ПАО «Газпром нефть», ПАО «Сбербанк». Философия человекоцентричности основывается на признании того факта, что главным является человек, обладающий собственными ценностями и приоритетами. Условия, создаваемые организациями, направлены на раскрытие потенциала работника.

Популярность человекоцентричного подхода объясняется стремлением раскрытия абсолютной ценности конкретного человека в его целостности. Причём все используемые технологии, инструменты, средства и способы призваны поддерживать и расширять возможности реализации личностного потенциала участвующих субъектов.

В концепции личностно ориентированного образования, разработанной К. Роджерсом (1961) и основанной на идее, что педагогика, подобно терапии, должна способствовать здоровью человека, позволяя ему быть самим собой, осознавать свои возможности и непрерывно развиваться, утверждается, что человекоцентричный подход к обучению обеспечивает глубокое усвоение знаний, способствуя личностному росту и развитию, а не механическому запоминанию информации [3, с. 48-58].

Отметим, что человекоцентричность в образовании имеет свою специфику. Во-первых, нельзя утверждать, что это абсолютно новое явление. В педагогике уже давно существуют подходы к организации образовательного процесса, цель которых – всестороннее развитие как обучающихся, так и педагогов. Здесь уместно говорить об индивидуализации (направленность на мобилизацию личностного потенциала обучающегося), персонализации (учёт персональных характеристик обучающегося при построении его образовательного маршрута), андрагогическом подходе (учёт особенностей обучения взрослых людей, при организации образовательного процесса на основе взаимного обмена опытом), личностно ориентированном подходе (развитие индивидуальности обучающегося, в первую очередь его духовно-нравственных характеристик) и др. Другое дело, что человекоцентричность в образовании – это решение педагогом задачи вовлечения обучающегося в деятельность, изменение его позиции от пассивного исполнителя к соисполнителю, а потом и к значимому участнику деятельности. В этой связи уместно вспомнить цитату Г.Н. Прокументовой, писавшей о противоречии в современном образовании в антропологическом контексте, когда «бытующие образовательные практики препятствуют встрече человека со своим образованием и влиянию на него» [4, с. 56].

Човекоцентричность в образовательном поле, по нашему глубокому убеждению, должна проявляться в первую очередь во всесторонней поддержке и/или сопровождении как обучающегося, так и педагога. Принимая широкую цифровизацию как объективный фактор, попробуем определить условия реализации человекоцентричности в системе дополнительного профессионального образования (для уровня общего образования, на наш взгляд, приоритетным всё-таки является личностно ориентированное образование).

Мы исходим из того, что человекоцентричность представляет собой подход, учитывающий мотивы и приоритеты человека. В системе дополнительного профессионального образования (ДПО) этот факт имеет особое значение, так как слушатели, как правило, начинают обучение осознанно и делают этот шаг, основываясь на личных причинах. Обучающийся выступает в данном случае не только как субъект обучения, но и как клиент (экономический аспект, т. к. он покупает образовательную услугу) и этот факт должен учитываться при создании курса обучения и его реализации. Человекоцентричность, т. е. адаптация системы ДПО под требования слушателя, не являясь модной тенденцией, а скорее необходимость, особенно с учётом повсеместно внедряемой цифровизации.

Сегодня популярна шутка, что мы живём с горизонтом планирования 15 минут. В этом шуточном высказывании кроется важный смысл. Невозможно подготовить специалиста на перспективу развития технологий, хотя идея опережающего обучения вечна. Речь должна идти о подготовке специалиста, готового к

постоянному саморазвитию, и об очень гибкой системе образования, способной приспосабливаться к инновациям, их внедрению в образовательный процесс без ожидания согласования и принятия новых образовательных стандартов. Именно система ДПО, имеющая более гибкую природу, способна реализовать поставленные задачи. И эта система должна быть человекоцентрированной.

Для организации ДПО в условиях цифровизации и обеспечения человекоцентричности представляет интерес работа Т.Л. Ивановой, определившей системообразующие принципы организации обучающей среды, выступающей фактором человекоцентричности: принцип стратегической осознанности выбора (предполагающий создание возможностей для осознанного выбора и принятия решений, развития субъектности в построении жизненных траекторий); принцип антропологической толерантности (означающий создание среды, обеспечивающей атмосферу психологической безопасности и принятия, что проявляется в уважении к уникальности индивида, его ценностям); персонализированной результативности (позволяющий превратить личностно значимые достижения в инструмент самоактуализации и воспринимать результат как ступени развития); принцип персонализированного стиля взаимодействия (создающий диалогические отношения, основанные на взаимном уважении и соучастии, и предполагающий признание за каждой личностью равноправного субъекта). Указанные принципы, по мнению Т.Л. Ивановой, формируют среду, не просто учитывающую человеческий фактор, а принимающую личность в качестве центрального участника любого взаимодействия [5, с. 128–134].

В раннее опубликованных работах [6; 7] мы отмечали, что в контексте обеспечения ДПО цифровая образовательная среда является наиболее востребованной в силу временных и финансовых возможностей, а также потому, что ДПО может обеспечить требуемую интенсивность и качество профессионального образования, соответствующие образовательным потребностям взрослых обучающихся, вынужденных переучиваться в связи с постоянной трансформацией современного производства [7].

Привлекательность ДПО объясняется многообразием предлагаемых программ и форматов, что во многом определяется возможностями цифровизации. Внедрение человекоцентричного подхода к организации ДПО, человекоориентированных технологий, нацеленных на персонализацию процесса обучения, способно обеспечить не только системность и эргономичность, но и оптимизацию уже имеющихся у учебного заведения ресурсов.

В одной из своих недавних работ [6] нами были выделены факторы успеха встраивания ДПО в архитектуру цифрового университета, включающие создание цифрового двойника преподавателя и цифрового помощника для слушателя; проведение цифрового маркетинга и организацию автоматически формируемых отчётов и цифровых протоколов. Все это можно отнести к поддержке и/или сопровождению педагога в образовательном процессе, т. е. обеспечению человекоцентричности сотрудника, обеспечивающего систему ДПО. Также целесообразно предпринимать и другие шаги для достижения цифровой трансформации, например, оптимизировать кадровую политику вуза.

Внедрение человекоориентированных технологий, обеспечивающих системность и эргономичность, оптимизацию ресурсов, интеграцию с электронной средой образовательного учреждения, использование современных инструментов создания образовательных продуктов и многое другое, также можно рассматривать как способ достижения человекоцентричности образовательного процесса.

Что касается другого важного субъекта образования – обучающегося в системе ДПО, то здесь целесообразно использовать опыт госкорпораций при реализации ими клиентоориентированности и человекоцентричности. В преломлении этого опыта применительно к системе ДПО есть смысл учитывать следующие принципы организации образовательного процесса: создание единого обучающего окна, обеспечение практико-ориентированности предлагаемых курсов, внедрение геймификации (использование видео контента, включающего: обучающий контент, подкасты, задания с обратной связью и др.), упрощение контроля результатов (пуш-уведомления, автоматическая проверка тестов и заданий и др.), обеспечение доступности процесса обучения (различные гаджеты, виртуальные наставники и др.). Следование указанным принципам будет способствовать и повышению качества обучения, ускоренному темпу образовательного процесса, соответствию результата ожиданиям обучающегося, обеспечивая, таким образом, человекоцентричность в условиях цифровизации.

Необходимость разработки новых концептуальных моделей, подходящих для описания сложности функционирования личности в условиях постоянно растущей цифровизации, диктует необходимость обращения к человекоцентричному подходу, позволяющему не только находить устойчивые смысловые основания в непрерывно меняющемся мире, но и интегрировать имеющиеся знания и возможности для создания адекватной среды развития человека и его взаимодействия в новых технологических условиях. Обращение к парадигме человекоцентричности позволило рассмотреть этот феномен как один из трендов цифровизации и определить условия его реализации в образовательном поле, а именно в системе ДПО, что соотносится с концепцией саморазвития личности и подготовки условий получения образования, соответствующего интересам и потенциалу этой личности.

Таким образом, результаты исследования показывают, что сформулированная цель достигнута, обоснована научная новизна. Работа может представлять интерес для педагогов дополнительного профессионального образования при организации образовательного процесса в условиях цифровизации.

Библиографический список

1. О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы. Указ президента от 09.05.2017 № 203. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/?ysclid=lymxb5wsu335702735>
2. Maddux J.E. Self-efficacy expectancy, outcome expectancy, and outcome value: Relative effects on behavioral intentions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986; Vol. 51: 783–789.
3. Роджерс К.Р. Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии. Перевод с английского А.Б. Орлова, Э.В. Матюхиной, А.Ю. Шевелевой. *Вопросы психологии*. 2001; № 2: 48–58.
4. Прокументова Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). Томск, 2016.
5. Иванова Т.Л. Принципы человекоцентричного подхода к управлению человеческими ресурсами организации. Пути повышения эффективности управленческой деятельности органов государственной власти в контексте социально-экономического развития территорий: материалы VIII Международной научно-практической конференции. Донецк: ДАУИГС, 2024: 128–134.
6. Макашина И.И. Цифровизация как фактор развития дополнительного профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 265–267.
7. Макашина И.И. Цифровая образовательная среда как новая реальность современного образования. *Вестник ГМУ им. адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2025; № 4: 92–98.

References

1. О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы. Указ президента от 09.05.2017 № 203. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/?ysclid=lymxb5wsu335702735>
2. Maddux J.E. Self-efficacy expectancy, outcome expectancy, and outcome value: Relative effects on behavioral intentions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986; Vol. 51: 783–789.
3. Rodzhers K.P. Klientocentrirovannyj/chelovekocentrirovannyj podhod v psihoterapii. Perevod s anglijskogo A.B. Orlova, 'E.V. Matyuhinoj, A.Yu. Shevelevoj. *Voprosy psihologii*. 2001; № 2: 48–58.
4. Prozumentova G.N. Obrazovatel'nye innovacii: fenomen «lichnogo prisutstviya» i potencial upravleniya (opyt gumanitarnogo issledovaniya). Tomsk, 2016.
5. Ivanova T.L. Principy chelovekocentrichnogo podhoda k upravleniyu chelovecheskimi resursami organizacii. Puti povysheniya effektivnosti upravlencheskoj deyatel'nosti organov gosudarstvennoj vlasti v kontekste social'no-ekonomicheskogo razvitiya territorij: materialy VIII Mezhduнародnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Doneck: DAUIGs, 2024: 128–134.
6. Makashina I.I. Cifrovizaciya kak faktor razvitiya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 265–267.
7. Makashina I.I. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak novaya real'nost' sovremennoogo obrazovaniya. *Vestnik GМУ im. admirala F.F. Ushakova*. 2025; № 4: 92–98.

Статья поступила в редакцию 19.01.26

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-158-161

Ostroglaзова N.A., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, MGIMO University (Moscow, Russia),E-mail: n.ostroglaзова@inno.mgimo.ru**Dianina S.Yu.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of North European and Baltic Languages, MGIMO University (Moscow, Russia),E-mail: s.dianina@my.mgimo.ru

PUBLIC SPEAKING IN STUDENTS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: AN EMPIRICAL COMPARISON OF THE BRIDGE CONFERENCE AND ACADEMIC PRACTICE AT MGIMO UNIVERSITY. This paper empirically compares two approaches to public speaking in student professional development, namely *The Bridge* conference format and academic practice at MGIMO University, focusing on the role of presentation materials (or lack thereof) in the contemporary educational environment. This study uses an annual English-language conference *The Bridge* held at MGIMO University since 2022, as an example of a presentation format that does not include visual aids. The objective of the article is to identify differences in the purpose, preparation, and audience reception of student presentations. This study demonstrates that *The Bridge* conference format facilitates more focused preparation and active interaction with the audience compared to structured classroom sessions, substantiating the need to develop both formats (with and without visual aids) by integrating conference-style preparation into regular classes to improve learning outcomes and student engagement.

Key words: professional training, multimedia presentations, visual aids, presentations in lectures, interactivity, multimedia learning, communicative interaction

Н.А. Остроглазова, канд. филос. наук, доц., МГИМО МИД РФ, г. Москва, E-mail: n.ostroglaзова@inno.mgimo.ru**С.Ю. Дианина**, канд. филос. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: s.dianina@my.mgimo.ru

ПУБЛИЧНЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ СОПОСТАВЛЕНИЕ КОНФЕРЕНЦИОННОГО ФОРМАТА *THE BRIDGE* И АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В МГИМО МИД РОССИИ

В статье представлено эмпирическое сопоставление двух подходов к формированию навыков публичного выступления в системе профессиональной подготовки студентов – формата конференции *The Bridge* и академической практики аудиторных занятий в МГИМО МИД России. Особое внимание уделяется роли презентационных материалов (или их отсутствию) в условиях современного образовательного процесса. В качестве примера формата выступления, не предполагающего визуальной поддержки, рассматривается ежегодная англоязычная конференция *The Bridge*, проводимая в МГИМО МИД России с 2022 года. Цель исследования заключается в выявлении различий в целях подготовки, стратегиях выступления и в восприятии аудиторией студенческих докладов в рамках указанных форматов. Полученные результаты показывают, что формат конференции *The Bridge* способствует более целенаправленной подготовке, развитию коммуникативной автономии и активному взаимодействию с аудиторией по сравнению с регламентированными аудиторными занятиями. Сделан вывод о целесообразности развития и комбинирования обоих форматов – с визуальным оформлением и без него – через интеграцию элементов конференционной подготовки в образовательный процесс высшей школы для повышения учебных результатов и уровня вовлеченности студентов.

Ключевые слова: профессиональное обучение, мультимедийные презентации, визуальное сопровождение, доклад-презентация, интерактивность, мультимедийное обучение, коммуникативное взаимодействие

Современные требования к высшему образованию предполагают не только трансляцию знаний и формальную социализацию обучающихся, но и целенаправленное развитие коммуникативных и социально-адаптивных навыков, необходимых для профессионального и личностного становления студентов. Навыки публичного выступления востребованы не только в академической среде, но и в профессиональной деятельности и повседневной жизни. Неотъемлемым преимуществом разных форм публичных выступлений с дидактической точки зрения является развитие коммуникативной компетентности за счет смены контекстов, активное вовлечение студентов в реальную коммуникацию и практическое применение иностранного языка для решения коммуникативных задач [1, с. 2]. Пассивное усвоение языкового материала заменяется его практическим приме-

нением, что повышает мотивацию обучающихся в процессе обучения [2, с. 162]. И потому традиционную иерархическую модель обучения (студент – пассивный реципиент готового знания) необходимо целенаправленно трансформировать в специальные коммуникативные пространства, открывающие возможность диалога и дискуссии [3, с. 49].

В МГИМО изучение иностранного языка является задачей, напрямую связанной с повышением уровня профессионализации обучения. Осознание востребованности навыков презентации и публичных выступлений одновременно с уверенным владением иностранным языком служит мощным стимулом к освоению иностранного языка для специальных целей [4, с. 130]. Выступление может содержать визуальное сопровождение. Слайд-презентации выступают

универсальным образовательным инструментом: их использование обуславливается педагогическими задачами – от первичного ознакомления и обогащения учебного материала авторскими ресурсами до контроля знаний и формирования коммуникативных и межкультурных навыков [5, с. 264]. Знание базовых подходов к созданию презентации и навыков подбора материалов (рисунков, текста, цветовой схемы и графики) позволяет сформировать наглядный комплект материалов и повысить уверенность при устном выступлении в учебном контексте и в профессиональной среде [4, с. 130].

Презентации играют роль визуальной поддержки, упрощая восприятие сложных концепций, структурируя коммуникативную траекторию и поддерживая основной текст выступления. Презентации зарекомендовали себя в учебном процессе как средство формирования коммуникативных навыков [6, с. 119]. Однако применение мультимедийных презентаций может оказаться контрпродуктивным из-за значительных временных затрат на дизайн и верстку слайдов, а само наличие визуальных «ключей» может отвлекать от работы над содержанием и подачей речи. Второй риск связан с фрагментацией внимания аудитории к устной подаче, из-за чего нарушается целостность межличностной коммуникации, которой, по сути, является выступление [7, с. 161]. В свете этого подготовку к выступлению следует рассматривать как комплексный процесс, где визуальная презентация является лишь второстепенным элементом.

Сегодня устоявшейся практикой стало применение мультимедийных презентаций как формы контроля. Принципы подготовки публичного выступления способствуют формированию и развитию когнитивных умений, таких как полный и глубокий анализ, верификация собранной информации, логичность аргументации, креативность [8, с. 4]. От студентов ожидается, что они освоят «навык монологической речи на профессиональные темы с использованием мультимедийных презентаций» [9, с. 232]. В такой ситуации важно не забывать о формате выступления без визуальных средств: педагогическая практика демонстрирует, что такая форма работы, где отсутствие визуального сопровождения воспринимается как ограничивающий фактор, имеет свои особенности, требующие отдельной тренировки, которую возможно провести даже в аудиториях с ограниченными техническими ресурсами.

Примером формата выступления, который не предусматривает поддержки визуальными средствами, является ежегодная конференция на английском языке The Bridge, которая с 2022 года проводится в МГИМО. Участвовать в ней могут студенты всех курсов бакалавриата и магистратуры. Миссия конференции, отраженная в названии («мост»), в полной мере согласуется с принципами синергетики: создание пространства для диалога, преодоление языковых, культурных и дисциплинарных барьеров и формирование нового синергетического знания. Конференция представляет собой не разовое мероприятие, а комплексный учебный проект, реализуемый с опорой на ключевые педагогические принципы и индивидуальное сопровождение участников.

Отличия формата выступления студента-спикера на данной конференции от презентации во время учебного занятия заключаются в ряде факторов: 1) отсутствии визуальной составляющей выступления, 2) направленности поставленных целей (функция вдохновения и развлечения может превалировать над информированием и убеждением); 3) роли педагога (здесь он выступает в роли, скорее, наставника: концентрируясь на процессе, а не на итоговой оценке, он сопровождает обучающихся на каждом этапе подготовки, дает рекомендации и осуществляет обратную связь, направленную на развитие навыков, а не на оценку); 4) составе и численности аудитории (она не ограничивается учебной группой, а более массовая и незнакомая); 5) процессе подготовки к выступлению (подготовка выступления для конференции заведомо времязатратная, подразумевает продумывание цельного текста и многочисленные репетиции, в том числе генеральный «прогон» в зале, где будет проходить само выступление); 6) качестве зрительского восприятия (под этим подразумевается внимательность и вовлеченность слушателей, ожидания аудитории) и др.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью системной оценки влияния интерактивных технологий и форматов публичного выступления на развитие языковых, коммуникативных и социально-психологических компетенций студентов. Кроме того, актуально определить оптимальные методики подготовки студентов к участию в конференциях на иностранном языке, выявить модели наставничества и обратной связи, способствующие развитию педагогической самостоятельности студента, критического мышления и синергетического знания.

Объектом исследования является взаимодействие языковой личности студента и форм презентационной деятельности в условиях современного высшего образования. Предмет исследования составляют различия в стратегиях подготовки и реализации публичных выступлений с учетом наличия (или отсутствия) визуального сопровождения на аудиторных занятиях и в формате конференции, который предполагает контролируемый переход от учебы к практическому применению навыков в условиях, приближенных к реальным.

Цель исследования состоит в выявлении различий в подходах студентов к публичным выступлениям в двух образовательных контекстах – аудиторных занятиях и студенческой конференции The Bridge – с учетом различий в целях выступлений, мотивации спикеров и ожиданий аудитории, а также в определении возможностей усовершенствования педагогической практики, направленной на развитие навыков публичных выступлений.

В ходе исследования сформулируем ответ на поставленные вопросы, определив задачи, которые необходимо решить в ходе работы:

1. Определить различия между форматом презентации с визуальным сопровождением и форматом выступления на конференции без визуальной поддержки (в рамках данной статьи – на ежегодной студенческой конференции на английском языке The Bridge в МГИМО), учитывая специфические условия каждого формата.

2. На основании опроса выявить, как студенты оценивают участие в конференции на английском языке The Bridge и каковы результаты сравнения с опытом подготовки выступлений-презентаций как части регулярных аудиторных занятий.

3. С учетом полученных результатов сформулировать основные различия между форматами выступлений, представленными рядом факторов, и рекомендации по развитию педагогической практики, ориентированной на комбинирование обоих форматов (публичное выступление с визуальным оформлением и без визуальных материалов), интегрируя в оба типа работы элементы, направленные на развитие у студентов навыков автономности, в том числе поиска новых знаний, адаптации ими материала для разных типов аудитории и др.

Научная новизна исследования заключается в синергетическом подходе к процессу формирования языковой личности студента в условиях различий между двумя форматами подачи материала: лекций-презентаций и конференционных выступлений без визуального сопровождения, и в определении того, как эти различия детерминируют формирование у студентов компетенции, мотивацию и стиль коммуникации в реальном академическом контексте. Это позволяет не только выявлять устойчивые взаимосвязи между формами подачи и динамикой языковой компетенции, но и разрабатывать рекомендации по адаптивной методике преподавания и оценке академической коммуникации студентов в реальном контексте.

Теоретическая значимость исследования заключается в формировании представления о двух связанных, но функционально различающихся форматах презентационной деятельности – доклада-презентации с визуальным рядом и конференционного выступления без него – как условиях формирования и дальнейшего расширения этих компетенций. Выделяются механизмы формирования языковой и коммуникативной компетентностей в переходе от учебной аудитории к открытым академическим форумам, уточняется роль адаптивных навыков, умения подбирать визуальные или безвизуальные средства, а также концептуализируется адаптивная языковая личность как способность студента подстраиваться к разнообразным форматам и аудиториям, что дополняет существующие теории языковой идентичности и профессиональной коммуникации.

Практическая значимость исследования связана с организацией занятий и внеаудиторной деятельности, направленных на систематическое развитие адаптивных и коммуникативных навыков, а также на формирование умения осознанно выбирать и сочетать визуальные/интерактивные элементы в зависимости от цели выступления, а также внедрение концепции гибкой языковой личности в обучение студентов высшей школы, что способствует эффективной реализации компетенций в реальных академических и профессиональных сценариях.

Идея применения инновационных средств в обучении активно обсуждается в педагогических исследованиях с конца XX века [10, с. 99]. У истоков научных работ по этой теме стоит Р. Майер, автор теории когнитивного мультимедийного обучения, согласно которой информация воспринимается через два канала – зрительный и слуховой [11, с. 11]. Наряду с исследованием мотивации обучаемых (И. Ли, Р. Майер); анализа принципов согласованности, смежности и избыточности (Дж. Ли, П.Д. Антоненко), а также изучением индивидуальных различий обучаемых (Ж. Вилли, С. Санчес), одним из приоритетных направлений исследований в педагогических науках стали особенности использования форматов (видео, онлайн, мультимедийный) (А.Т. Стульц, Д. Вонг, Л. Фиорелла и др.).

Для решения задач данного исследования было проведено анкетирование, участниками которого стали спикеры конференции The Bridge, а именно 20 респондентов, студенты 1–4 курсов бакалавриата и 1–2 курса магистратуры Московского института международных отношений (университета) МИД России в 2025–2026 учебном году. На первом этапе анкетирования респондентам были разъяснены цели и задачи исследования, участие в котором являлось добровольным и анонимным. В рамках сбора эмпирических данных студенты-спикеры конференции поделились своим опытом участия в конференции и сопоставили его с опытом подготовки выступлений-презентаций как части регулярных аудиторных занятий. Для выполнения задач опроса респондентам предложили специально разработанную анкету, которая состояла из 11 вопросов (6 структурированных с возможностью оставить комментарий к ответу и 5 открытых). Интерпретация данных осуществлялась посредством общенаучных методов анализа, в частности сравнение и обобщение, в сочетании с методами статистического анализа. Обработка текстовых ответов на оба типа вопросов проводилась с помощью метода контент-анализа. Для обработки результатов использовались инструменты Google Forms и Microsoft Excel.

Результаты опроса выявили существенное отличие в подходах к публичным выступлениям в рамках аудиторных занятий и на конференции, что обусловлено, в том числе, различиями в целевых установках. По мнению студентов, выступления на занятии преимущественно служат целям информирования и убеждения (83,3% и 44,4%), в то время как выступление перед широкой аудиторией пред-

полагает более широкий спектр целей, среди которых на первый план выходят вдохновение (100%), развлечение (94,4%), убеждение (77,8%) и информирование (50%). Сопоставление ответов в обеих категориях позволяет сделать вывод о том, что выступление на конференции характеризуется более высокой степенью целенаправленности.

Какова была основная цель каждого из этих выступлений

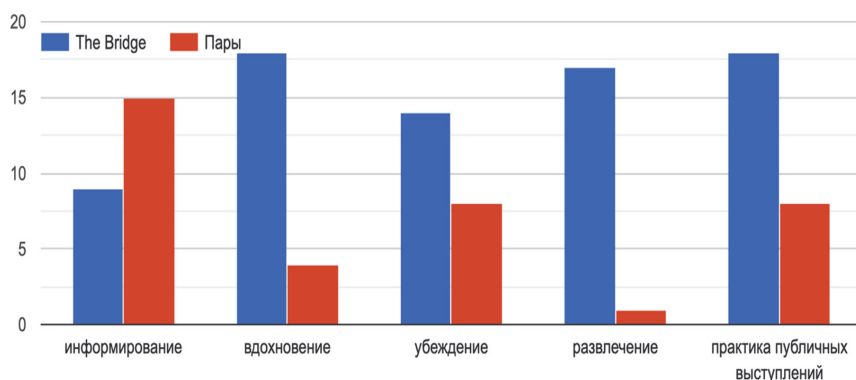


Рис. 1. Результаты опроса студентов, сравнивавших цели выступления в форматах доклада-презентации на аудиторных занятиях («парах») и на конференции

Возможно, именно этим, а также повышенной личной ответственностью перед организаторами, кураторами и аудиторией объясняется принципиальная разница в подготовке выступления, о чем сообщили 83,3% опрошенных. Все респонденты указали, что подготовка к конференции занимала значительно больше времени, чем подготовка к выступлению на групповом занятии. Многие отметили, что к учебным презентациям готовятся менее одного часа, размещая текстовые опоры на слайды и, как правило, не репетируют, в то время как выступление на конференции предполагает разработку цельного текста и многократные репетиции, в том числе генеральный «прогон» в зале проведения мероприятия. Отдельно подчеркивалось, что необходимость заранее представить готовую речь, возможность обсудить детали, поработать над подачей и получить внешнюю обратную связь существенно повысили качество итогового выступления.

Несмотря на страх публичных выступлений и повышенную ответственность, предварительно подготовленный материал (две трети опрошенных выучили текст наизусть) позволил в ходе выступления на конференции более активно и осознанно взаимодействовать с аудиторией (77,8%), которую участники охарактеризовали как «более заинтересованную». Действительно, на аудиторных занятиях круг слушателей значительно уже, предсказуем, хорошо знаком и зачастую совпадает со списком выступающих, в связи с чем часть студентов сосредоточена на повторении своей речи. Дополнительную уверенность прибавило и то обстоятельство, что выступление не оценивалось формально и не влияло на академическую успеваемость. Некоторые ответили, что формат кон-

ференции придал им смелости экспериментировать, говорить экспрессивнее и максимально «использовать свои сильные стороны», чтобы «показать себя в лучшем свете».

На конференции The Bridge спикеры значительно чаще использовали средства выразительности, в частности метафорическую речь. Можно предположить, что расширение выразительного инструментария стало возможным благодаря тому, что текст выступления готовился заранее, в связи с чем спикеры получали больше времени на продумывание способа эффективнее (и эффектнее) донести мысль, чтобы «завоевать» новую аудиторию.

Ответы на открытые вопросы показали, что студенты выделяют два ключевых отличия форматов: цель выступления и характеристики аудитории. Для учебно-тренировочного выступления перед знакомой аудиторией на занятиях основной целью выступает оценка; для *реального*, ответственного выступления на конференции – личный рост и обмен идеями с заинтересованными слушателями. Различие целей напрямую влияет на уровень мотивации, степень ответственности и форму подачи материала (упомянуто 35%, 25% и 20% респондентов соответственно). Отмечалось, что добровольный характер участия аудитории в конференции обуславливает более высокий уровень вовлеченности и отклика. Напротив, пассивность одноклассников в учебной аудитории может снижать ценность и мотивационный эффект выступления.

При этом опрошенные признают значимость тренировочных презентаций в рамках аудиторных занятий как базового этапа формирования навыков публичного выступления. В то же время опыт участия в конференции позволил им сформулировать предложения по совершенствованию учебного формата презентаций. В частности, студенты предложили сделать презентации более динамичными: ввести регламент и минимизировать текстовую нагрузку на слайдах. Также они считают важным повысить общую мотивацию – как спикеров к качественной подготовке, так и слушателей к внимательному восприятию. Ключевыми шагами для повышения вовлеченности были названы расширение свободы в выборе тем и демонстрация искреннего интереса со стороны преподавателей.

Настоящее исследование, основанное на эмпирическом сопоставлении публичных выступлений в формате конференции The Bridge и учебно-академической практике в МГИМО МИД России, демонстрирует существенные различия в целях, подготовке и восприятии выступлений обучающихся. Анализ анкетных данных показывает, что формат конференции инициирует более целенаправленную, структурированную и ответственно организованную работу над выступлением по сравнению с регламентированными аудиторными занятиями. Выявленные различия касаются: 1) целевых установок выступления; 2) временных и качественных параметров подготовки; 3) характера взаимодействия с аудиторией; 4) используемых средств выразительности и структуры выступления; 5) влияния формата на мотивацию и чувство ответственности и пр.

Для развития учебных навыков и повышения уровня вовлеченности представляется целесообразным использование различных форматов публичного выступления на занятиях, опираясь на принципы эффективной презентации: регламент, минимизация текста на слайдах, активная подача и репетиции. Гибкость тем и свобода учебных проектов повышают мотивацию слушателей, позволяя студентам демонстрировать свои сильные стороны. Студенты таким образом развивают навыки структурирования выступления и работы с аудиторией в условиях ограниченного времени, включая элементы генеральной репетиции и предварительного обсуждения материалов. Чтобы повысить результаты обучения, необходимо развивать две линии: форматы презентаций с визуальным сопровождением (динамичное оформление материалов, визуальные и вербальные приемы, создание условий для обратной связи) и форматы без визуала (монолог, воспринимаемый исключительно на слух, четкая структура речи, навыки сценического мастерства, активное вовлечение слушателей). Учебная практика может эффективно обогатиться за счёт интеграции элементов конференционной подготовки в регулярные учебные занятия, что повысит качество публичных навыков у будущих специалистов и адаптивность студентов к требованиям современного профессионального окружения.

В выступлении Вы использовали...

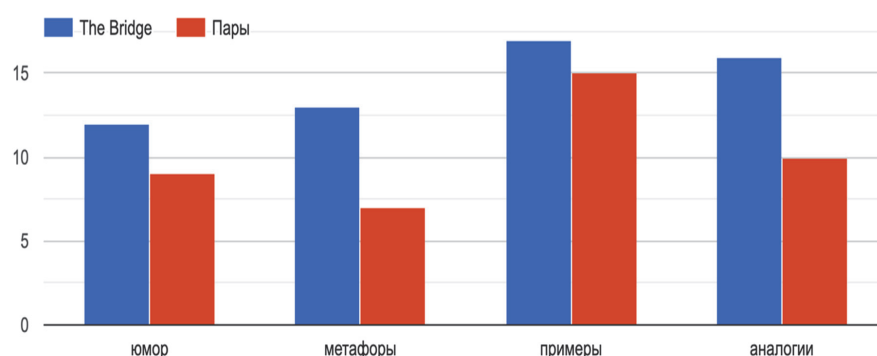


Рис. 2. Результаты опроса студентов, сравнивавших средства выразительности, применявшиеся в выступлении в форматах доклада-презентации на аудиторных занятиях («парах») и на конференции

Библиографический список

1. Safitri R., Kardena A., Gustina G. The Use of Active Learning Method in Teaching English Speaking Skill. *Education: Jurnal Sosial Humaniora dan Pendidikan*. 2023; Vol. 3, № 1: 1–9. DOI 10.51903/education.v3i1.284
2. Anderson K., Maclean J., Lynch T. *Study Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
3. Шестаков Н.В. Лекция в вузе в контексте компетентностного подхода. *Высшее образование в России*. 2018; Т. 27, № 8-9: 43–53. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-43-53
4. Небольсина Е.В. Презентация как эффективный инструмент в освоении иностранного языка для специальных целей. *Филологические науки в МГИМО*. 2016; № 5 (5): 126–132.
5. Stehl M., Kaihovirta H. Exploring Visual Communication and Competences through Interaction with Images in Social Media. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2019; Vol. 21: 250–266. DOI: 10.1016/j.lcsi.2019.03.003
6. Симеонова Н.М. Мультимедиа как средство расширения словарного запаса студентов экономических специальностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 169–172.
7. Попова О.Ю., Куличенко Ю.Н., Янина В.В. Навыки деловой презентации как конкурентное преимущество на мировом рынке труда. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 2 (93): 159–162.
8. Темьяникова Г.Б. Потенциал публичных выступлений для развития надпрофессиональных навыков. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2024; Т. 12, № 2. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/87PDMN224.pdf>
9. Комкова А.С., Крутько Е.А., Матвиенко Е.Н. Мультимедийный учебно-методический комплекс для обучения иностранному языку магистрантов программы «Внешне-экономическая деятельность». *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 231–234.
10. Остроглазова Н.А., Старостина Н.В. Лекция-презентация как инструмент внедрения инноваций в вузе. *Высшее образование в России*. 2021; Т. 30, № 6: 97–107. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-97-107
11. Mayer R.E. Cognitive Theory of Multimedia Learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press, 2005; Chapter 3: 31–4. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004>

References

1. Safitri R., Kardena A., Gustina G. The Use of Active Learning Method in Teaching English Speaking Skill. *Education: Jurnal Sosial Humaniora dan Pendidikan*. 2023; Vol. 3, № 1: 1–9. DOI 10.51903/education.v3i1.284
2. Anderson K., Maclean J., Lynch T. *Study Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
3. Shestakov N.V. Lekciya v vuze v kontekste kompetentnostnogo podhoda. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; Т. 27, № 8-9: 43–53. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-43-53
4. Nebol'sina E.V. Prezentatsiya kak 'effektivnyj instrument v osvoenii inostrannogo yazyka dlya special'nyh celej. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2016; № 5 (5): 126–132.
5. Stehl M., Kaihovirta H. Exploring Visual Communication and Competences through Interaction with Images in Social Media. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2019; Vol. 21: 250–266. DOI: 10.1016/j.lcsi.2019.03.003
6. Simeonova N.M. Multimedija kak sredstvo rasshireniya slovarnogo zapasa studentov 'ekonomicheskikh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 169–172.
7. Popova O.Yu., Kulichenko Yu.N., Yanina V.V. Navyki delovoj prezentatsii kak konkurentnoe preimushchestvo na mirovom rynke truda. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 159–162.
8. Temyanikova G.B. Potencial publicnyh vystuplenij dlya razvitiya nadprofessional'nyh navykov. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2024; Т. 12, № 2. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/87PDMN224.pdf>
9. Komkova A.S., Krut'ko E.A., Matvienko E.N. Multimedijnyj uchebno-metodicheskij kompleks dlya obucheniya inostrannomu yazyku magistrantov programmy «Vneshne'ekonomicheskaya deyatel'nost'». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 231–234.
10. Ostroglazova N.A., Starostina N.V. Lekciya-prezentatsiya kak instrument vnedreniya innovacij v vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021; Т. 30, № 6: 97–107. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-97-107
11. Mayer R.E. Cognitive Theory of Multimedia Learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press, 2005; Chapter 3: 31–4. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004>

Статья поступила в редакцию 29.01.26

УДК 373.5.091.33:54-027.22

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-161-165

Zinchenko V.O., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector for Research, Lugansk State Pedagogical University (Lugansk, Russia),
E-mail: metelskayvika@mail.ru

Polupanenko E.G., Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Chemistry and Biochemistry, Lugansk State Pedagogical University (Lugansk, Russia), E-mail: aktiniua@mail.ru

FORMATION OF NATURAL SCIENCE LITERACY OF SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF PRACTICE-ORIENTED CHEMICAL TASKS WITH INTERDISCIPLINARY CONTENT: THE EXPERIENCE OF SOVIET PRACTICE. The article examines a problem of forming natural science literacy of schoolchildren through the use of practice-oriented tasks in chemistry, integrated with other subject areas. The relevance of this study is due to the need for accelerated technological development of the country, which requires an increase in the level of scientific literacy of citizens. The authors' vision of the essence of the concept of "natural science literacy" is given. The article analyzes the experience of Soviet educational practice in the formation of natural science literacy among schoolchildren in the study of chemistry. Special attention is paid to the methodological aspects of the development and application of tasks that contribute to the development of students' skills to apply scientific knowledge in real-life situations. The authors have developed recommendations for teachers on the use of practice-oriented tasks with interdisciplinary content in the process of teaching chemistry. Examples of chemical tasks for different areas of life activity that can be used in the formation of natural science literacy of schoolchildren are given.

Key words: natural science literacy, natural science thinking, natural science worldview, practice-oriented chemistry teaching, practice-oriented chemistry tasks with interdisciplinary content

В.О. Зинченко, д-р пед. наук, проф., проректор по научно-исследовательской работе Луганского государственного педагогического университета, г. Луганск, E-mail: metelskayvika@mail.ru

Е.Г. Полупаненко, д-р пед. наук, доц., проф., Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, E-mail: aktiniua@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ХИМИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С МЕЖПРЕДМЕТНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ: ОПЫТ СОВЕТСКОЙ ПРАКТИКИ

В статье рассматривается проблема формирования естественно-научной грамотности школьников посредством использования практико-ориентированных задач по химии, интегрированных с другими предметными областями. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью ускоренного технологического развития страны, что требует повышения уровня естественно-научной грамотности граждан. Приведено авторское видение сущности понятия «естественно-научная грамотность». Анализируется опыт советской образовательной практики в формировании естественно-научной грамотности у школьников при изучении химии. Особое внимание уделено методическим аспектам разработки и применения задач, способствующих развитию у обучающихся умений применять научные знания в реальных жизненных ситуациях. Авторами разработаны рекомендации для учителей по использованию в процессе преподавания химии практико-ориентированных задач с межпредметным содержанием. Приводятся примеры химических задач для разных областей жизнедеятельности, которые могут быть использованы при формировании естественно-научной грамотности школьников.

Ключевые слова: естественно-научная грамотность, естественно-научное мышление, естественно-научное мировоззрение, практико-ориентированное обучение химии, практико-ориентированные химические задачи с межпредметным содержанием

Достижение технологического суверенитета России признано одной из национальных целей ее развития, фундаментом которой являются прорывные результаты естественно-научных исследований, воплощенные в новые технологические решения. Как справедливо указал Президент Российской Федерации В.В. Путин на заседании Совета по науке и образованию 6 февраля 2025 года, достижения науки и инженерной практики в области технологий невозможны без фундаментальных естественно-научных знаний граждан, формируемых в основной общеобразовательной школе. При этом, по мнению президента, необходимость существенного роста числа высококвалифицированных специалистов (инженеров, техников, рабочих) для создания нового технологического уклада требует повышения общего уровня естественно-научной грамотности граждан. Важную роль в этом процессе играют методики обучения, которые должны увлечь школьников в мир науки, формировать умения и навыки научного поиска и прикладного использования знаний в области естественных наук.

Исходя из роли естественно-научной подготовки в формировании интеллектуального базиса технологического развития страны, государством реализуется комплекс мер по повышению естественно-научной грамотности школьников. Однако результаты ЕГЭ в 2025 году наглядно свидетельствуют о недостаточной эффективности этих мер. С одной стороны, по данным Рособнадзора, по сравнению с 2024 годом увеличилось количество лиц, которые сдавали профильную математику (на 11%), физику (на 16%), химию (на 9,1%), биологию (на 7%), информатику (на 6%). С другой стороны, при росте количества выпускников, которые смогли сдать эти предметы более чем на 60 баллов, общее их количество (математика – более 60%, по физике – более 52%, по биологии – 49%, по химии – 46%, по информатике – 44%) вызывает тревогу и служит ярким свидетельством того, что половина наших школьников не достигает необходимого порога знаний для успешного овладения инженерно-техническими специальностями и специальными знаниями в области фундаментальных наук. Если учесть, что количество сдавших один из экзаменов на 100 баллов уменьшилось в 2025 году на треть, то вряд ли это можно считать «показателем хорошей подготовки к обучению» в вузе.

Роль естественно-научной подготовки, сформированности у выпускников школ естественно-научной грамотности является фундаментом компетентности будущего инженера, в свете чего Н.В. Петренко и В.Л. Лучина [1] указывают на необходимость в корне менять подходы к формированию естественно-научной грамотности в школе, обеспечивая тесную взаимосвязь с последующими уровнями образования, используя методики практико-ориентированного обучения, опирающиеся, в том числе, на опыт советской педагогики.

Исследователи все больше обращаются к опыту советской школы в вопросах методологии образования (Г.Е. Ананьев, М.В. Богуславский, А.М. Гайфутдинов, Т.В. Гайфутдинова, Е.В. Давыдова, О.М. Кудрявцева и др.), совершенствования процесса обучения и внедрения педагогических инноваций (В.А. Багдасарян, О.А. Бобылева, А.В. Бухарова, В.П. Врацкая, Т.С. Козлова, Д.А. Кречко, И. А. Петренко, Е.Н. Салтанов, К.Е. Сумнительный, Т.А. Юденко и др.), формирования мировоззрения школьников (М.Ю. Антимонов, Г.В. Лисичкин, А.Ф. Молева и др.), их воспитания (О.В. Гаврыш, М.А. Гончаров, Я.П. Кривко, А.А. Семенов и др.). Однако их наработки были сделаны преимущественно в период 2000–2015 годов, т.е. в период перехода отечественной системы образования к Болонской системе с ее идеологией «образовательных услуг», массовым оттоком научных кадров, преобладанием в обществе идей потребления и индивидуализма, а в экономике зарубежных капиталов – технологий и оборудования. Поэтому историко-педагогические исследования советской теории и практики обучения и воспитания школьников хотя и обладали научной новизной, теоретической и практической значимостью, но оказать существенного влияния на разрушительные процессы вестернизации образования не могли.

В определенной мере это объясняет и практическое отсутствие комплексных исследований по выявлению образовательного потенциала советских методик обучения естественным наукам. Эти методики были нацелены на глубокое междисциплинарное освоение естественно-научных знаний, понимание происходящих в природе процессов и явлений, их влияния на общественные процессы; готовности к практическому применению естественно-научного знания, прежде всего, для получения профессии, ответственного решения задач профессиональной деятельности в общественных интересах; способности использовать естественно-научные знания, умения и навыки в изобретательстве и техническом творчестве. Именно это обеспечивало технологический суверенитет Советского Союза, но входило в противоречие с интересами «западников», заполнивших с приходом «рыночной экономики» управленческие позиции на государственном и муниципальном уровнях. В свете этого интерес исследователей к изучению методических наработок обучения естественным наукам в советской общеобразовательной школе не поддерживался, изучение естественно-научных предметов приобрело ярко выраженный теоретический характер [2; 3], что и привело на современном этапе к дефициту широкого спектра методик практико-ориентированного и междисциплинарного обучения естественным наукам в школе и недостаточного для ускоренного инновационного развития страны уровня естественно-научной грамотности граждан.

В связи с этим целью нашего исследования становится обобщение практики формирования естественно-научной грамотности школьников в советский период. Объектом исследования являются методические подходы формирования

естественно-научной грамотности школьников в советский период при изучении предмета «Химия».

Достижение цели исследования предполагает решение ряда задач:

1) на основе анализа подходов исследователей уточнить сущность понятия «естественно-научная грамотность» с изложением авторской трактовки этого феномена;

2) на основе историко-педагогического анализа выявить потенциал методического наследия советских педагогов в формировании естественно-научной грамотности школьников средствами практико-ориентированных химических задач с межпредметным содержанием;

3) разработать рекомендации учителям химии по применению в учебном процессе практико-ориентированных задач с межпредметным содержанием, приведя примеры заданий разной практической направленности.

Научная новизна состоит в уточнении понятийного поля исследования, а также обосновании потенциала методического наследия советской педагогики по формированию естественно-научной грамотности школьников при изучении химии с опорой на принципы политехнизма и межпредметности.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении сущности понятия естественно-научной грамотности как способности личности на основе междисциплинарных и политехнических естественно-научных знаний, умений и навыков решать различные задачи жизнедеятельности, на основах научного творчества преобразовывать действительность и непрерывно саморазвиваться; в выделении методических подходов советских педагогов, построенных на принципах политехнизма и межпредметности и доказавших эффективность при формировании естественно-научной грамотности школьников в процессе изучения химии.

Практическая значимость результатов исследования состоит в разработке рекомендаций практикующим учителям химии по применению практико-ориентированных химических задач с межпредметным содержанием, нацеленных на формирование естественно-научной грамотности у обучающихся.

Методологическими основами нашего исследования выбраны конкретно-исторический и системный подходы. Конкретно-исторический подход помог установить связь между конкретными периодами ускоренного технологического развития нашей страны и теми целями, принципами, содержанием, дидактическими инструментами, которые использовались в ходе естественно-научного образования школьников в советский период, подталкивая педагогов к инновационной методической работе. Системный подход позволил не только провести исследование на системной и целостной основе, но и выделить систему тех организационно-педагогических воздействий, которые обеспечивали высокий уровень практико-ориентированной и междисциплинарной естественно-научной подготовки школьников в советский период и могут быть успешно адаптированы и использованы в условиях современного образовательного процесса в рамках решения задач обеспечения технологического суверенитета России.

Нами также применялись следующие методы: логические (анализ, синтез, индукция и дедукция, конкретизация и сравнение); исторический (сравнительно-исторический); технологические (ретроспекция, оценивание и изучения передового педагогического опыта советской школы).

Изложение основных результатов исследования считаем необходимым начать с уточнения базовой дефиниции «естественно-научная грамотность», что связано с существенным изменением трактовки самого понятия «грамотность».

Грамотность, являясь показателем уровня культурного развития населения страны, связывалась первоначально, как это указано в Большом энциклопедическом словаре, с «определённой степенью владения навыками чтения, письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка». Но с течением времени, под влиянием развития социума, используемых им технологий, формы, функции и методы формирования грамотности трансформировались. В связи с этим О.А. Маркасова считает, что грамотность вышла за рамки традиционного понимания и рассматривается в более широком смысле как практическая способность использования знаний, умений и навыков для решения широкого спектра задач жизнедеятельности (функциональная грамотность), возможность при помощи имеющихся знаний глубоко понимать природу происходящих процессов, интерпретировать их и, используя соответствующие умения и навыки, реагировать на окружающую действительность (культурная грамотность) [4].

В последние десятилетия формированию функциональной грамотности школьников уделяется особое внимание. В образовательном стандарте основного общего образования функциональная грамотность, частью которой является естественно-научная грамотность, связывается со способностью использовать освоенные знания, умения и навыки в учебной деятельности и при решении различных жизненных проблем. Исследователи отмечают, что функциональная грамотность – понятие метапредметное, имеющее разнообразные формы проявления и напрямую связанное с культурой общества, а значит – предполагающее непрерывное пополнение в течение жизни человека тех знаний, умений и навыков, которые позволяют вести эффективную и продуктивную жизнедеятельность в обществе [5].

Данный аспект считаем крайне важным в понимании сущности естественно-научной грамотности, поскольку достижения в области естествознания стремительно меняют содержание естественно-научного образования, а значит, и

совокупности тех естественно-научных знаний, умений и навыков, которые необходимы для жизнедеятельности личности.

Представители Казанского федерального университета связывают естественно-научную грамотность со способностью человека на основе знаний в области естественных наук «практически использовать научные принципы и концепции; обрабатывать, критически оценивать и интерпретировать научную информацию; решать реальные проблемы повседневной жизни и профессиональной деятельности» [6].

В Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) с 2025 года естественно-научная грамотность трактуется как «обширные результаты естественно-научного образования, которые позволяют научно объяснять явления, осуществлять разработку и оценку моделей естественно-научного исследования, интерпретировать научные данные и доказательства с критической точки зрения; проводить исследование, оценку и использование научной информации для принятия решений и действий» [7].

Следовательно, наметился возврат к системному естественно-научному образованию, формирующему у человека систему знаний о природе, естественно-научную картину мира, научное мышление, а также готовность осуществлять исследовательскую и экспериментаторскую деятельность, что в соединении с основами технических знаний позволит решать реальные задачи повседневной, учебно-познавательной и профессиональной деятельности.

Полностью согласимся с В.Г. Розумовским, что сами «знания законов и понятий, умения делать лабораторные опыты и решать типовые задачи» [8] не могут быть мотивом научного познания и использования естественно-научного знания для преобразования окружающей действительности. Считаем, что огромный массив естественно-научных знаний должен способствовать активному познанию окружающей действительности, поэтому формирование естественно-научной грамотности должно опираться на интерес школьников к овладению знаниями, методами и инструментами исследования. Задача учителя мотивировать обучающихся к развитию этого интереса, используя для этого практико-ориентированные методики и технологии обучения.

Сегодня ускоренное технологическое развитие российской государства требует от каждого члена общества сознательной, ответственной и продуктивной деятельности на основе естественно-научного знания, его непрерывного междисциплинарного обновления и овладения новыми механизмами, средствами и способами его использования, в том числе посредством научного творчества. Следовательно, естественно-научная грамотность в современном ее понимании должна включать не только интеллектуальный, практический и оценочный компоненты, но мотивационно-ценностный, креативно-деятельностный и рефлексивный, что придает естественно-научной грамотности гражданина актуальный междисциплинарный, практико-ориентированный и творческий характер.

В нашем исследовании **естественно-научную грамотность** мы рассматриваем как *способность личности на основе междисциплинарного и политехнического естественно-научного знания понимать явления природы, осознавать и объяснять их влияние на окружающий мир и самого человека; получать, критически оценивать и использовать информацию о естественно-научных достижениях с целью оптимального выбора и применения механизмов и инструментов решения разнообразных проблем жизнедеятельности, осуществления научного творчества, а также собственного развития в области естествознания.*

Проведенный нами ранее историко-педагогический анализ развития химического образования в советский период [9] подтверждает, что целевая установка на формирование естественно-научной грамотности у современных школьников – это ретрориновационная тенденция в образовании. В советской педагогике и методике преподавания химии научно-методические основы формирования естественно-научной грамотности школьников начинают разрабатываться в 50-е годы XX века, а в период 1960–1970 гг. приобретают особые масштабы.

Об этом свидетельствует статья выдающегося методиста С.Г. Шаповаленко «Задачи учителя химии в современных условиях» в методическом сборнике «Химия в школе» за 1948 год, где он дает рекомендации учителям по реализации политехнического образования и формированию естественно-научного мировоззрения у школьников, говоря о необходимости «обеспечить действенность знаний, связать обучение с жизнью и обеспечить его максимальную политехнизацію» [10, с. 6].

Опираясь на анализ целей обучения химии в советской школе 1950-х годов [9], делаем вывод о том, что понятие «естественно-научная грамотность» соподчиняется понятию «естественно-научное мировоззрение» как результат реализации на практике сформированного на принципах политехнизма и связи обучения с жизнью мировоззрения школьников.

Анализ результатов историко-педагогического исследования А.Ф. Молевой также подтверждает взаимосвязь и взаимообусловленность целей и путей формирования естественно-научного мировоззрения и естественно-научной грамотности как естественно-научного способа мышления и умения применять знания на практике и последующей жизнедеятельности [11].

В методических рекомендациях учителю химии советской школы также находим подтверждение того, что «для формирования естественно-научного мировоззрения учащихся на уроках химии необходимо особое внимание уделять междисциплинарности и политехнизму, чтобы учить школьников выявлять общие

закономерности и отношения между фактами, а факты и обобщения гармонически объединились в цельные систематические знания, применяемые на практике; необходимо использовать различные методы и методические приемы для раскрытия причинно-следственных связей между изучаемыми явлениями» [10]. Политехнизм раскрывался через связь химии с практикой и производством, через обозначение роли химической науки в экономическом процветании страны, воспитание гордости за достижения отечественных ученых в химической науке, формирование умений применять знания в решении задач жизнедеятельности. Принцип междисциплинарности реализовывался через отражение связи химических знаний со знаниями естественных и общественных наук, в том числе посредством проведения совместных занятий. От учителя требовалось, чтобы преподавание основ наук было направлено на разностороннее развитие интересов и склонностей учащихся. Отмечалось, что развитию интереса к химии содействует постоянная связь преподавания с жизнью и практикой, для чего необходимо показывать конкретную роль химии в развитии промышленности, сельского хозяйства, транспорта, военного дела, улучшении быта.

Таким образом, химия, как и другие естественные науки, представляла в советском образовании фундамент политехнической подготовки выпускника школы, основной задачей которой было формирование естественно-научного мировоззрения и, как следствие, естественно-научной грамотности.

Данный аспект считаем крайне важным в контексте поиска эффективных путей формирования естественно-научной грамотности у современных школьников. В нашем исследовании мы обращаемся к методическому опыту советской школы. Педагогическое осмысление методических наработок советских учителей химии позволило выявить пути реинтеграции в современную образовательную практику тех форм и методов формирования естественно-научных компетенций школьников, которые показали свою эффективность на этапе расцвета политехнического образования в СССР [9]. Анализ методики формирования естественно-научных компетенций у школьников в 50–60-х гг. XX в. продемонстрировал параллелизм целей и задач политехнического обучения химии по формированию естественно-научного мировоззрения и современных целей и тенденций развития химического образования школьников, направленных на формирование естественно-научной грамотности и инженерного мышления на основе принципа практикоориентированности.

А для достижения соответствующего уровня преподавания химии в советской школе особое внимание уделялось тщательной подготовке учителя к прохождению каждой темы, к проведению каждого урока. Учителю химии для формирования естественно-научного мировоззрения посредством принципа политехнизма и связи обучения с жизнью предлагался следующий алгоритм действий: четко определять учебные и воспитательные задачи каждой темы; вдумчиво отбирать посильный для учащихся учебный материал по вопросам программы и выяснять, как давать ему правильное, естественно-научное истолкование; продумывать, какие практические и теоретические сведения, приобретенные учащимися ранее по химии и другим предметам, надо применить при изучении нового материала, какие знания, добытые ранее, можно развить и усовершенствовать при изучении данной темы; в соответствии с образовательными и воспитательными задачами подбирать пути и методы сообщения, учета и закрепления знаний, привития практических навыков и воспитания воли и характера учащихся; так разрабатывать содержание и порядок проведения изложения, демонстрации опытов, экскурсий, практических знаний, решения задач, чтобы убедительно донести до учащихся научные знания, обеспечить прочное и сознательное их усвоение и достигнуть необходимых воспитательных воздействий; создавать материальные условия для выполнения намеченного плана; сообразно мере при определении учебного материала и методов прохождения его по каждой теме и уроку, чтобы не перегрузить учащихся и в отведенное время действительно достигнуть высокого качества знаний и ожидаемых воспитательных результатов [10].

Данные рекомендации не утратили актуальности, а накопленный советской методикой преподавания химии опыт по формированию у обучающихся устойчивых системных знаний и навыков, образцов практической деятельности и умений применять знания в нестандартных ситуациях целесообразно учитывать при формировании естественно-научной грамотности школьников сегодня.

В рамках данной статьи невозможно осветить весь спектр методических наработок советских учителей химии по формированию естественно-научной грамотности обучающихся. Как показывает историко-педагогический анализ, эффективным методом формирования естественно-научного мировоззрения и естественно-научной грамотности советских школьников было решение практико-ориентированных задач.

Считаем целесообразным обратиться к изучению советского опыта по использованию дидактических возможностей расчетных химических задач с межпредметным содержанием, связывающих обучение с жизнью, развивающих научное мышление и предполагающих активный подход к решению проблемных ситуаций.

Методистами П.Н. Протасовым и И.К. Цитовичем еще в 1960 году было установлено, что решение расчетных химических задач с межпредметным содержанием способствует конкретизации и упрочнению знаний, развивает навыки самостоятельной работы. Кроме того, за счет решения практико-ориентированных задач содержание образования легче насыщать производственным материалом

и тем самым способствовать политехнической подготовке. Авторы отмечают, что решение практико-ориентированных задач расширяет естественно-научный кругозор школьника, позволяет устанавливать межпредметные связи, развивает навыки логических рассуждений, умения устанавливать взаимоотношения между причиной и следствием, находить оптимальные пути решения проблемы, способствует всестороннему развитию обучающихся [12].

В учебной практике советского педагога практико-ориентированные задачи на основе межпредметных связей активно использовались как метод и средство формирования огромного стимула к учебе, без которого советское химическое образование школьников не было бы таким эффективным.

Изучение методического наследия советских педагогов в области формирования профессиональных интересов и обеспечения будущей адаптивности выпускников на рынке труда показало, что в условиях активной политехнизации образования в 1960–1970-х годах на уроках химии формирование представлений о естественно-научной картине мира и развитие естественно-научного мышления осуществлялось практико-ориентированными методами, одним из которых было решение «жизненных» задач, основанных на межпредметных связях. Это демонстрировало учащимся, как естественно-научные знания связаны с другими сферами производства, включая технику, химическую промышленность и экономику; формировало понимание важности естественно-научной подготовки для специалистов разных профессий и развития инженерного мышления.

Кроме того, учителю химии рекомендовалось не только обучать школьников решать предложенные задачи, но и стимулировать их к самостоятельной разработке тематических заданий по изучаемому предмету. Это способствовало развитию навыков самоконтроля, анализа, критической оценки результатов и умения находить оптимальные решения.

Особый интерес представляет опыт советских педагогов в сельской местности, где широко использовались теоретические вопросы, упражнения и задачи, связанные с сельскохозяйственной тематикой и спецификой региона. Эти задания, предлагаемые как на уроках, так и в качестве домашней работы, позволяли ученикам лучше понять применение химических веществ и процессов в агропромышленном комплексе, сельском хозяйстве, мелиорации и на предприятиях по переработке сельскохозяйственной продукции. Помимо теоретических знаний ученики приобретали практические навыки, полезные будущим работникам аграрного сектора [13]. Опираясь на анализ методических наработок советской методики преподавания химии 1950–1980-х годов, мы составили методические рекомендации учителю химии по составлению и применению практико-ориентированных задач по химии в учебном процессе:

1. При разработке содержания практико-ориентированной задачи с межпредметным содержанием или ее подборе отталкиваться не только от целей и задач химического образования, индивидуальной степени подготовки, образовательных мотивов обучающихся, их ценностно-личностных установок, но и от уровня их знаний по смежному предмету (биология, физика, география, математика и т. д.).

2. При составлении формулировки практико-ориентированной задачи с межпредметным содержанием конкретизировать для обучающегося цель ее решения – какие знания, умения и навыки по химии и смежным предметам приобретаются не только в качестве ответа, но и в процессе решения, в ходе поисковой деятельности.

3. Предлагать обучающимся разноуровневые вариативные практико-ориентированные задания с межпредметным содержанием, в соответствии с учебными достижениями и мотивационными ценностями, поступательно усложняя сложность, добавляя в содержание неизвестные переменные для развития поисковой активности.

4. При составлении/подборе практико-ориентированной задачи с межпредметным содержанием важно учитывать наличие в ее содержании пояснений к решению, задание должно быть понятным и четким, текст логически структурированным и не содержать ошибок данных и ненаучных фактов.

5. Практико-ориентированная задача с межпредметным содержанием должна отражать реальные жизненные ситуации и/или производственные, сельскохозяйственные, химико-биологические процессы и явления, разрабатываться/подбираться с учетом региональных особенностей химических и смежных производств, предприятий.

6. При разработке/подборе содержания практико-ориентированных заданий обращать внимание на наличие поясняющего материала (иллюстрации, схемы, информационные таблицы и т. п.).

7. На начальном этапе изучения химии практико-ориентированное задание целесообразно дополнять пошаговой инструкцией решения, тем самым постепенно приучая обучающегося к самостоятельному проектированию алгоритма решения и в последующем предлагая составлять авторские практико-ориентированные задания с межпредметным содержанием.

8. Значимым этапом решения практико-ориентированных заданий является коллективный поиск альтернативных способов решения и разбор ошибок с выявлением причин индивидуальных и групповых затруднений.

9. Необходимо тщательно подбирать условия заданий для самостоятельной работы обучающихся, отдавать предпочтение проблемным вопросам, которые требуют критического осмысления, анализа жизненной ситуации и поиска решения, понимания естественно-научной картины мира.

10. Наряду с условием практико-ориентированных заданий с межпредметным содержанием, тщательно подбирать формы и методы контроля правильности его решения (групповые, коллективные, самоконтроль), а также учитывать/исправлять ошибки в суждениях, касающихся смежных наук.

Многолетнее изучение методического наследия, накопленного за годы существования советской школы, и выявление эффективных методических наработок по применению в учебно-воспитательном процессе практико-ориентированных химических задач на основе межпредметных связей позволило составить сборник, в котором собрано более 300 задач [14].

В заключение статьи приведем примеры практико-ориентированных задач из советских пособий для учащихся средней школы [13; 15]:

Задачи с промышленным содержанием:

1. Для получения многих редких элементов используется взаимодействие их оксидов с металлическим алюминием. Сколько граммов чистого ванадия можно получить, если взять 27,3 г оксида ванадия (V_2O_5)? Ответ: 15,3 г ванадия.

2. Алюмокалиевые квасцы имеют большое значение в промышленности. Они используются при крашении тканей в качестве протравы, в кожевенной промышленности для «белого» дубления кожи, а в бумажной – для проклеивания бумаги. Необходимо получить 474 г квасцов, а в лаборатории имеется только 10% растворы K_2SO_4 и $Al_2(SO_4)_3$. Как можно получить квасцы, используя эти растворы? Сколько граммов их потребуется? Ответ: 870 г 10% раствора K_2SO_4 и 1710 г 10% раствора $Al_2(SO_4)_3$.

3. Сколько литров кислорода пойдет на полное сжигание 1 кг каменного угля, содержащего 73,4% C, 4,33% H, 3,6% O (остальное зола и влага)? Расчет вести для нормальных условий. Ответ: 1588 л.

4. Для характеристики отравляющих веществ (ОВ) важно знать плотность их паров по воздуху. Вычислите d_a для следующих ОВ: а) хлора Cl_2 , б) окиси углерода CO, в) синильной кислоты HCN, г) фосгена $COCl_2$, д) иприта $C_4H_8Cl_2S_2$, е) дифосгена $C_2O_2Cl_4$, ж) льюизита $C_2H_2AsCl_3$. Какие из перечисленных ОВ будут особенно быстро рассеиваться в воздухе? Ответ: 2,45; 0,97; 0,93; 3,41; 5,48; 6,82; 7,16.

5. Из каждой тонны медной руды, содержащей в среднем 80% пустой породы, на медеплавильном заводе выплавляется в среднем 92 кг меди. Каков выход меди в процентах от теоретического, если медь содержится в руде в виде малахита $Cu_2CO_3(OH)_2$? Ответ: 81%.

6. Медный лом поместили в разведенную серную кислоту и вдували туда воздух. Сколько метров кубических кислорода вступило в реакцию, если было получено 500 кг медного купороса $CuSO_4 \cdot xH_2O$? Расчет произведите для нормальных условий. Ответ: 22,4 м³.

Задачи, раскрывающие связь науки с жизнью:

1. Для сплавания стекла с металлом часто пользуются сплавом, в состав которого входят свинец, висмут и олово. Определить состав этого сплава, если известно, что из 1 г его можно получить 0,577 г PbS и 0,418 г Bi_2O_3 . Ответ: 50% Pb; 37,5% Bi; 12,5% Sn.

2. Если какую-нибудь жидкость, содержащую спирт, – слабое вино, пиво и т. п., – оставить на воздухе, то она «скаисает» – получается уксус (так добывали уксус еще в глубокой древности). Можно ли сказать, что здесь имеет место химическое превращение? К ответу дайте пояснение.

3. Какие факты вы можете привести в подтверждение того, что при скисании молока происходят химические изменения?

4. При нагревании коровьего масла происходят следующие изменения: 1) вначале масло плавится; 2) при более высокой температуре оно обугливается. В каком из этих случаев имеет место химическое явление?

5. Творог при хранении, особенно летом, приобретает неприятный вкус и запах. Происходят ли здесь химические превращения? Ответ поясните.

6. Какие факты свидетельствуют о том, что работа автомобильного или тракторного двигателя связана с химическим изменением веществ?

7. В домашних условиях готовят шипучий напиток одновременным растворением соды и лимонной кислоты в воде. Наблюдается обильное выделение газа («шипение»). Происходит ли в этом случае химическое явление?

8. В банку с чистой поваренной солью попали мелкие кусочки пробки и бумаги. Как можно очистить соль, применив воду? Какие еще другие способы очистки вы можете предложить?

9. Как объяснить, что газ даже более тяжелый, чем воздух, нельзя сохранять в открытом воздухе?

10. В одной книге указано, что в 100 г яичного желтка содержится 8,6 мг железа. Что здесь следует понимать под словом «железо» – свободные атомы железа или атомы железа, химически связанные? Ответ объясните.

11. В правилах эксплуатации железных цистерн для концентрированной серной кислоты предписывается тщательно закрывать краны и люки цистерн после их опорожнения; несоблюдение этого правила влечет за собой порчу цистерн. Объясните, почему такая опасность порчи возникает в тех случаях, когда краны или люки открыты?

Задачи с сельскохозяйственным содержанием:

1. Каждый килограмм связанного азота в форме сернокислого аммония принес колхозу дополнительный урожай в 36 кг ячменя. Во сколько раз прирост урожая превышал вес затраченного удобрения? Ответ: в 7,6 раза.

2. С 1 га виноградника ежегодно с урожаем выносятся: азота около 77 кг, фосфора около 31 кг, калия около 78 кг. Каким количеством двойного суперфос-

фата, сернокислого аммония и хлористого калия могут быть возмещены потери? Ответ: 363 кг $(\text{NH}_4)_2\text{SO}_4$, 149 кг KCl, 117 кг $\text{Ca}(\text{H}_2\text{PO}_4)_2$.

3. Для удобрения многолетних декоративных растений рекомендуется смесь: аммиачной селитры 22 вес. ч., суперфосфата 50 вес. ч., хлористого калия 12 вес. ч. Как должен быть изменен состав смеси при замене: а) селитры сернокислым аммонием, б) хлористого калия калийной селитры, — чтобы обеспечить почву таким же количеством азота, фосфора и калия?

4. Для борьбы со свекловичным долгоносиком применяют растворы хлористого бария $\text{BaCl}_2 \cdot 2\text{H}_2\text{O}$ из расчета около 500 г на 10 л воды. Вычислите процентную концентрацию BaCl_2 в данном растворе. Ответ: 4%.

Подводя итоги исследования, конкретизируем основные результаты, которые доказывают достижение поставленной цели — обобщение практики формирования естественно-научной грамотности школьников в советский период.

Решая первую задачу, на основе анализа подходов отечественных исследователей к термину «естественно-научная грамотность» приходим к выводу о многополярности и неоднозначности существующих в научной плоскости определений данного феномена. Ученые, представляя авторские трактовки понятия «естественно-научная грамотность», делают акцент на разные когнитивно-практические составляющие этого личностного образования. Авторская же позиция заключается в понимании естественно-научной грамотности как способности личности, критически оценивая полученные знания в области естественных наук, творчески их использовать в решении различных задач жизнедеятельности и непрерывно саморазвиваться.

Решая вторую задачу, направленную на выявление педагогического потенциала методического наследия советских педагогов в формировании естественно-научной грамотности школьников средствами практико-ориентированных химических задач с межпредметным содержанием, приходим к заключению, что цели и задачи формирования естественно-научного мировоззрения на принципах связи обучения с жизнью и политтехнизма в советский период и современные целевые ориентиры развития химического образования школьников, во главе которых стоит формирование естественно-научной грамотности и инженерного мышления на основе принципа практикоориентированности, абсолютно аналогичны. Научные поиски решения проблемы формирования естественно-научной грамотности школьников посредством использования практико-ориентирован-

ных задач по химии показали, что в научно-методических изданиях советского периода актуализированы оптимальные методы и средства, результативные приемы, наработанный эффективный дидактический инструментарий для изучения химии на принципах максимальной связи с жизнью и будущей профессией. В связи с этим, делаем вывод, что реверсия современной научно-педагогической мысли в область изучения богатейшего методического арсенала советских ученых-методистов позволит вскрыть напрасно отошедшие в прошлое традиции и ценности отечественного химического образования. Все это актуализирует, с учетом динамики развития педагогической теории и практики на позициях отечественных традиций и целевых установок в методике преподавания химии, на максимальную реализацию практико-ориентированного подхода, необходимость имплементации в дидактику химии наработок советских учителей химии, прошедших многолетнюю апробацию на практике и показавших положительный результат в формировании естественно-научной грамотности обучающихся.

Наиболее значимым считаем результат решения третьей задачи, который заключается в обобщении практического опыта советских методистов и разработке на этой основе практических рекомендаций учителям химии по организации учебного процесса, направленного на формирование естественно-научной грамотности за счет ведущего дидактического средства — практико-ориентированных задач по химии с межпредметным содержанием. Решение данной задачи как раз и составляет практическую значимость исследования.

Оригинальным результатом исследования является то, что нами осуществлена ретроспективная рефлексия методических подходов формирования естественно-научной грамотности школьников в советский период при изучении предмета «Химия» с их преломлением к современной педагогической действительности, что в соединении с авторским подходом к пониманию сущности понятия «естественно-научная грамотность» отражает научную новизну и теоретическую значимость проведенного исследования.

Перспективы дальнейшего исследования ориентированы на поиски логико-методологических процедур экстраполяции результатов данного исследования для совершенствования методики проведения уроков предметов естественно-научного цикла и при организации самостоятельной и внеурочной работы обучающихся основной и средней школы.

Библиографический список

- Петренко Н.В., Лучин В.Л. Естественно-научные дисциплины как основа формирования профессиональной компетентности будущих инженеров. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2025; № 1: 76–88. Available at: <https://e-koncept.ru/2025/251006.htm>
- Богданов Н.А., Анискина А.П. О проблемах отечественного школьного естественно-научного образования, патриотического воспитания и их влиянии на подготовку специалистов медицинских профессий. *Кардиоваскулярная терапия и профилактика*. 2023; № 22 (2S): 66–73.
- Фещенко Т.С., Рогова О.В., Завьялова О.С. Естественнонаучное образование школьников: от теории к практике. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2020; Выпуск 9 (99). Available at: <https://research-journal.org/archive/9-99-2020-september/estestvennonauchnoe-obrazovanie-shkolnikov-ot-teorii-k-praktike>
- Маркасова О.А. Понятие «грамотность» в наивном языковом сознании: поиск критериев и средств достижения. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2015; № 2 (24): 172–182.
- Горобец Л.Н., Бирюков И.В., Попова Т.П. Функциональная грамотность как основной тренд современного обучения. *Мир наук, культуры, образования*. 2022; № 3 (94): 84–86.
- Тальшьева И.А., Асхадуллина Н.Н., Халиуллина Л.Р. Сущностные характеристики понятия «естественно-научная грамотность обучающихся». *Международный научно-исследовательский журнал*. 2023; № 8 (134). Available at: <https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IJRJ.2023.134.74>
- OESD PISA. Available at: https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/kaz_rus/
- Разумовский В.Г. Проблемы формирования естественнонаучной грамотности учащихся основной школы. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2016; № 1 (62): 13–35.
- Полупаненко Е.Г. *Развитие химического образования школьников в советский период*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Луганск, 2023.
- Химия в школе: методический сборник*. Москва: Учпедгиз, 1948; Выпуск 3.
- Молева А.Ф. *Формирование материалистического мировоззрения учащихся школ II ступени РСФСР в 1917–1931 гг. (на материале предметов естественно-научного цикла)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1975.
- Протасов П.Н., Цитович И.К. *Методика решения расчетных задач по химии: пособие для учителя*. Москва: Просвещение, 1960.
- Князева Р.Н., Артемьев В.П. Задания сельскохозяйственного содержания на межпредметной основе. *Химия в школе*. 1989; № 5: 62–68.
- Практико-ориентированные задачи по химии с межпредметным содержанием: учебно-методическое пособие*. Составители Е.Г. Полупаненко, С.М. Сукач, С.Н. Несторенко, Н.М. Хрусталева. Луганск, 2025.
- Гольдфарб Я.Л., Ходаков Ю.В. *Сборник задач и упражнений по химии для средней школы*. Москва: Просвещение, 1965.

References

- Petrenko N.V., Luchin V.L. Estestvenno-nauchnye discipliny kak osnova formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschih inzhenerov. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal. 2025; № 1: 76–88. Available at: <https://e-koncept.ru/2025/251006.htm>
- Bogdanov N.A., Anis'kina A.P. O problemah otechestvennogo shkol'nogo estestvenno-nauchnogo obrazovaniya, patrioticheskogo vospitaniya i ih vliyaniy na podgotovku specialistov medicinskih professij. *Kardiovaskulyarnaya terapiya i profilaktika*. 2023; № 22 (2S): 66–73.
- Feschenko T.S., Rogova O.V., Zav'yalova O.S. Estestvennonauchnoe obrazovanie shkol'nikov: ot teorii k praktike. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2020; Vypusk 9 (99). Available at: <https://research-journal.org/archive/9-99-2020-september/estestvennonauchnoe-obrazovanie-shkolnikov-ot-teorii-k-praktike>
- Markasova O.A. Ponyatie «gramotnost'» v naivnom yazykovom soznanii: poisk kriteriev i sredstv dostizheniya. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; № 2 (24): 172–182.
- Gorobec L.N., Biryukov I.V., Popova T.P. Funkcional'naya gramotnost' kak osnovnoj trend sovremennogo obucheniya. *Mir nauk, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 84–86.
- Talysheva I.A., Ashadullina N.N., Haliullina L.R. Suschnostnye harakteristiki ponyatiya «estestvenno-nauchnaya gramotnost' obuchayuschihся». *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2023; № 8 (134). Available at: <https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IJRJ.2023.134.74>
- OESD PISA. Available at: https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/kaz_rus/
- Razumovskij V.G. Problemy formirovaniya estestvennonauchnoj gramotnosti uchashchihsya osnovnoj shkoly. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2016; № 1 (62): 13–35.
- Polupanenko E.G. *Razvitie himicheskogo obrazovaniya shkol'nikov v sovetskij period*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Lugansk, 2023.
- Himiya v shkole: metodicheskij sbornik*. Moskva: Uchpedgiz, 1948; Vypusk 3.
- Moleva A.F. *Formirovanie materialisticheskogo mirovozzreniya uchashchihsya shkol II stupeni RSFSR v 1917–1931 gg. (na materiale predmetov estestvenno-nauchnogo cikla)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1975.
- Protasov P.N., Citovich I.K. *Metodika resheniya raschetnykh zadach po himii: posobie dlya uchitelya*. Moskva: Prosveschenie, 1960.
- Knyazeva R.N., Artem'ev V.P. Zadaniya sel'skhozaystvennogo soderzhaniya na mezhpredmetnoj osnove. *Himiya v shkole*. 1989; № 5: 62–68.
- Praktiko-orientirovannye zadachi po himii s mezhpredmetnym soderzhaniem: uchebno-metodicheskoe posobie*. Sostaviteli E.G. Polupanenko, S.M. Sukach, S.N. Nestorenko, N.M. Hrustaleva. Lugansk, 2025.
- Gol'dfarb Ya.L., Hodaikov Yu.V. *Sbornik zadach i uprazhnenij po himii dlya srednej shkoly*. Moskva: Prosveschenie, 1965.

Статья поступила в редакцию 27.01.26

Magomedgadjeva A.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov; mathematics teacher, Private Educational Institution "Gymnasium 'Sahab'" (Makhachkala, Russia), E-mail: ami-76@mail.ru

Bakmaev A.Sh., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: arsen658@inbox.ru

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATIONAL PRACTICE. Due to changes in the education system and to improve teaching, artificial intelligence (AI) technologies are often used in the education of students and pupils in educational institutions. They change the approach to working with information, learning, and communication. Neural networks can search and systematize data, generate ideas, and create new things. Artificial intelligence can be used to diversify educational materials with various activities, such as generating images for visual presentations, writing texts, and offering game-based methods on a given topic. Modern graduates of pedagogical universities should be proficient in AI technologies and be able to implement their innovations in various types of educational institutions. The article is devoted to the problem of using AI in pedagogical activities. The main objective of this research is to examine the methodological aspects and the scheme of using AI by future teachers at a university. In this article, we will attempt to reveal the main capabilities of AI in the training of future teachers of mathematics and computer science at our Institute of Physical and Mathematical and Information and Technology Education (IPMITO) of the Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov.

Key words: artificial intelligence, pedagogy, education, learning process, digitalization

А.М. Магомедгаджиева, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова; учитель математики частного образовательного учреждения «Гимназия «Сахаб», г. Махачкала, E-mail: ami-76@mail.ru

А.Ш. Бакмаев, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: arsen658@inbox.ru

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена проблеме использования искусственного интеллекта в педагогической деятельности. В данной статье авторами предпринята попытка раскрыть основные возможности искусственного интеллекта при подготовке будущего учителя математики и информатики на примере учебно-организаторской деятельности Института физико-математического и информационно-технологического образования (ИФМИТО) Дагестанского государственного педагогического университета им. Р. Гамзатова. Обращение к заявленной теме обусловлено тем, что в связи с изменениями в системе образования и в целях улучшения преподавания при обучении студентов и учащихся образовательных учреждений очень часто стали использоваться технологии искусственного интеллекта. Они полностью меняют подходы к работе с информацией, обучению и коммуникациям. С помощью искусственного интеллекта можно разнообразить учебные материалы разными видами деятельности: генерировать изображения для наглядной презентации, составлять тексты, предлагать игровые методики на заданную тему. Основной задачей данного исследования является рассмотрение методических аспектов и схемы использования искусственного интеллекта будущими учителями в вузе. Современные выпускники педагогических вузов должны владеть технологиями искусственного интеллекта, уметь реализовывать свои инновации в различных видах образовательных заведений.

Ключевые слова: искусственный интеллект, педагогика, образование, процесс обучения, цифровизация

Мы живем в мире, где информация меняется со скоростью света. Ни для кого не секрет, что раньше домашнюю работу учащиеся порой списывали у своих одноклассников либо им помогали родители. Но сегодня основную роль играет искусственный интеллект (далее – ИИ), который может квалифицированно дать ответы на любые вопросы, касающиеся школьной программы. В создавшейся ситуации учителю далеко не просто отличить работу самого учащегося от ответа ИИ.

Однако приходится констатировать, что не всегда ИИ дает ответ, соответствующий уровню изучаемого материала. Примером может служить решение задачи на нахождение площади трапеции в 8 классе через интегралы.

Актуальность данной статьи заключается в том, что в связи с изменениями в подготовке будущих специалистов возникает необходимость использования современных цифровых технологий, где главную роль играет искусственный интеллект. Таким образом, в современном образовательном пространстве меняются в корне требования, содержание и различные подходы к обучению. Преподаватели и студенты сталкиваются с необходимостью замены старых методов и технологий на более современные.

Проблема исследования заключается в разработке методических рекомендаций для подготовки будущих учителей математики и информатики с использованием ИИ согласно требованиям ФГОС второго поколения.

Объект исследования: процесс применения и использования искусственного интеллекта в педагогическом образовании.

Предмет исследования: ИИ в педагогическом образовании.

Цель исследования: выделить типы ИИ, раскрыть основные возможности и разработать методические рекомендации по применению ИИ в педагогическом образовании.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать специальную литературу по проблеме исследования.
2. Рассмотреть роль ИИ в образовательном процессе вуза.
3. Раскрыть особенности применения ИИ в педагогическом образовании.
4. Рассмотреть примеры использования ИИ в образовательном процессе.
5. Разработать методические рекомендации по применению ИИ в педагогическом образовании.

Гипотеза исследования: ИИ позволяет оптимизировать и улучшить процесс обучения. Интеллектуальные системы могут анализировать успеваемость студента и автоматически предлагать ему дополнительные материалы для проработки сложных тем или, напротив, более сложные задания для углубленного изучения.

Этапы исследования: изучить теоретический материал в разных источниках по теме исследования; провести соответствующую практическую работу.

Методы исследования: анализировалась научно-популярная литература, проводился поиск и отбор материалов, посвященных данной теме, осуществлялась их обработка, производилось сравнение.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании выбора темы исследования и в разработке рекомендаций по эффективному внедрению ИИ в учебные программы и использованию ИИ студентами и преподавателями.

Практическая значимость состоит в том, что данный материал может быть использован в учебном процессе основной школы как учителями, так и студентами при обучении математике и информатике.

Научная новизна заключается в том, что авторами разработаны рекомендации по эффективному внедрению ИИ в учебные программы и использованию ИИ студентами и преподавателями.

Прежде всего, необходимо определить и дать рабочее определение ИИ. Искусственный интеллект – это моделирование процессов человеческого интеллекта с помощью машин и компьютерных систем. С помощью ИИ традиционный подход к преподаванию уходит на второй план. Вся информация становится доступной для студентов и учащихся. Преподаватель предстает перед обучающимися уже в качестве наставника, модератора в получении знаний [2, с. 69].

На наш взгляд, пик использования ИИ в России произошел в период пандемии, когда все учащиеся образовательных учреждений были переведены на дистанционное обучение. Преподаватели и студенты, учителя и учащиеся были вынуждены использовать все современные технологии как для подачи необходимой информации, так и для ее усвоения. Более молодое поколение преподавателей легко внедрило в свою педагогическую деятельность технику ИИ [3, с. 29].

Но, к сожалению, взрослое поколение учителей столкнулось с большими проблемами в использовании новых информационных технологий. Многие учителя и преподаватели привыкли работать с мелом в руках, не могут (а может, не хотят) перестраиваться в соответствии с новыми требованиями ФГОС. Создание интерактивных тестов, презентаций, проведение онлайн-тестирования, экзаменов и зачетов, поиск информации через информационные системы – это очень проблематично для взрослого поколения. Студенты стали опережать по уровню продвинутой даже то поколение, которое вышло из стен вузов несколько лет назад.

Однако время не стоит на месте. Наше правительство в лице президента В.В. Путина уделяет много внимания внедрению ИИ в разные сферы деятельности, особенно в образовательный процесс. Сегодня выпускник вуза должен обладать такими качествами, как креативность, индивидуальность, владеть современными информационными и коммуникационными технологиями, уметь создавать с помощью нейросети видео, презентации, тесты, проводить видеоконференции и т. д.

Авторы представленного исследования, работая в Дагестанском государственном педагогическом университете им. Р. Гамзатова, достаточно активно используют возможности ИИ. Во время проведения таких дисциплин, как «Цифровые технологии в образовании», «Мобильное обучение», «Мультимедиа технологии в образовании», «Методика обучения математики», «Методика обучения информатике», ИИ очень удобен в применении. Можно генерировать тексты, создавать сценарии нестандартных занятий, разрабатывать наглядные материалы, адаптировать объяснение материала под интересы студентов, формировать индивидуальные задания с учётом уровня подготовки студентов.

Возможности ИИ используются и нашими студентами – во время самостоятельного изучения учебного материала, поиска информации для проектов и рефератов, прохождения тренировок на сгенерированных тестах.

В связи со сказанным преподавателям необходимо обучаться ИИ-грамотности: включать в программу курсы по работе с нейросетями; демонстрировать, как анализировать и корректировать ответы ИИ [4, с. 115].

Преподаватели и студенты нашего Института физико-математического и информационно-технологического образования используют для преподавания и обучения одни из наиболее распространенных и лучших нейросетей:

- MathGPT – это нейросеть, которая предназначена для решения математических задач. Она понимает математические формулы и может решать сложные задачи быстро и продуктивно;

- 01Математика – онлайн-система по математике, анализирующая прогресс каждого студента и адаптирующая для него уроки и задания. Помогает готовиться к ОГЭ и ЕГЭ, предлагает задачи по геометрии и тригонометрии;

- Tome – нейросеть для создания презентаций. Достаточно описать то, что мы хотим видеть в презентации, на нужном языке, и система создаст около 8 слайдов с соответствующими изображениями и текстами;

- BlackBox – искусственный интеллект, который помогает в обучении программированию. Поддерживает больше 20 языков программирования, таких как Python, JavaScript, TypeScript, Go и Ruby.

Основными инструментами являются следующие:

1. ChatGPT, GigaChat, YandexGPT (объяснение тем, генерация заданий);

2. Midjourney, DALL-E, Kandinsky (схемы, иллюстрации);

3. Wolfram Alpha (решение математических задач);

4. DeepL, Google Translate (адаптация материалов).

Мы разработали руководство по применению ИИ на занятиях. Основано она на определенных принципах:

- ИИ нужно использовать для того, чтобы облегчить достижение конкретных образовательных целей.

- ИИ должен помогать в оценке и развитии способностей студентов.

На занятиях по методике обучения информатике наши студенты разрабатывают планы-конспекты уроков. Та как на 4 курсе студентам предстоит пройти свою первую производственную (педагогическую) практику, то такие планы-конспекты являются обязательными при изучении частной методики преподавания информатики. После составления планов-конспектов студенты проводят фрагменты уроков на занятиях в нашем действующем современном Технопарке универсальных компетенций, который оснащен современными ИКТ, далее проходит обсуждение в присутствии всех студентов и преподавателя.

Ниже мы предлагаем рассмотреть некоторые основные моменты из такого конспекта, где разрабатываются программы на языке Python.

Питон – не самый «молодой» язык программирования, но и не слишком старый. К моменту его создания уже существовали такие «монстры», как Паскаль или Си. И поэтому при создании языка авторы старались взять лучшее из различных платформ для разработчиков. Фактически Python представляет собой своеобразное сочетание удачных решений более чем из 8 различных языков.

В настоящее время Python является одним из самых востребованных языков программирования. В соответствии с индексом TIOBE (это один из самых известных рейтингов языков программирования), на ноябрь 2020 года Python занимал второе место в рейтинге самых популярных языков программирования в мире. Его обогнал только Си.

После изучения языка Python легко освоить другие языки программирования.

Существует классическая техника изучения языков программирования: сначала типы данных, затем конструкции, далее сложные структуры, классы, объекты и т. д. Как следствие, решаемые в качестве примеров задачи демонстрируют возможности определенного элемента языка и не имеют никакого прикладного значения. Но в жизни все совсем не так: есть задача, ее нужно решить, желательно – средствами, которые не потребуют глубоких знаний по программированию [5, с. 62].

Продemonстрированный ниже урок был проведен нашими студентами на базе двух школ города Махачкалы – ЧОУ «Гимназия «Сахаб» и МБОУ «Многопрофильный лицей № 39 им. Б. Астемирова» в 9 классах. В этих образовательных учреждениях (ОУ) наши студенты проходят педагогическую практику в профильных классах. Имеется все необходимое оснащение: современная интерактивная доска, высокоскоростной Интернет. Немаловажным является наличие сильного педагогического состава.

План-конспект урока с использованием искусственного интеллекта по теме «Условные операторы в Python»

Ход урока:

1. Организационный момент (2 минуты).

2. Постановка проблемы (6 минут).

3. Формулирование темы и задач урока учениками (5 минут).

4. Объяснение новой темы: Условные операторы (5 минут).

Учитель объясняет, что условные операторы позволяют программе принимать решения на основе выполнения определенных условий.

Демонстрируется простая конструкция на Python:

if условие:

блок кода, который выполняется, если условие истинно

Учитель подробно объясняет, как работает эта конструкция, приводя примеры:

Если условие истинно, выполняется блок кода внутри if.

Если условие ложно, блок кода пропускается.

5. Практическая часть (15 минут).

Ученики делятся на пары и получают одно из трёх заданий:

Задание 1. Проверка чётности числа.

Если число не является високосным, программа должна вывести: «Год не является високосным».

6. Физкультминутка (5 минут).

7. Подведение итогов (3–4 минуты).

8. Домашнее задание (2–3 минуты).

Решить следующую задачу:

Дан треугольник ABC на плоскости, заданный координатами своих вершин.

Для этого треугольника вычислить:

Радиус вписанной в треугольник окружности;

Радиус описанной вокруг треугольника окружности;

Сумму длин трех медиан треугольника.

Результаты округлить до 4 знаков после запятой.

Проверить программу для следующих входных данных:

Тест 1. Тест 2

x_a = 1 x_a = -12,8;

y_a = 1 y_a = 3,4;

x_b = 0 x_b = -7,7;

y_b = 0 y_b = 8,6;

x_c = 1 x_c = -14,6;

y_c = 1 y_c = -3,5.

Результат: треугольник не существует. Результат: 0.911314.004222.8319

На данном примере мы показали лишь малую часть использования ИИ на уроках информатики в образовательных учреждениях. Естественно, что таких возможностей много, и мы стараемся их использовать часто на своих занятиях.

Но как педагоги с большим опытом работы, мы призываем педагогов помнить, что искусственный интеллект может ускорить развитие социальных навыков и способствовать благополучию студентов.

ИИ – мощный инструмент для экономии времени и повышения вовлеченности студентов в учебный процесс. Самое главное – использовать его осознанно, сочетать при этом и традиционные формы обучения и воспитания.

Но, к сожалению, искусственный интеллект имеет свойство ошибаться. Искусственный интеллект вскрыл проблемы современного образования. Бот пишет шаблонные сочинения, за которые педагоги ставят высокие баллы, потому что всех устраивает шаблонность. Обучающиеся вместо собственных мыслей переписывают формулировки искусственного интеллекта, потому что мы недостаточно мотивируем их думать. Студенты и школьники ищут самый легкий путь, т. к. им зачастую важнее получить высокие баллы, а не знания. Нейросети не способны совершить научное открытие, потому что человек создал все это задолго до них.

Поэтому нужно учить студентов сверять факты с учебниками и надежными источниками. Нужно более четко формулировать свои вопросы, уточнять контексты.

Применение искусственного интеллекта, безусловно, является прогрессивным шагом в современной образовательной системе. Но, не стоит забывать и про живое общение. Мы понимаем, что нельзя идти вперед, оглядываясь назад. Но не стоит также забывать, что ведь все новое – это хорошо забытое старое. Смотри в глаза друг другу, можно многое понять (чего не сможет сделать ни один искусственный интеллект). Глаза ребенка скажут многое, мимика даст возможность увидеть проблемы, а настроение – подтолкнет педагога двигаться вперед.

Помните, что искусственный интеллект – это всего лишь помощник, а не замена знаний.

Необходимо избегать:

- полного делегирования творческих и аналитических задач ИИ;

- использования без проверки достоверности;

- игнорирования роли преподавателя в мотивации и наставничестве.

В заключение отметим, что данная тема исследования является актуальной. В данной статье нами выделены типы ИИ, раскрыты основные возможности ИИ и разработаны методические рекомендации по применению ИИ будущими учителями в ВУЗе.

Интеллектуальные системы могут анализировать успеваемость студента и автоматически предлагать ему дополнительные материалы для проработки

сложных тем или, напротив, – более сложные задания для углублённого изучения.

Нужно помнить о необходимости соблюдать безопасность и конфиденциальность и применять искусственный интеллект исключительно во благо педагогов и студентов.

Библиографический список

1. Шнейдер А.А. *Педагогический дизайн в цифровую эпоху: от теории к практике*. Москва: Национальное образование, 2021.
2. Шахназарян М.Э. Искусственный интеллект и трансформация ролей преподавателя и студента в высшем образовании. *Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика*. 2025; № 3: 66–73.
3. Касперская Н.И. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности. *Высшее образование в России*. 2023; Т. 32, № 1: 22–35.
4. Богустов А.А. Искусственный интеллект как субъект права: аргументы к дискуссии. *Хозяйство и право*. 2021; № 9: 114–121.
5. Озерова Г.П. *Основы программирования на языке Python в примерах и задачах*: учебное пособие. Владивосток: Издательство Дальневосточного федерального университета, 2022.

References

1. Shnejder A.A. *Pedagogicheskij dizajn v cifrovuyu `epohu: ot teorii k praktike*. Moskva: Nacional'noe obrazovanie, 2021.
2. Shahnazaryan M.E. *Iskusstvennyy intellekt i transformaciya rolej prepodavatelya i studenta v vysshem obrazovanii. Obrazovanie i vospitanie doshkol'nikov, shkol'nikov, molodezhi: teoriya i praktika*. 2025; № 3: 66-73.
3. Kasperskaya N.I. *Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: vyzovy i vozmozhnosti. Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2023; T. 32, № 1: 22-35.
4. Bogustov A.A. *Iskusstvennyy intellekt kak sub'ekt prava: argumenty k diskussii. Hozyajstvo i pravo*. 2021; № 9: 114-121.
5. Ozerova G.P. *Osnovy programirovaniya na yazyke Python v primerah i zadachah: uchebnoe posobie*. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo federal'nogo universiteta, 2022.

Статья поступила в редакцию 29.01.26

УДК 51(07)

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-168-171

Magomedgadjeva A.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov; mathematics teacher, Private Educational Institution "Gymnasium 'Sahab'" (Makhachkala, Russia), E-mail: ami-76@mail.ru

Bakmaev A.Sh., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: arsen658@inbox.ru

Gadjikaev Sh.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sharafudin79@mail.ru

IMPLEMENTATION OF INTERDISCIPLINARY LINKS BASED ON PROBLEM-SOLVING ACTIVITIES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS. It is important to study interdisciplinary connections in the teaching process. They contribute to the better formation of individual concepts within individual subjects, groups, and systems, as well as the so-called interdisciplinary concepts, which are those that cannot be fully understood by students in a single discipline (concepts about the structure of matter, various processes, and types of energy). The article concerns the problem of implementing interdisciplinary connections between mathematics and physics based on problem-solving activities of secondary school students. The main objective of the research is to examine the methodological aspects of implementing interdisciplinary connections between mathematics and physics, and to justify the possibilities of using them by future teachers in a pedagogical university. The authors describe the application of interdisciplinary connections based on problem-solving activities of students to conducting mathematics lessons in the school physics course when preparing future teachers of mathematics and computer science at the Institute of Physics, Mathematics, and Information Technology Education (IFMITO), Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov.

Key words: interdisciplinary connections, problem-solving activities, education, learning process, methodology, cognitive activity

А.М. Магомедгаджиева, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, учитель математики частного образовательного учреждения «Гимназия «Сахаб», г. Махачкала, E-mail: ami-76@mail.ru

А.Ш. Бакмаев, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: arsen658@inbox.ru

Ш.С. Гаджикаев, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sharafudin79@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена проблеме реализации межпредметных связей (на примере математики, информатики и физики) на основе проблемно-поисковой деятельности учащихся основной школы. В современном образовательном процессе доказана важность межпредметных связей, способствующих лучшему формированию отдельных понятий внутри отдельных предметов, групп и систем, так называемых межпредметных понятий, то есть таких, полное представление о которых невозможно дать обучающимся при усвоении какой-либо одной дисциплины (понятия о строении материи, различных процессах, видах энергии). В статье предпринята попытка описать применение межпредметных связей на основе проблемно-поисковой деятельности учащихся в процессе проведения уроков по математике, информатике и физике в школьном курсе, при подготовке будущего учителя в Институте физико-математического и информационно-технологического образования (ИФМИТО) Дагестанского государственного педагогического университета им. Р. Гамзатова. Основной задачей данного исследования является рассмотрение методических аспектов реализации межпредметных связей, обоснование возможностей их использования будущими учителями в педагогическом вузе.

Ключевые слова: межпредметные связи, проблемно-поисковая деятельность, образование, процесс обучения, методика, познавательная активность

Современный этап развития науки характеризуется взаимопроникновением наук, особенно математики и физики в другие отрасли знания.

Отношения между учебными предметами являются отражением объективно существующей связи между отдельными науками и наук с техникой, с практической деятельностью людей.

Необходимость взаимодействия учебных предметов диктуется также дидактическими принципами обучения, воспитательными задачами, связью обучения с жизнью, подготовкой обучающихся к практической деятельности. Межпредметные связи в обучении являются конкретным выражением интеграционных процессов, происходящих сегодня в науке и в жизни общества.

С помощью многосторонних межпредметных связей на качественно новом уровне решаются не только задачи обучения, развития и воспитания обучающихся

ся, но и закладывается фундамент для профессионального самоопределения и профессионального роста обучающихся. Именно поэтому межпредметные связи являются важным условием и результатом комплексного подхода к обучению и воспитанию. Межпредметные связи следует рассматривать как отражение в учебном процессе межнаучных отношений, составляющих одну из характерных черт современного научного познания.

Актуальность данной статьи заключается в том, что в связи с изменениями в подготовке будущих специалистов педагогических вузов возникает необходимость в умении реализовывать межпредметные связи. Они выполняют важную функцию в повышении практической и научно-теоретической подготовки обучающихся, существенной особенностью которой является овладение обобщенным характером познавательной деятельности.

Проблема исследования заключается в выявлении методических особенностей реализации межпредметных связей математики, информатики и физики на основе проблемно-поисковой деятельности учащихся основной школы.

Объектом исследования является процесс обучения математике, информатике и физике в основной школе.

Предмет исследования: процесс реализации межпредметных связей математики, информатики и физики на основе проблемно-поисковой деятельности учащихся основной школы.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически проверить эффективность использования межпредметных связей математики, информатики и физики на основе проблемно-поисковой деятельности учащихся основной школы.

Задачи исследования:

- изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по изучаемой проблеме исследования;
- обосновать возможность и целесообразность использования межпредметных связей при изучении математики, информатики и физики в основной школе;
- описать применение межпредметных связей на основе проблемно-поисковой деятельности учащихся к проведению уроков по математике, информатике и физике в основной школе;
- разработать методические рекомендации, касающиеся грамотного и уместного применения межпредметных связей на основе проблемно-поисковой деятельности учащихся.

Гипотеза исследования: если обучение в основной школе будет осуществляться с применением межпредметных связей в курсе освоения таких дисциплин, как «Математика», «Информатика» и «Физика», на основе проблемно-поисковой деятельности учащихся, то это обеспечит более эффективное и комплексное усвоение учащимися знаний и умений по математике, информатике и физике, повысит их познавательную и деятельностную активность в обучении.

Этапы исследования: изучить теоретический материал в разных источниках по теме исследования; провести практическую работу по теме исследования.

Методы исследования: анализ научно-популярной литературы, поиск и отбор материалов, посвященных данной теме, их обработка и сравнение.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании выбора методов, форм и средств реализации межпредметных связей на основе проблемно-поисковой деятельности учащихся при обучении математике, информатике и физике в основной школе.

Практическая значимость состоит в том, что данный материал может быть использован учителями в учебном процессе основной школы, а также при обучении математике, информатике и физике студентов педвузов.

Научная новизна заключается в том, что нами разработаны методические рекомендации по применению межпредметных связей на основе проблемно-поисковой деятельности учащихся.

Забота о построении содержания единого курса математики, усиление его внутренних связей не принижает значения его взаимосвязи с другими учебными предметами. Межпредметные связи в обучении рассматриваются как дидактический принцип и как условие, захватывая цели и задачи, содержание, методы, средства и формы обучения различным учебным предметам.

Изменения в планировании и содержании учебных программ, требования к подготовке будущих учителей происходят в связи с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) нового поколения [1, с. 1–4].

Межпредметные связи позволяют вычленив главные элементы содержания образования, предусмотреть развитие системообразующих идей, понятий, общенаучных приемов учебной деятельности, возможности комплексного применения знаний из различных предметных областей в трудовой деятельности выпускников. Межпредметные связи влияют на состав и структуру учебных предметов. Поэтому возможно выделить те связи, которые учитываются в содержании математики и, наоборот, интегрируются в другие учебные предметы.

Таким образом, межпредметность – это современный принцип обучения, который влияет на отбор и структуру учебного материала целого ряда предметов, усиливая системность знаний обучающихся, активизирует методы обучения, ориентирует на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса.

Планирование и реализация процесса интеграции математики, информатики и физики в ходе обучения учащихся основной школы включают несколько этапов.

Структурно-логический анализ. Нужно изучить содержание изучаемых тем и определить связеобразующие элементы, необходимые для осуществления межпредметных связей. Также следует проанализировать тематическое содержание других дисциплин школьного цикла и возможность перекрыть содержание этих тем с содержанием ведущей изучаемой темы.

Сетевое планирование. Его осуществляет завуч или руководители методических объединений. Сетевое планирование имеет форму графика или плана-карты, которые выявляют основные связи разных учебных тем смежных курсов, показывают узловые темы с наибольшим числом связей с другими предметами.

Курсовое планирование. Его может осуществлять учитель или методист.

Поурочное планирование. Оно показывает, когда, на каком этапе урока и как включаются знания из других курсов в изучение нового или закрепление учебного материала.

Для осуществления межпредметных связей можно, например:

- **Совмещать изучение понятий.** Сначала на уроках физики вводится новое понятие, а затем следует урок математики, информатики, на котором введенное физиком понятие формализуется, уточняется и дополняется;
- **использовать межпредметные познавательные задачи.** Они могут быть в форме проблемных вопросов, количественных задач, практических заданий;
- **делать мировоззренческие выводы.** Они обобщают факты и законы математики, информатики и физики;
- **включать в домашние задания вопросы межпредметного содержания.**

В повышении эффективности учебного процесса и улучшении качества знаний учащихся важную роль играет взаимосвязь между учебными предметами школьной образовательной программы. Связи между учебными предметами углубляют полученные знания и делают их практическими [2, с. 33]. Для построения дидактической модели связей между учебными предметами школьного цикла педагогу необходимо сделать структурно-логический анализ (внутренний и внешний) тематического содержания предметов образовательного учреждения.

Внутренний анализ учебного предмета дает возможность изучить содержание изучаемой темы как основной, а также определить связеобразующие элементы, необходимые для осуществления межпредметных связей.

Внешний анализ позволяет изучить тематическое содержание других дисциплин школьного цикла и возможность перекрыть содержание этих тем с содержанием ведущей изучаемой темой с помощью связеобразующих элементов [3, с. 26].

Методическая работа педагога по подготовке и реализации межпредметных связей в образовательной деятельности включает ряд этапов, которые показаны на рис. 1.

Математика, информатика и физика являются наиболее сложными предметами из школьного цикла. Взаимосвязь между этими предметами проявляется в тесном сотрудничестве между их основными идеями и методами. Условно можно выделить несколько видов связей, которые существуют между данными предметами [4, с. 78]:

- 1) физика ставит перед математикой и информатикой определенные задачи, требующие решения, дает методы и приемы для их решения, благодаря этому математика и информатика получают ресурс для развития теоретической части данной науки;
- 2) физика берет все математические и информационные ресурсы для изучения и проведения анализа физических явлений, благодаря чему происходит развитие физики как науки, появляются новые физические проблемы;
- 3) физика использует для своего развития как науки весь ресурс, имеющийся в математике и информатике, благодаря чему эти науки также развиваются и совершенствуются.

Объектом математики служит реально существующий материал, например, количественные отношения окружающего мира, его пространственные формы. Поэтому метод абстракции выступает основным методом математики.

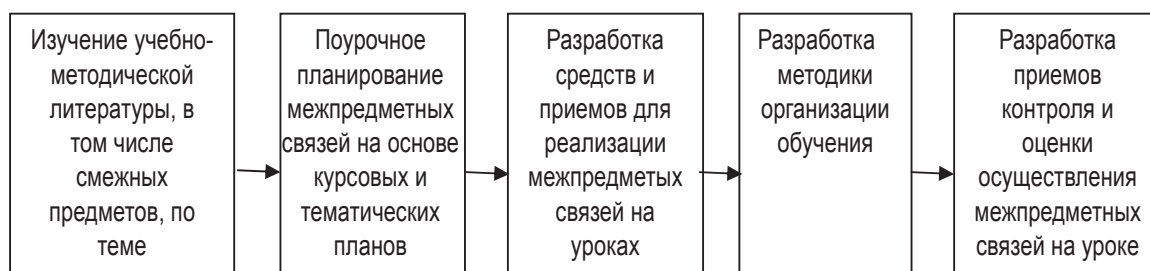


Рис. 1. Этапы подготовки и использования межпредметных связей в учебной деятельности

Математика как наука по способу отражения действительности является аспектной. Предметной областью данной науки является вся проявленная действительность. Во всех материальных областях можно увидеть отражение математических закономерностей.

Физика как наука изучает свойства материи, которая проявляется в двух формах – вещества и поля, формы движения материи, взаимодействия природы, управляющие ее движением. В начале своего развития физика занималась исследованием окружающих нас тел, а также некоторых общих проблем, таких как взаимодействие тел, строение вещества, механизмы тепловых, звуковых и оптических явлений. Исходя из этого, можно отметить, что физика сначала была в большей степени объектной наукой.

Физика и математика всегда развивались взаимосвязано, стимулируя обоюдный прогресс. Их интеграция очевидна: физические законы выражаются математическими формулами, действия над формулами используются при выводе следствий из законов физики, решении задач, выполнении лабораторных работ.

Информатика, по сравнению с математикой и физикой, – достаточно молодая наука, но на сегодняшний день непрерывно развивающаяся и требующая знаний не только данной дисциплины, но и математических и физических понятий. Информатика развивает творческое мышление учащихся, логику, выстраивает последовательность действий у учащихся.

Но практика преподавания физики часто показывает, что даже те учащиеся, которые хорошо владеют математическим аппаратом, не могут на уроках физики эффективно его использовать.

Особые трудности вызывает применение следующие моменты: векторный характер физических величин, запись уравнений в векторной форме, проекции векторов на координатные оси, переход к записи уравнений в скалярной форме, анализ графиков функций, применение производной при изучении колебаний, использование тригонометрических и показательных функций.

Необходимо обратить внимание и на вычислительные навыки учеников общеобразовательных школ. Несмотря на то, что учащимся и на уроках и на экзаменах по физике разрешено пользоваться непрограммируемыми калькуляторами, добиться правильного ответа в задачах сложно. Учащиеся к 7 классу забывают все варианты рационального счета.

С этим связаны и проблемы с определением цены деления приборов, расчетом погрешностей в лабораторных работах, переводом единиц измерения. Особую проблему создают действия с дробями, степенями, процентами, переводами из одной системы счисления в другую и т. д.

Проблемы возникают у учителей еще и по той причине, что в школьном курсе физики многие математические вопросы рассматриваются раньше, чем в математике и информатике. Например, линейная функция и ее график встречается в курсе физики уже в 1 четверти 7 класса, в математике – 3–4 четверти; понятие симметрии в физике встречается в 8 классе, в математике – в конце 8 – 9 классах. Понятие вектора необходимо давать в начале 7 класса, понятия производной и интеграла – в начале 9 класса для рационального изложения физических вопросов, таких как сила, скорость, мгновенная скорость, ускорение, работа и т. д. В курсах математики и физики иногда одни и те же понятия получают различную трактовку. В курсе физики применяют такие понятия, которые в рамках учебной математической программы вообще не вводятся. В информатике системы счисления проходят в 7 классе, где осуществляется перевод чисел из одной системы в другую. А в математике данную тему изучают поверхностно, на уровне ознакомления. Стержневые идеи математики и физики не всегда реализуются в курсе физики [5, с. 55].

Для решения проблем рекомендуется:

- согласовать рабочие программы между учителями физики, математики и информатики;
- в устный счёт на уроках математики вводить задания по физике;
- в задания по математике включать задачи с физическим содержанием;
- в задания по физике включать математические задачи, задачи по информатике, преобразуя их и решая физическим способом;
- создать «банк» межпредметных заданий, разработать схему их решения;
- договариваться о повторении тем по математике и информатике, необходимых для изучения физики;
- проводить интегрированные уроки по этим трем дисциплинам, по связанным темам;
- в задания по математике включать задачи по информатике и с физическим содержанием. Ведь в заданиях ЕГЭ по математике такие задачи встречаются уже несколько лет;
- в задания по физике включать математические задачи, преобразуя их и решая физическим способом;
- интегрированные уроки по математике, информатике и физике проводить по связанным темам.

Среди разнообразных направлений педагогических технологий одним из методов достижения поставленной цели является организация проблемно-поисковой деятельности учащихся.

Проблемно-поисковое обучение – это целая система развития учащихся в процессе обучения. В основу этой системы положено использование учебных проблем в преподавании и привлечение школьников к активному участию в решении этих проблем.

Междисциплинарное образование, особенно между математикой, информатикой и физикой, имеет решающее значение для целостного понимания учащимися. Реализация этого в деятельности, основанной на поиске проблем, требует интеграции уроков, которые будут стимулировать умы учащихся и побуждать их искать связи между двумя предметами.

Вместо традиционного тестирования необходимо рассмотреть возможность оценки на основе проектов, где учащиеся могут продемонстрировать свое понимание в реальном контексте. Или можно проводить онлайн-тестирование за компьютерами на различных образовательных платформах.

В процессе проведенного нами в ЧОУ «Гимназия «Сахаб» и МБОУ «Многопрофильный лицей № 39 им. Б. Астемирова» г. Махачкалы экспериментального исследования выявлено, что 64% опрошенных учащихся считают наиболее популярной связь физики с математикой, а 36% – связь физики с информатикой. Можно сделать вывод, что реализация межпредметных связей на уроках математики, информатики и физики важна и будет эффективна для улучшения образовательного процесса.

Для реализации межпредметных связей в учебной теме необходимо провести анализ содержания изучаемой темы, рассмотреть учебный план.

Большое внимание стоит обратить на некоторые **особенности**:

1. Несогласованность терминологии, обозначений и в некоторых случаях нюансов в трактовке понятий. Это касается не только содержания курса одной дисциплины с содержанием другой, но и в определенных классах понятия трактуются по-разному.

2. Должна правильно оцениваться роль изучаемого предмета в формировании у учащихся умений и навыков, необходимых для смежных предметов.

3. При изучении темы с применением межпредметной связи следует использовать понятие, сформированное при изучении других предметов, т. е. повторить, напомнить.

Необходимо тесное сотрудничество учителей-предметников для осуществления межпредметных связей на уроках, так как особая роль в процессе осуществления этих связей принадлежит формированию у учащихся общих понятий на межпредметной основе. Осуществление межпредметных связей обеспечивает доступность изучаемых учебных предметов, внутреннюю и внешнюю преемственность и логическую последовательность на различных ступенях обучения.

Общий анализ учебников позволяет отметить следующее:

- многие факты и понятия излагаются в них неоднократно по разным дисциплинам, причем повторное их изложение практически мало что прибавляет к знаниям учащихся. Более того, зачастую одно и то же понятие разными авторами интерпретируется по-разному, тем самым затрудняя процесс усвоения;

- часто в учебниках используются малоизвестные учащимся термины, в них мало заданий межпредметного характера. Многие авторы почти не упоминают о том, что какие-то явления, понятия уже изучались в курсах смежных предметов, не указывают на то, что данные категории будут более подробно рассмотрены при изучении другого предмета.

Формы и методы реализации межпредметных связей могут быть следующими:

- опора в процессе изучения нового материала по физике на знания и умения, полученные учащимися ранее при изучении других предметов;
- проведение комплексных семинаров межпредметного характера;
- чтение лекций межпредметного характера;
- решение задач межпредметного содержания;
- выполнение комплексных экспериментальных работ;
- проведение комплексных экскурсий. Можно посещать лаборатории, заводы, техникумы.

Проблема межпредметных связей получает новое решение в условиях дифференцированного обучения. Это объясняется тем, что связи физики с профильными предметами могут быть реализованы на более высоком уровне и в иных, отличных от традиционных формах.

Так, углубленная подготовка учащихся по физике и математике в классах физико-математического профиля позволяет, например, формировать у учащихся статистические представления с опорой на знания по математике, полученные при изучении темы «Элементы теории вероятностей и математическая статистика». Соответственно появляется возможность изучить в теме «Молекулярная физика» такие вопросы, как вероятность события, макро- и микроописание физических систем, средние значения физических величин, распределение как способ задания состояния системы, распределение молекул газа по скоростям, распределение молекул в силовом поле, понятие об основных классической статистике, второй закон термодинамики и его статистический смысл, энтропия.

Появляется возможность использовать дифференциальное и интегральное исчисления при формировании (или повторении) понятий скорости, ускорения, силы тока, работы и т. п.

Прекрасным помощником при изучении тригонометрических функций и ряда других тем по математике является УМК «Живая математика». Учителю достаточно ввести параметрические значения, и на экране красочно отображается любая функция.

Соответствующая подготовка учащихся данного профиля позволяет формировать у них представления о симметрии как об общенаучном методологическом принципе. В частности, имеется возможность показать проявление всех

аспектов данного принципа: одинаковость, равноправие (молекулы и элементарные частицы, однородность пространства и времени – в физике и равенство фигур – в математике); аналогия (математическое моделирование – в физике, одинаковые уравнения с разными коэффициентами – в математике) и др.

Кроме того, полезно установить связь законов сохранения с симметрией пространства – времени и фундаментальных взаимодействий. Более детально, чем в основном курсе физики, можно рассмотреть пространственную симметрию кристаллических решеток. То же относится и к принципу соответствия. С его проявлением учащиеся знакомятся обычно лишь в курсе физики, где им говорят, что классическая механика является предельным случаем квантовой и релятивистской, геометрической оптика – предельным случаем волновой.

В классах физико-математического профиля появляется возможность доказать, что геометрия Евклида есть предельный случай геометрии Лобачевского, и тем самым показать, что принцип соответствия является общенаучным принципом. Знания об общенаучных принципах могут обобщаться либо на уроках обществоведения, либо на специальном межпредметном семинаре.

Кроме того, в курсе физики при изучении тех или иных законов целесообразно рассмотреть примеры их применения в будущей профессиональной деятельности учащихся. Например, изучение газовых разрядов следует сопровождать рассмотрением таких их применений, как дуговая сварка, электроэрозийный метод обработки деталей, электрофильтры. Эффективно могут быть реализованы связи физики с профессиональной подготовкой учащихся при решении задач.

Экскурсии как форма учебных занятий прочно вошли в учебный процесс по математике и физике. Они приучают учащихся наблюдать явления, процессы, происходящие в природе и на производстве, в их взаимосвязи и взаимообусловленности, глубже понимать значение науки в развитии техники. Например, экскурсия к реке, где учащиеся могут измерить скорость течения, секундомерный расход воды и мощность потока. Можно обратить внимание на зависимость теплопроводности и теплоемкости различных почв от влажности, показать влияние цвета и структуры почвы на ее лучепоглощение и лучеиспускание свойства, познакомиться с изменением этих свойств с помощью мульчирования почвы. Зимой учащиеся могут наблюдать, как осуществляется защита озимых посевов и деревьев от вымерзания, измерить глубину снежного покрова, температуру снега у поверхности почвы и на горизонте.

На базе имеющегося в нашем Институте физико-математического и информационно-технологического образования (ИФМиИТО) ДГПУ им. Р. Гамзатова Технопарка педагогических измерений проводятся экскурсии в лабораториях с учащимися школ нашего города Махачкалы и Республики Дагестан. Очень интересна беседа с учащимися по развитию искусственного интеллекта, посещение лаборатории по 3D-моделированию.

Экскурсии приближают изучение разных предметов к жизни, способствуют развитию интереса к изучаемому материалу, знакомят с явлениями природы и современной техникой, помогают учащимся в выборе профессий.

Ученики могут работать над проектами, которые требуют интеграции знаний из различных дисциплин. Например:

1) проект по созданию моста может включать расчёт прочности материалов (физика и математика), изучение исторических мостов (история) и создание эстетичного дизайна (искусство);

2) проект на тему «Симметрия вокруг нас», который можно выполнить в 8 классе при изучении геометрии. Учащиеся создают презентацию в MS PowerPoint, проводят исследование, анализируют результаты и защищают свой проект;

3) проект на тему «Создание робота-спасателя», являющийся помощником в классе, где разрабатывается модель такого робота на уроках информатики с описанием его параметров и характеристик, разработкой траектории и схемы движения.

Данные проектные работы были реализованы учащимися ЧОУ «Гимназия «Сахаб» г. Махачкалы совместно со студентами нашего (ИФМиИТО) во время прохождения педагогической практики.

Таким образом, реализация межпредметных связей может быть осуществлена различными путями.

Нами был разработан факультативный курс «Математические методы решения физических задач», который предназначен для учащихся 11 класса, сдающих ЕГЭ по физике. В основе данного курса лежат знания, полученные в курсе физики (базовый уровень) и математики (базовый уровень). В рассматриваемых темах факультативного курса излагаются «вопросы из курсов алгебры и математического анализа, необходимые для решения физических задач».

Образовательная программа факультативного курса «Математические методы решения физических задач» рассчитана на 1 год. «Распределение часов для изучения тем может меняться в зависимости от подготовленности и запросов учащихся». Занятия проводятся 1 раз в неделю, время занятия 40–45 минут.

В курсе используются две организационные формы – лекции; решение задач.

После рассмотрения каждой темы проводится проверочная работа. В конце прохождения курса учащиеся выполняют итоговый текст в онлайн-форме в компьютерном классе.

В заключение отметим, что данная тема исследования является актуальной. Нами проведен анализ существующих подходов в педагогической литературе к определению понятия «межпредметные связи», рассмотрены функции межпредметных связей в образовательной деятельности.

Рассмотрены особенности планирования и реализации межпредметных связей в общеобразовательной школе. Были изучены существующие виды межпредметных связей, рассмотрены этапы подготовки и использования их в учебной деятельности и разработан факультативный курс «Математические методы решения физических задач» для учащихся 11 классов, представлены методические рекомендации по формированию межпредметных связей.

В дальнейшем данный материал можно использовать в качестве методических рекомендаций во время проведения занятий со студентами педагогических вузов.

В ходе реализации представленного исследования авторами поставлены были раскрыты цели, задачи исследования, которые можно считать достигнутыми и решенными.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования* от 17. 05. 2022 N 413. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70088902/>
2. Бирюкова А.В. *Реализация межпредметных связей*. 2018. Available at: <https://urok.1sept.ru/articles/514055>
3. Афанасьева И.А. *Реализация межпредметных связей как одно из направлений повышения качества образования*. 2019. Available at: <https://urok.1sept.ru/articles/527712>
4. Снигирева Л.Н. *Формирование познавательных универсальных учебных действий при установлении межпредметных связей математики и физики в условиях реализации образовательной программы среднего общего образования*: монография. Чебоксары: ИД «Среда», 2020.
5. Белов С.В. Межпредметные связи математики и физики в системе обучения в старших классах. *Научный поиск*. Шуя, 2022; № 4: 55–58.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshego obrazovaniya* ot 17. 05. 2022 N 413. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70088902/>
2. Biryukova A.V. *Realizaciya mezhpredmetnyh svyazej*. 2018. Available at: <https://urok.1sept.ru/articles/514055>
3. Afanas'eva I.A. *Realizaciya mezhpredmetnyh svyazej kak odno iz napravlenij povysheniya kachestva obrazovaniya*. 2019. Available at: <https://urok.1sept.ru/articles/527712>
4. Snigireva L.N. *Formirovanie poznatel'nyh universal'nyh uchebnyh dejstvij pri ustanovlenii mezhpredmetnyh svyazej matematiki i fiziki v usloviyah realizacii obrazovatel'noj programmy srednego obshego obrazovaniya*: monografiya. Cheboksary: ID «Sreda», 2020.
5. Belov S.V. *Mezhpredmetnye svyazi matematiki i fiziki v sisteme obucheniya v starshih klassakh*. *Nauchnyj poisk*. Shuya, 2022; № 4: 55-58.

Статья поступила в редакцию 29.01.26

УДК 37.02

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-171-175

Radevsky A.V., postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: aradevskiy@yandex.ru

Petryuk I.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Saint Petersburg State Agrarian University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: pis25@mail.ru

OPPORTUNITIES AND CONTRADICTIONS OF CYBERSOCIALIZATION OF TEENAGERS IN GENERAL SCHOOLS. The article shares some results on a comprehensive analysis of the process of cyber socialization of adolescents in the context of a general education school. Based on modern empirical research and theoretical models, the article examines the dual nature of the digital environment: its potential for developing social connections, academic success, and self-realization, as well as the associated risks, including cyber victimization, problematic use of social networks, and negative impact on mental health. Special attention is given to the role of the school as a key institution that can mitigate the contradictions of cyber socialization through integrating digital literacy into the educational process, building partnerships with families, and creating a supportive psychological environment. The article concludes that it is necessary to switch from reactive measures to proactive systemic policies aimed at fostering conscious and sustainable digital behavior among adolescents.

Key words: cyber socialization, teenagers, secondary school, social networks, cyberbullying, digital literacy, mental well-being, socialization.

А.В. Радевский, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,

E-mail: aradevskiy@yandex.ru

И.С. Петронюк, канд. пед. наук, Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: pis25@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОТИВОРЕЧИЯ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена комплексному анализу процесса киберсоциализации подростков в контексте общеобразовательной школы. На основе современных эмпирических исследований и теоретических моделей рассматриваются двойственная природа цифровой среды: ее потенциал для развития социальных связей, академической успешности и самореализации, а также сопутствующие риски, включая кибервиктимизацию, проблемное использование социальных сетей и негативное влияние на психическое здоровье. Особое внимание уделяется роли школы как ключевого института, способного нивелировать противоречия киберсоциализации через интеграцию цифровой грамотности в образовательный процесс, выстраивание партнерства с семьей и создание поддерживающей психологической среды. Делается вывод о необходимости перехода от реактивных мер к проактивной системной политике, направленной на формирование у подростков осознанного и устойчивого цифрового поведения.

Ключевые слова: киберсоциализация, подростки, общеобразовательная школа, социальные сети, кибербуллинг, цифровая грамотность, психическое благополучие, социализация

Современный подросток развивается в гибридной реальности, где онлайн- и офлайн-взаимодействия переплетаются, формируя новый тип социализации – киберсоциализацию. Школа, оставаясь центральным социальным институтом, уже не является единственным или даже основным пространством для общения и построения идентичности. Более 90% подростков активно используют социальные сети, которые становятся платформой для самопрезентации, поддержания дружеских связей, доступа к информации и формирования сообществ [1]. Однако эта повсеместность порождает серьезные противоречия: цифровая среда одновременно расширяет возможности для социального включения и создает беспрецедентные риски для психологического и эмоционального благополучия. В данной статье предпринимается попытка систематизировать ключевые возможности и противоречия киберсоциализации подростков, а также определить стратегическую роль общеобразовательной школы в управлении этим процессом.

Актуальность исследования киберсоциализации подростков в условиях общеобразовательной школы обусловлена совокупностью фундаментальных социокультурных, психолого-педагогических и технологических сдвигов, которые трансформируют процесс взросления в XXI веке [2].

Подростковая социализация впервые в истории протекает в гибридной реальности, где онлайн- и офлайн-миры неразделимы. Для современных школьников цифровая среда – не инструмент, а естественная «экологическая ниша» для общения, познания и самовыражения [3]. Это порождает разрыв цифрового опыта между поколениями учеников и педагогов, делая традиционные методы воспитания и коммуникации часто неэффективными [4]. Исследование необходимо для преодоления этого разрыва и выработки адекватного педагогического языка. При этом цифровая среда создает системные противоречия:

- социальные сети укрепляют дружбу, но являются основной площадкой для кибербуллинга, жертвами которого становится значительная часть школьников;
- открываются дополнительные возможности для творчества и поиска сообществ по интересам, которые соседствуют с рисками проблемного использования и номофобии;
- неограниченный доступ к знаниям сопровождается снижением концентрации, клиповым мышлением и дезориентацией в информационном потоке.

Этот парадокс требует не упрощенных оценок («гаджеты – это зло»), а тонкого, научно обоснованного анализа, который позволит дифференцировать вредные и развивающие практики [5].

Общеобразовательная школа остается ключевым публичным институтом, охватывающим практически всех подростков. Однако ее традиционная модель:

- часто игнорирует или демонизирует цифровую реальность учеников, теряя авторитет и влияние;
- не обладает системными инструментами для профилактики цифровых рисков (кибербуллинг, дезинформация, цифровое мошенничество);
- не реализует в полной мере потенциал цифровых технологий для персонализации обучения и развития метапредметных навыков (критическое мышление, коллаборация).

Очевидна необходимость трансформации школы из места, где с цифровым миром борются, в институцию, которая целенаправленно готовит подростков к безопасной, осознанной и продуктивной жизни в нем.

Родительское и педагогическое сообщество испытывает высокую тревожность относительно влияния Интернета на детей, но часто не обладает компетенциями для конструктивного вмешательства [6]. Одновременно на государственном уровне формируется запрос на «цифровой суверенитет», что включает и воспитание грамотного в цифровом плане, психологически устойчивого гражданина. Исследование, вырабатывающее конкретные рекомендации для образовательной политики и школьной практики, отвечает этому социальному заказу.

Изучение возможностей и противоречий киберсоциализации не является узкоакадемическим вопросом [7]. Это актуальная научно-практическая проблема, от решения которой зависит эффективность социализации, психическое благополучие и успешность целого поколения. Школа, как главный социальный

лифт, нуждается в срочной методологической и методической перезагрузке, чтобы выполнять свои функции в новой цифровой реальности [8].

Целью статьи является многоуровневый анализ процесса киберсоциализации подростков в школьной среде для разработки целостной теоретической модели и практических рекомендаций, направленных на трансформацию общеобразовательной школы в ключевой институт, способный усиливать позитивные потенциалы и минимизировать риски цифровой среды для развития личности. Эта цель конкретизируется в следующих задачах: выявить и систематизировать ключевые противоречия (дихотомии) киберсоциализации, проявляющиеся в школьной жизни, такие как социальная поддержка против кибервиктимизации и конструирование идентичности против проблемного использования; на основе синтеза эмпирических данных разработать структурно-функциональную модель, описывающую взаимосвязь между типами онлайн-активности, индивидуальными особенностями подростков, школьным климатом и исходами социализации; сформулировать конкретные стратегии и инструменты для интеграции цифровой педагогики и психогигиены цифровой среды в учебно-воспитательный процесс школы, включая профилактику кибербуллинга и работу с номофобией; обосновать необходимость и наметить пути формирования устойчивого партнерства «Школа – Семья – Ученик» для создания консистентной системы норм и поддержки в гибридной онлайн-, офлайн-реальности. Статья направлена не только на констатацию существующих проблем, но и на переход от диагностики к проектированию новой роли школы в цифровую эпоху.

Для достижения цели исследования был использован комплекс взаимодополняющих методов, объединенных в три блока:

- теоретико-методологический блок (системный анализ для изучения киберсоциализации как целостного процесса, взаимодействующего со школьной системой, сравнительный анализ конкурирующих теоретических моделей для выявления ключевых противоречий; контент-анализ научной литературы, государственных стандартов и школьных локальных актов для формирования теоретической рамки и правового контекста);
- эмпирико-аналитический блок (метод анкетирования по целевой выборке школьников 13–17 лет для сбора количественных данных о формах, частоте и субъективной оценке их онлайн-активности, случаях кибербуллинга, проявлениях номофобии; психометрическое тестирование с использованием валидизированных методик; метод фокус-групп с различными группами участников образовательного процесса для качественного изучения мотивов, страхов, неочевидных практик и ожиданий; статистические методы обработки данных для установления значимых связей между переменными);
- проектно-синтезирующий блок (метод моделирования для разработки структурной модели факторов и исходов киберсоциализации в школьной среде; метод экспертной оценки предлагаемых педагогических и профилактических стратегий специалистами в области педагогической психологии, цифровой дидактики и детской интернет-безопасности; анализ лучших практик российских и зарубежных школ по внедрению программ цифровой грамотности и созданию позитивного климата).

Такой триангуляционный подход позволяет преодолеть ограничения отдельных методов, обеспечивая достоверность и глубинность исследования. Количественные данные выявляют статистические закономерности, качественные методы раскрывают их смысл и контекст, а проектные методы направлены на непосредственное решение обозначенных проблем школы.

Достоверность и надежность выводов исследования обеспечивается совокупностью методологических принципов, процедур и приемов, реализованных на всех этапах работы. Выводы опираются на комплексный анализ и синтез конкурирующих научных подходов (социального усиления, симптом-ориентированной модели и др.), что позволяет избежать односторонности интерпретаций. Применение взаимодополняющих методов сбора данных (анкетирование, тестирование, фокус-группы) обеспечивает взаимную верификацию (кросс-валидацию) результатов. Например, статистическая связь между кибербуллингом и тревожностью, выявленная в опросе, получает качественное объяснение в

интервью с пострадавшими. Использование информации из разных источников (самоотчеты подростков, оценки педагогов, экспертные мнения) минимизирует систематические ошибки, связанные с субъективностью одного типа респондентов. Конструктивная валидность обеспечивалась использованием адаптированных и валидизированных психодиагностических методик. Репрезентативная выборка школьников позволяет экстраполировать выводы на всю целевую популяцию. Объем выборки и методы ее формирования отвечают критериям статистической достоверности. В ходе статистического анализа контролировались такие факторы, как гендер, стиль семейного воспитания, уровень академической успеваемости, что повышает внутреннюю валидность устанавливаемых причинно-следственных связей. Содержательная интерпретация данных проводилась с привлечением междисциплинарного знания (педагогическая психология, социология медиа, теория коммуникации), что исключило узкие, технологически детерминированные трактовки. Ключевые выводы прошли процедуру экспертной оценки независимыми специалистами в области детской интернет-безопасности и цифровой педагогики.

Научная новизна исследования состоит в системном переосмыслении роли школы в цифровую эпоху и предоставлении научно обоснованного инструментария для ее преобразования. Теоретическая значимость состоит в существенном обогащении и развитии понятийного аппарата и теоретических основ педагогики, психологии развития и социологии образования в контексте цифровой трансформации, в системном ответе на вызовы, которые цифровая эпоха ставит перед фундаментальными науками о человеке и обществе, и в предложении новых концептуальных инструментов для анализа и проектирования образовательной реальности. Практическую значимость составляют конкретные инструменты, модели и рекомендации, направленные на преобразование деятельности общеобразовательной школы и других институтов, работающих с подростками, в условиях цифровой реальности, результаты исследования переводятся в плоскость конкретных управленческих, педагогических и просветительских решений. Работа предоставляет школам не просто анализ проблемы, а «дорожную карту» для трансформации, направленную на минимизацию рисков и максимальное использование возможностей цифровой среды для развития и социализации подростков.

Киберсоциализация понимается как процесс интеграции личности в социум через освоение цифровых технологий и норм сетевого взаимодействия. Ее двойственная природа хорошо описывается конкурирующими теоретическими перспективами:

- гипотеза стимуляции и гипотеза социального усиления подчеркивает позитивный потенциал: онлайн-коммуникация дополняет и обогащает офлайн-общение, способствуя углублению дружеских связей, получению социальной поддержки и расширению социального капитала. Активное использование социальных сетей (комментирование, публикация контента) ассоциируется с уменьшением чувства одиночества и может служить буфером против депрессивных симптомов, особенно у девочек-подростков;
- симптом-ориентированная и транзакционная модели акцентируют риски. Согласно им, внутренние проблемы (депрессия, тревога) могут приводить к более интенсивному и проблемному использованию Интернета, что, в свою очередь, повышает риск стать жертвой кибербуллинга, усугубляя исходные симптомы. Этот порочный круг является основным источником противоречий.

Влияние цифровой среды нелинейно и опосредовано множеством факторов: типом онлайн-активности, индивидуальными особенностями подростка, качеством социальной поддержки в офлайн-среде и контекстом образовательного учреждения [9].

Школьная среда выступает как катализатор и арена проявления основных противоречий киберсоциализации.

С одной стороны, 81% подростков отмечают, что социальные сети помогают им чувствовать связь с друзьями. Поддержка сверстников, полученная онлайн, является предиктором активного использования соцсетей и может снижать уровень депрессии [10].

С другой стороны, школа становится эпицентром распространения кибербуллинга: 72% подростков, столкнувшихся с онлайн-травлей, испытывали ее в школе или в школьное время. Кибербуллинг обладает кросс-контекстуальным эффектом: жертвы традиционного буллинга в классе с высокой вероятностью становятся жертвами онлайн-агрессии, и наоборот. При этом количество друзей в сети позитивно коррелирует с риском кибервиктимизации, вероятно, из-за расширения зоны видимости и социальных контактов [11].

Цифровое пространство – лаборатория для формирования идентичности. Однако постоянная потребность в социальном подкреплении (лайки, комментарии) ведет к проблемному использованию социальных сетей, когда онлайн-активность продолжается, несмотря на негативные последствия. Ключевую медиаторную роль здесь играет номофобия – страх остаться без мобильного устройства или связи. Социальное использование соцсетей (поиск друзей, поддержание отношений) через усиление номофобии напрямую ведет к проблемному использованию социальных сетей, создавая замкнутый круг зависимости от цифрового одобрения.

Исследования выявляют значимые гендерные различия. Для девочек-подростков активное использование социальных сетей чаще связано с укреплением социальных связей и может снижать депрессивные симптомы. Однако они

же более уязвимы в плане негативного влияния на образ тела из-за давления идеализированных стандартов красоты в соцсетях. Для мальчиков активное использование является более сильным предиктором вовлеченности в кибервиктимизацию (как в роли жертвы, так и, возможно, агрессора). Стиль родительского воспитания также проявляется по-разному: девочки из семей с индультентным и авторитетным стилем демонстрируют лучшую школьную адаптацию и меньше вовлечены в киберагрессию по сравнению с мальчиками.

Школа не может игнорировать цифровую реальность своих учеников. Ее роль должна эволюционировать от решения инцидентов постфактум к созданию целостной экосистемы цифрового благополучия.

Цифровая грамотность в контексте исследования понимается не как технический навык, а как компетентность жизнедеятельности в гибридной (онлайн-, офлайн-) среде. Ее интеграция требует системного подхода, выходящего за рамки отдельных уроков информатики. Реализация должна строиться на трёх взаимосвязанных уровнях: интеграция в учебные предметы, реализация через внеурочную деятельность и создание цифрового этикета школьной среды.

С целью формирования у школьника устойчивого «иммунитета» к дезинформации и манипуляциям эффективна межпредметная интеграция:

- на уроках истории и обществознания возможен анализ источников в сети, сравнение трактовок событий на разных ресурсах, изучение механизмов пропаганды и создания медиаповествований, в качестве практического задания – верификация исторического факта или новостного события с использованием открытых источников и факт-чекинговых платформ;
- на уроках биологии и химии – критическая оценка псевдонаучных статей и рекламы «чудесных» средств (БАДы, диеты), разбор методов, используемых для создания ложного авторитета (цитирование «британских учёных», подтасовка графиков);
- на уроках русского языка и литературы – анализ языка медиатекстов, выявление эмоциональных маркеров и манипулятивных формулировок, создание контента (эссе, пост в гипотетическом школьном блоге) на основе проверенных данных.

С целью переноса этических норм реального общения в цифровую среду и развитие способности к соучастию возможно использование интеграционных практик:

- классных часов и проектной деятельности по созданию совместными усилиями класса и учителей «Хартии цифрового общения школы» – живого документа, регламентирующего нормы коммуникации в чатах, комментариях под школьными публикациями, правила ведения пабликов, способного стать не навязанным сверху правилами, а выработанным и принятым договором;
- при изучении литературы и искусства обсуждение тем буллинга, ответственности и сочувствия на материале классических и современных произведений с проекцией на киберпространство, ролевые игры и «примерка» ролей жертвы, агрессора, наблюдателя, защитника в смоделированной ситуации;
- практикум по цифровому следу по анализу своего публичного цифрового профиля, беседы с представителями профессий (кадровиками, HR-специалистами) о том, как публичный контент влияет на карьерные возможности.

С целью развития у подростков метапознания (осознания своих мыслительных процессов) по отношению к цифровым привычкам реализация:

- модуля в рамках ОБЖ или психологии, включающего научно-популярный разбор механизмов работы внимания и формирования зависимостей, изучение дизайна приложений, использующих переменные подкрепления (бесконечная лента, уведомления, «лайки») для удержания пользователя;
- практических инструментов, таких как ведение «Дневника цифрового времени» в течение недели с саморефлексией: «Когда и зачем я беру телефон? Что я при этом чувствую?», совместная выработка стратегий «цифрового детокса» (например, режим «Не беспокоить» во время выполнения домашних заданий, «Вечер без экранов»);
- работа с номофобией в форме тренингов по осознанности (майндфулнес) для снижения тревожности, упражнения на развитие навыков офлайн-взаимодействия и коммуникации.

Успешная интеграция возможна только при подготовке педагогического состава. Необходимы курсы повышения квалификации, где учителя-предметники осваивают не только базовые цифровые инструменты, но и педагогику киберсоциализации – методы развития цифрового критического мышления, этики и психогигиены в рамках своего предмета. Школа должна стать не местом борьбы с технологиями, а лабораторией ответственного и осознанного взаимодействия с цифровым миром.

Система профилактики и интервенции строится на принципах проактивности, непрерывности и многоуровневости, образуя цикл «Диагностика – Профилактика – Реакция – Поддержка» и представляет собой совокупность нескольких модулей.

1. Образование и повышение осведомленности. Цель – сформировать общий понятийный язык и культуру ответственности. Содержание включает интерактивные модули в рамках программы цифровой грамотности, основанные на возрастных особенностях (для средних классов – игры и кейсы, для старшеклассников – дискуссии и проекты по правовым и этическим аспектам); обязательные курсы в рамках повышения квалификации по темам: «Психология киберсоциализации», «Алгоритмы первичного выявления цифрового неблаго-

получия», «Коммуникация с жертвами и агрессорами кибербуллинга» для учителей, которые должны стать не техническими контролерами, а компетентными медиаторами; регулярные тематические родительские собрания в формате практикумов со смещением фокуса с тотального контроля на выработку доверительных договоренностей.

2. Профилактика и мониторинг. Цель – минимизировать риски через создание предсказуемой и позитивной среды. Содержание включает:

- нормативное закрепление. Например, разработка и легитимизация «Положения об использовании персональных электронных устройств», где четко прописаны «зеленые» (на уроке с разрешения учителя для учебных целей) и «красные» (запрещенные) зоны и времени. Правила принимаются с участием ученического совета;

- система мониторинга школьного климата. Проведение анонимных онлайн-опросов 2 раза в год по стандартизированным шкалам, выявляющим уровень психологической безопасности, распространенность буллинга (в том числе кибербуллинга) и субъективного благополучия. Результаты анализируются и становятся основой для корректировки политики;

- формирование позитивной культуры. Поощрение (через систему школьных рейтингов, грантов) цифровых проектов, направленных на создание школьного медиасреды, блогов о науке, волонтерских проектов с онлайн-поддержкой. Создание системы «цифровых наставников» (старшеклассники, прошедшие подготовку) для помощи в адаптации младшим.

3. Интервенция и поддержка. Цель – обеспечить справедливую, восстановительную реакцию на инциденты и эффективную помощь пострадавшим. Содержание модуля включает:

- четкий многоуровневый алгоритм реагирования с фиксацией инцидента (кто, когда, скриншоты), оценкой тяжести (масштаб, публичность, угрозы, повторяемость), применением восстановительных (ресторативных) мер к агрессору, пропорциональных тяжести – от обязательного прохождения образовательного курса по цифровой этике и принесения извинений до временного ограничения доступа к школьному Wi-Fi или перевода на особый режим пользования устройством для осознания последствий и возмещения вреда;

- трехуровневая система поддержки жертвы: немедленное реагирование классного руководителя и школьного психолога – выслушать, признать право на чувства, обсудить план безопасности (блокировка обидчика, сохранение доказательств); вовлечение семьи (школа выступает консультантом и проводником для родителей, помогая им стать эффективной опорой, предоставляя конкретные инструкции и психологическую поддержку); долгосрочное сопровождение (мониторинг состояния ребенка, при необходимости – направление к внешним специалистам (киберпсихологам), создание в школе «групп поддержки» из обученных сверстников для снижения социальной изоляции жертвы.

Эффективность системы определяется не силой отдельных мер, а их цикличностью и взаимосвязью. Данные мониторинга для профилактики определяют темы для просвещения. Случаи интервенции анализируются для корректировки правил и профилактических программ. Таким образом, школа создает самообучающуюся экосистему цифровой безопасности и благополучия.

Поскольку стиль родительской социализации напрямую влияет на школьную адаптацию и склонность к киберагрессии, школа должна активно вовлекать родителей [12]. Необходимо проводить просветительские мероприятия, помогающие родителям, особенно практикующим авторитарный стиль (низкая вовлеченность, высокий контроль), который ассоциируется с повышенной киберагрессией подростков, перейти к более эффективным стратегиям, основанным на доверии и открытом диалоге об онлайн-жизни ребенка.

Партнерство должно эволюционировать от эпизодического информирования («прочитали лекцию») к системной совместной деятельности, где школа выступает научно-методическим проводником, а семья – ключевым исполнителем и союзником в формировании ответственной цифровой личности подростка.

Исследования демонстрируют прямую корреляцию между родительскими стилями и цифровым поведением подростков:

- авторитарный стиль (высокий контроль, низкая вовлеченность), когда родительский надзор превращается в тотальный цифровой шпионаж (проверка логов, паролей без спроса) провоцирует у подростка стратегии обхода и

скрытности, рост конфликтности и, как следствие, более высокие риски вовлечения в киберагрессию как форму протеста или самоутверждения вне зоны контроля;

- индифферентный, или попустительский стиль (низкий контроль, низкая вовлеченность), когда фактическое родительское отчуждение от цифровой жизни ребенка создает вакуум, который заполняется исключительно влиянием сверстников и алгоритмов, повышая уязвимость к манипуляциям и рискованному поведению;

- авторитетный (демократический) стиль (высокая вовлеченность, обоснованный контроль), который базируется на доверии, открытом диалоге и совместной выработке правил. Именно этот стиль является протективным фактором. Задача школы – помочь родителям, особенно практикующим первые два стиля, сместиться в сторону авторитетной модели.

Система партнерства «Школа – Семья» строится по принципу концентрических кругов влияния – от общего информирования к индивидуальному сопровождению.

На 1 уровне – широкое просвещение и информирование (для всех родителей) в формате регулярных встреч или тематических рассылок с краткими практико-ориентированными материалами. Это должно быть не запугивание статистикой, а ответы на конкретные запросы: «Как настроить родительский контроль без ссоры?», «Что спросить у ребенка, если он весь вечер в телефоне?», «Топ-5 признаков, что ребенок столкнулся с травлей в сети». Возможно создание на сайте школы раздела «Цифровая среда: родителям» с глоссарием, инструкциями и контактами доверия.

На 2 уровне – активное обучение и диалог (для мотивированных родителей) в формате практикумов и родительских клубов для тренинга цифрового договора (соглашения об использовании гаджетов с взаимными обязательствами), игры-симуляторов (погружение родителей в интерфейс популярных соцсетей глазами подростка для понимания механик и потенциальных угроз), группового анализа сложных ситуаций (кража аккаунта, шантаж, участие в опасных челленджах) и выработка алгоритмов реакции.

На 3 уровне – индивидуальное консультирование и поддержка (для ситуаций риска или кризиса) в формате работы триады «школьный психолог – классный руководитель – родитель» для разработки индивидуального плана поддержки для семьи, где подросток идентифицирован как агрессор или жертва кибербуллинга либо демонстрирует признаки цифровой зависимости. Школа предоставляет семье ресурсы (контакты специалистов, методички) и выступает модератором диалога, помогая перейти от обвинений к совместному решению проблемы.

Ключевыми для эффективного партнерства являются:

- смещение фокуса с контроля на обучение родителей навыку ведения переговоров с подростком о цифровых границах;

- прозрачность и обратная связь – родители должны видеть, как данные школьных анонимных опросов о климате трансформируются в конкретные мероприятия;

- каждая инициатива должна укреплять, а не подрывать доверие между ребенком и родителем. Акцент на инструменты для диалога, а не на инструменты слежки.

В табл. 1 представлена эволюция родительской позиции в партнерстве со школой.

Партнерство «Школа – Семья» в контексте киберсоциализации – это целенаправленная работа по повышению родительской компетентности в цифровой сфере. Успех достигается, когда родитель перестает быть «цифровым иммигрантом», борющимся с неизвестной угрозой, и становится уверенным «цифровым гидом» для своего ребенка, действующим в единой логике со школой.

Проведенное исследование подтверждает, что киберсоциализация подростков в условиях общеобразовательной школы представляет собой сложный, амбивалентный и системно значимый процесс, определяющий новые векторы развития личности и институциональные вызовы для системы образования.

Цифровая среда создает фундаментальные дихотомии для развития подростка, выступая одновременно как пространство для социальной поддержки,

Таблица 1

Эволюция родительской позиции в партнерстве со школой

Критерий	Тип родителя	
	Авторитарный, или индифферентный (исходная позиция)	Авторитетный (целевая модель, формируемая в партнерстве)
Основа взаимодействия	Контроль и запрет или игнорирование	Доверие, диалог и совместно выработанные правила
Реакция на инцидент	Скандал, ужесточение запретов или бездействие	Совместный с ребенком анализ ситуации, поиск решения, обращение за помощью к школе как к ресурсу
Роль цифровых устройств	Угроза, которую нужно устранить или игнорировать	Инструмент и среда жизнедеятельности, в которой нужны навыки навигации
Восприятие роли школы	Инстанция контроля или служба информирования	Партнер и профессиональный консультант в вопросах цифровой социализации

самореализации и доступа к знаниям, так и как источник рисков кибервиктимизации, проблемного использования и психологического неблагополучия. Преодоление этих противоречий невозможно через простые запреты или стихийную адаптацию. Оно требует от школы целенаправленной и научно обоснованной политики.

Роль школы трансформируется. Из пассивного наблюдателя или стороннего критика цифрового мира школа призвана стать архитектором цифровой социализации и куратором цифрового благополучия своих учеников. Для этого необходимо:

- перейти от реактивной логики (борьба с последствиями инцидентов) к проактивной логике формирования цифровой культуры;
- интегрировать в образовательный процесс целостную систему цифровой грамотности, объединяющую критическое мышление, этику и психогигиену;
- выстроить комплексную систему профилактики и интервенции, основанную на регулярном мониторинге климата, восстановительном подходе к правонарушениям и многоуровневой поддержке жертв, с опорой на ключевую роль семьи.

Библиографический список

1. Боcharова Л.В. Социальные сети как фактор киберсоциализации подростков. *Социализация подрастающего поколения в условиях реальной и цифровой среды*: сборник научных статей Международной научно-практической конференции. Курск: Курский государственный университет, 2023: 65–68.
2. Петронюк И.С. *Психолого-педагогические основы педагогической деятельности. Воспитательная работа с группой обучающихся*: учебное пособие Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2025.
3. Волков М.А., Резанович И.В. Киберсоциализация подростков в России. *Человек и общество: история и современность*: сборник научных трудов. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2024: 79–84.
4. Макаренко Е.А., Петронюк И.С., Саморуков Д.В., Саморуков В.И. Управление педагогическими коммуникациями в современном образовании// *Экономика и управление: проблемы, решения*. 2025. Т. 3. № 3 (156). – С. 172–180.
5. Толмачев К.Д. Психолого-педагогические детерминанты киберсоциализации подростков: риски и возможности. *Молодежь XXI века: образование, наука, инновации*: материалы XII Международной конференции аспирантов и молодых ученых: в 2 т. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2025: 436–438.
6. Макарова Е.А., Гаркуша И.В. Психологические риски киберсоциализации детей и подростков, и проблемы безопасности в Интернете. *Национальное здоровье*. 2025; № 2: 103–110.
7. Мусытакова А.В., Иванова И.П. Социально-педагогические условия киберсоциализации современных подростков. *Государственная политика Российской Федерации в сфере борьбы с терроризмом, коррупцией и наркотизацией общества*: сборник научных трудов XVII Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: Волжский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)», 2022: 258–263.
8. Петронюк И.С. Педагогический дизайн и безопасность образовательной среды в условиях цифровой трансформации. *Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании*: материалы XXII Международной научно-практической конференции. 2021: 169–173.
9. Ключина О.В. Киберпространство и киберсоциализация подростков. *Образование. Наука. Культура*: материалы международного научного форума. Сборник научных статей: в 5 ч. Гжель: Гжельский государственный университет, 2021; Т. Ч. 2: 183–184.
10. Ефремова О.И. Особенности возрастного развития современных детей и подростков в процессе киберсоциализации. *Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и проблемы современного образования*: коллективная монография. К 125-летию Л.С. Выготского. Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью «Фонд науки и образования», 2021: 122–134.
11. Мишина М.М., Воронцов А.М. Киберсоциализация детей и подростков. *Психологическая помощь в образовании*. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2025: 205–211.
12. Давлетшина А.М. Роль родителей и педагогов в регулировании киберсоциализации подростков. *Молодой ученый*. 2025; № 15 (566): 116–118.

References

1. Bocharova L.V. Social'nye seti kak faktor kibersocializacii podrostkov. *Socializaciya podrastayushchego pokoleniya v usloviyakh real'noj i cifrovoy sredy*: sbornik nauchnykh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Kursk: Kurskiy gosudarstvennyy universitet, 2023: 65–68.
2. Petronyuk I.S. *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy pedagogicheskoy deyatel'nosti. Vospitatel'naya rabota s gruppoy obuchayuschihsya*: uchebnoe posobie Sankt-Peterburg: Izdatel'sko-poligraficheskaya associaciya vysshikh uchebnykh zavedenij, 2025.
3. Volkov M.A., Rezanovich I.V. Kibersocializaciya podrostkov v Rossii. *Chelovek i obschestvo: istoriya i sovremennost'*: sbornik nauchnykh trudov. Voronezh: Voronezhskiy gosudarstvennyy pedagogicheskij universitet, 2024: 79–84.
4. Makarenko E.A., Petronyuk I.S., Samorukov D.V., Samorukov V.I. Upravlenie pedagogicheskimi kommunikacijami v sovremennom obrazovanii// *Ekonomika i upravlenie: problemy, resheniya*. 2025. T. 3. № 3 (156). – S. 172–180.
5. Tolmachev K.D. Psikhologo-pedagogicheskie determinanty kibersocializacii podrostkov: riski i vozmozhnosti. *Molodezh' XXI veka: obrazovanie, nauka, innovacii*: materialy XII Mezhdunarodnoj konferencii aspirantov i molodykh uchenykh: v 2 t. Vitebsk: Vitebskiy gosudarstvennyy universitet im. P.M. Masherova, 2025: 436–438.
6. Makarova E.A., Garkusha I.V. Psihologicheskie riski kibersocializacii detej i podrostkov, i problemy bezopasnosti v Internetе. *Nacional'noe zdorov'e*. 2025; № 2: 103–110.
7. Musytakova A.V., Ivanova I.P. Social'no-pedagogicheskie usloviya kibersocializacii sovremennykh podrostkov. *Gosudarstvennaya politika Rossijskoj Federacii v sfere bor'by s terrorizmom, korruptsiej i narkotizaciej obschestva*: sbornik nauchnykh trudov XVII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Cheboksary: Volzhskij filial federal'nogo gosudarstvennogo byudzhethnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Moskovskij avtomobil'no-dorozhnyy gosudarstvennyy tehnikeskij universitet (MADI)», 2022: 258–263.
8. Petronyuk I.S. Pedagogicheskij dizajn i bezopasnost' obrazovatel'noj sredy v usloviyakh cifrovoy transformacii. *Problemy pedagogicheskoy innovacii v professional'nom obrazovanii*: materialy XXII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2021: 169–173.
9. Klyushina O.V. Kiberprostranstvo i kibersocializaciya podrostkov. *Obrazovanie. Nauka. Kul'tura*: materialy mezhdunarodnogo nauchnogo foruma. Sbornik nauchnykh statej: v 5 ch. Gzhel': Gzhel'skij gosudarstvennyy universitet, 2021; T. Ch. 2: 183–184.
10. Efremova O.I. Osobennosti vozzrastnogo razvitiya sovremennykh detej i podrostkov v processe kibersocializacii. *Kul'turno-istoricheskaya teoriya L.S. Vygot'skogo i problemy sovremennogo obrazovaniya*: kolektivnaya monografiya. K 125-letiyu L.S. Vygot'skogo. Rostov-na-Donu: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Fond nauki i obrazovaniya», 2021: 122–134.
11. Mishina M.M., Voroncov A.M. Kibersocializaciya detej i podrostkov. *Psihologicheskaya pomoshch' v obrazovanii*. Moskva: Rossijskij gosudarstvennyy gumanitarnyj universitet, 2025: 205–211.
12. Davletshina A.M. Rol' roditelej i pedagogov v regulirovanii kibersocializacii podrostkov. *Molodoy uchenyj*. 2025; № 15 (566): 116–118.

Статья поступила в редакцию 31.01.26

УДК 378.147

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-175-178

Nikitina E.Yu., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: elenaurieva@bk.ru
Tsilitsky V.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia),
 E-mail: tsilitskyvs@yandex.ru

A STARTUP-ORIENTED APPROACH TO MANAGING RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS. The article substantiates the need for and explains the essence of a startup-oriented approach as an innovative methodology for managing research activities (R&A) of students majoring in pedagogy. The author argues that the traditional R&A model, focused on replicating academic formats (coursework/thesis, article), in the context of a TACI world and the "digital divide" in education, no longer meets the need to develop innovative teachers capable of designing and implementing educational solutions. To develop and test a startup-oriented

model for managing scientific research, we used a set of methods implemented within the framework of a quasi-experiment lasting two academic years (2022-2024): pedagogical testing, expert evaluation, document content analysis, statistical data anamnesis, etc. The startup-oriented approach proposes rethinking scientific research management through the prism of the logic of creating an educational startup, where scientific research becomes not an end in itself, but a tool for validating a pedagogical hypothesis, and the result is a minimum viable educational product (MVP). The article presents a structural and functional model for implementing this approach, including the following key phases: 1) Problem-Search (search for and analysis of the "pain" of the target audience – students, teachers, administration); 2) Hypothesis & Solution Design (formulation of a pedagogical hypothesis and design of a solution prototype – a methodology, a digital tool, an educational event); 3) Lean R&D (rapid experiments, A/B testing, feedback collection). 4) MVP & Pitch (creation and presentation of the MVP to the expert community). The paper describes the management mechanisms: the NID project office as an accelerator, a mentoring system involving practicing teachers and edtech entrepreneurs, and evaluation criteria (potential educational impact, scalability, research validity). It concludes that a startup-oriented approach transforms the culture of NID, developing key 21st-century competencies in future teachers: proactivity, customer focus, iterative thinking, entrepreneurship literacy, and the ability to conduct research in uncertain environments. This ultimately increases their competitiveness and readiness to transform the educational landscape. A startup-oriented approach to managing NIDs for future teachers represents more than just a trendy metaphor, but a systemic innovation in pedagogical education. It helps overcome the artificial barrier between science and practice, foster in students a research-oriented approach – a willingness to fail and iterate – and build a portfolio of real, not hypothetical, professional achievements.

Key words: startup-oriented approach, research and development, future teachers, teacher education, educational startup, minimum viable product, lean R&D, entrepreneurial competencies, innovation in education, research management

Е.Ю. Никитина, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск,
E-mail: elenaurieva@bk.ru

В.С. Цилицкий, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск,
E-mail: tsilitskiy@yandex.ru

СТАРТАП-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье обосновывается необходимость и раскрывается сущность стартап-ориентированного подхода как инновационной методологии управления научно-исследовательской деятельностью (НИД) студентов педагогических направлений подготовки. Авторы исходят из тезиса о том, что традиционная модель НИД, сфокусированная на репродукции академических форматов (курсовая/дипломная работа, статья), в условиях ТАСИ-мира и «цифрового разрыва» в образовании перестает отвечать запросу на формирование педагога-инноватора, способного к проектированию и внедрению образовательных решений. Для разработки и апробации стартап-ориентированной модели управления НИД применен комплекс методов, реализованных в рамках квазиэксперимента продолжительностью 2 учебных года (2022–2024 гг.): педагогическое тестирование, экспертная оценка, контент-анализ документов, статистический анамнез данных и др. Стартап-ориентированный подход предлагает переосмыслить управление НИД через призму логики создания образовательного стартапа, где научное исследование становится не самоцелью, а инструментом валидации педагогической гипотезы, а результатом – минимально жизнеспособный образовательный продукт (MVP). В статье представлена структурно-функциональная модель реализации данного подхода, включающая ключевые фазы: 1) Problem-Search (поиск и анализ «боли» целевой аудитории – учащихся, педагогов, администрации); 2) Hypothesis & Solution Design (формулировка педагогической гипотезы и проектирование прототипа решения – методики, цифрового инструмента, образовательного события); 3) Lean R&D («бережливые» исследования: быстрые эксперименты, A/B-тестирование, сбор обратной связи); 4) MVP & Pitch (создание и презентация MVP экспертному сообществу). Описаны управленческие механизмы: проектный офис НИД в роли акселератора, система наставничества с участием педагогов-практиков и edtech-предпринимателей, критерии оценки (потенциальный educational impact, масштабируемость, исследовательская валидность). Делается вывод о том, что стартап-ориентированный подход трансформирует культуру НИД, формируя у будущих учителей ключевые компетенции XXI века: проактивность, клиентоориентированность, итеративное мышление, предпринимательскую грамотность (entrepreneurship literacy) и способность к исследовательскому действию в условиях неопределенности, что в конечном итоге повышает их конкурентоспособность и готовность к преобразованию образовательной реальности. Стартап-ориентированный подход к управлению НИД будущих учителей представляет собой не просто модную метафору, а системную инновацию в педагогическом образовании. Он позволяет преодолеть искусственный барьер между наукой и практикой, воспитать у студентов исследовательскую – готовность к неудачам и итерациям, сформировать портфолио реальных, а не гипотетических профессиональных достижений.

Ключевые слова: стартап-ориентированный подход, научно-исследовательская деятельность, будущие учителя, педагогическое образование, образовательный стартап, минимально жизнеспособный продукт, бережливые исследования, предпринимательские компетенции, инновации в образовании, управление исследованиями

Динамичные трансформации социально-образовательного ландшафта, вызванные цифровизацией, глобализацией и сменой ценностных парадигм, формируют устойчивый запрос на учителя нового типа – не транслятора знаний, а архитектора образовательных сред, исследователя и инноватора. Однако существующая система управления научно-исследовательской деятельностью (НИД) в педагогических вузах зачастую воспроизводит классическую академическую модель, ориентированную на написание текстов, релевантных в первую очередь научному сообществу.

Актуальность проблемы обусловлена возникающим разрывом между исследовательским процессом и потребностями реальной образовательной практики, что снижает мотивацию студентов и практическую значимость результатов их работы [1], а также необходимость высшего образования в обновлении и проектировании моделей, направленных на формирование у студентов комплекса компетенций для осуществления НИД, предполагающих работу с большими данными, проектную культуру, предметные знания и т. д. [2; 3].

Цель исследования заключается в обосновании возможностей стартап-ориентированного подхода как инновационной методологии управления научно-исследовательской деятельностью (НИД) студентов педагогических направлений подготовки. Объект исследования выступает профессиональная подготовка будущих учителей в системе высшего педагогического образования. Задачи исследования заключаются в сущностном и содержательном обосновании стартап-ориентированного подхода и его ключевых компонентов применительно к управлению НИР будущих учителей; разработке и теоретическом обосновании структурно-функциональной модели реализации вышеуказанного подхода и ее апробации в условиях образовательного процесса педагогического вуза. Научная новизна обусловлена концептуализацией и применением методологии стартап-ориентированного подхода к управлению НИД в педагогическом образова-

нии, что способствует диверсификации теории образовательного менеджмента и педагогической инноватики.

Теоретическая значимость исследования состоит в обогащении теорий управления образовательными системами посредством интеграции принципов и инструментов технологического предпринимательства применительно к организации и управлению НИД. Практическая значимость заключается во внедрении разработанной структурно-функциональной модели стартап-ориентированного подхода в образовательные программы подготовки будущих учителей, результатом которой является минимально жизнеспособный образовательный продукт (MVP). В ходе исследования применялись следующие научные методы: анализ философской, психолого-педагогической и управленческой литературы по проблеме исследования, компаративный анализ к управлению НИД будущих учителей, моделирование структурно-функциональной модели стартап-ориентированного подхода, педагогическое тестирование, экспертная оценка, контент-анализ, статистический анализ данных мониторинга эффективности вуза.

В работе Д.А. Баландина отмечается, что совершенствование НИД студентов в современных условиях носит системообразующий характер и становится фактором формирования конкурентоспособности будущего специалиста [4]. Результаты исследования Т.Н. Лохтиной, В.И. Метелица, Е.О. Томских показывают, что ключевым показателем профессиональной подготовки будущих учителей выступает сформированная у них готовность к реализации НИД, что требует организации комплекса мероприятий, обеспечивающих постепенное усложнение научно-исследовательских задач, приводящих будущего учителя от роли исполнителя к организатору научного поиска [5]. Тюрчев К.С., Милова К.Е. подчеркивают роль стартапов для стимулирования экономического роста и качества научных исследований [6]. Гумерова Г.И., Шаймиева Э.Ш. акцентируют внимание на значимости

стартап-движений в экономическом пространстве и их взаимосвязи с научным сообществом [7].

Для преодоления этого разрыва необходим методологический сдвиг, переводящий НИД из плоскости «изучения и описания» в плоскость «проектирования и внедрения». Перспективным вектором выступает стартап-ориентированный подход, заимствующий принципы и инструменты из мира технологического предпринимательства (Customer Development, Lean Startup) и адаптирующий их к контексту педагогического творчества. Его цель – управление НИД как процессом создания инновационных образовательных решений с доказанной эффективностью и потенциалом к масштабированию.

В исследовании участвовали экспериментальная группа (ЭГ): 48 студентов 3–4 курсов бакалавриата педагогического направления (профили «Начальное образование», «Информатика»), вовлеченных в реализацию НИД по предложенной модели. Отбор проводился на добровольной основе после мотивационного питчинга; контрольная группа (КГ): 52 студента аналогичных курсов и профилей, осуществлявших НИД по традиционной модели (написание теоретических обзоров, эмпирических исследований без выхода на создание продукта).

База исследования: ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», а также 5 школ-партнеров, выступивших «живыми лабораториями».

Для всесторонней оценки эффективности модели использовался метод триангуляции:

1) педагогическое тестирование: авторский опросник исследовательско-предпринимательских компетенций педагога (ОИПКП), включающий следующие шкалы: «Проактивность в решении проблем», «Клиентоориентированность», «Итеративное мышление», «Готовность к риску и валидации». Проводился на входе и выходе эксперимента;

2) экспертная оценка: оценка финальных MVP и pitch-презентаций студентов комиссией из 7 экспертов (ученые, успешные учителя-инноваторы, представитель edtech-компаний) по Критериальному листу образовательного стартапа (масштаб: 1–10 баллов по критериям: актуальность проблемы, инновационность решения, качество валидации, презентабельность, потенциал масштабирования);

3) контент-анализ продуктовых документов: анализ 48 студенческих pitch-deck и карт валидации гипотез на предмет глубины проблемы, четкости гипотезы, корректности методов проверки;

4) статистический анализ данных мониторинга эффективности вуза: сравнительный анализ показателей публикационной и проектной активности студентов ЭГ и КГ.

Количественные данные обрабатывались с помощью статистического пакета IBM SPSS Statistics 26. Применялись описательная статистика, U-критерий Манна-Уитни для сравнения независимых выборок (ЭГ и КГ), критерий Уилкоксона для оценки сдвига в зависимых выборках (до/после). Качественные данные (экспертные оценки, контент питчей) анализировались методом тематического кодирования и категоризации.

По результатам пост-теста по ОИПКП выявлены статистически значимые различия ($p \leq 0.01$) между ЭГ и КГ по всем шкалам. Наибольший прирост в ЭГ отмечен по следующим шкалам:

- «клиентоориентированность» (средний прирост 42%): студенты ЭГ продемонстрировали способность формулировать проблему с точки зрения конечного пользователя (ученика/учителя), в то время как в КГ преобладал предметно-центрированный подход;

- «итеративное мышление» (+38%): анализ карт валидации показал, что 85% студентов ЭГ провели не менее 2-х итераций проверки гипотезы, внося коррективы в прототип. В КГ работа носила линейный характер;

- «готовность к риску и валидации» (+35%): студенты ЭГ чаще использовали методы быстрого прототипирования и сбора обратной связи, в то время как для КГ был характерен страх негативных результатов эксперимента.

Экспертная оценка MVP: средний интегральный балл проектов ЭГ составил 7,8 из 10, КГ (где результатом была традиционная выпускная работа) – 6,1. Наибольший разрыв наблюдался по критериям «инновационность решения» ($\Delta +2,1$ балла) и «потенциал масштабирования» ($\Delta +1,9$ балла). Практическая внедряемость: 14 из 48 проектов ЭГ (29%) получили предварительное согласие от школ-партнеров на пилотное внедрение в следующем учебном году. В КГ такой показатель составил 2% (1 работа, рекомендованная к публикации).

Активность и представление результатов: студенты ЭГ в 3 раза чаще представляли результаты своих работ на студенческих конкурсах инновационных проектов (а не только на академических конференциях) и в 1,8 раза чаще публиковали тезисы или методические статьи, основанные на практических наработках.

Нами разработана структурно-функциональная модель управления НИД на основе стартап-ориентированного подхода, которая представляет собой циклический процесс, состоящий из четырех взаимосвязанных фаз, управляемых проектной командой (студент – исследователь, научный руководитель, педагог-наставник из школы, методолог).

Перечислим теоретико-методологические основания подхода, который синтезирует несколько концептуальных линий:

1. Концепция Lean Startup (Э. Рис): идея быстрого цикла *build – measure – learn* (создай – измерь – узнай), минимизация рисков через проверку гипотез на

ранних этапах и фокусе на создании ценности для конечного пользователя (ученика, учителя).

2. Педагогический дизайн и теория образовательных инноваций: рассмотрение педагогической разработки как целенаправленного процесса проектирования, основанного на данных и обратной связи.

3. Компетентностный подход и модель 4К: формирование у будущих учителей критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации в контексте решения реальных проблем.

4. Идея teacher – entrepreneurship (учитель – предприниматель): развитие у педагогов предпринимательского мышления, направленного на выявление возможностей для улучшения образовательного процесса и мобилизацию ресурсов для их реализации.

Итак, модель содержит в себе 4 фазы.

Фаза 1: Problem-Search (Поиск проблемы). Ее цель выйти за рамки кабинетного исследования и выявить реальную, значимую и узкую «боль» (проблему) целевой образовательной аудитории. Инструменты и деятельность – полевые исследования в школе (наблюдение, интервью с учителями, учениками, родителями); анализ цифрового следа образовательных сообществ; картирование стейкхолдеров; проведение проблемных воркшопов. Результат – четко сформулированная проблемная гипотеза (например, ученики 5-х классов не могут самостоятельно провести рефлексию проектной работы, что снижает ее образовательный эффект).

Фаза 2: Hypothesis & Solution Design (Гипотеза и проектирование решения). Цель – сформулировать педагогическую гипотезу решения и спроектировать прототип образовательного продукта. Инструменты и деятельность – метод «How Might We?» (Как мы можем?); дизайн-мышление; теория изменений (Theory of Change); скетчинг прототипов (методической карты, интерфейса цифрового помощника, сценария игры). Результат – педагогическая гипотеза («Если внедрить инструмент геймифицированной рефлексии на основе мобильного приложения, то самостоятельность и глубина рефлексии у пятиклассников повысятся») и низкодетализированный прототип решения.

Фаза 3: Lean R&D («Бережливые» исследования и разработка). Цель – быстро и с минимальными ресурсами проверить ключевые предположения гипотезы. Инструменты и деятельность – создание «обманок» (fake door test) для проверки интереса; пилотный эксперимент с фокус-группой; A/B-тестирование двух версий задания; сбор качественной и количественной обратной связи через опросы, интервью, лог-файлы. Результат – валидированные или отвергнутые гипотезы, итеративно улучшенный прототип, понимание ключевых метрик успеха (например, время на рефлексию, индекс вовлеченности, глубина высказываний).

Фаза 4: MVP & Pitch (Минимально жизнеспособный продукт и презентация). Цель – упаковать проверенное решение в форму, пригодную для передачи пользователю, и презентовать его потенциальным «инвесторам» (школе, профессиональному сообществу). Инструменты и деятельность – создание MVP – рабочей версии продукта с минимальным, но достаточным для решения проблемы функционалом (например, готовый комплект карточек для рефлексии + инструкция для учителя). Подготовка pitch-презентации, демонстрирующей проблему, решение, доказательства эффективности и план возможного внедрения. Результат – готовый к апробации образовательный продукт (MVP) и его публичная защита перед комиссией, в состав которой входят ученые, практикующие учителя, представители органов управления образованием.

Для реализации нашей модели необходима трансформация институциональных условий:

1. Проектный офис НИД / Педагогический акселератор – структурное подразделение, обеспечивающее методологическую, экспертную и ресурсную поддержку студенческих исследовательских стартапов.

2. Обновленная система научного руководства – введение роли бизнес-наставника (педагога-практика, edtech-специалиста) в дополнение к академическому научному руководителю.

3. Критериальная база оценки – смещение акцента с объема текста на потенциальный образовательный эффект (impact), исследовательскую строгость проведенных экспериментов, креативность решения и качество презентации (pitch).

4. Партнерская экосистема – создание сети школ-партнеров как «тестовых полигонов» и привлечение представителей реального сектора (издательства, образовательные платформы) в качестве экспертов.

Реализация модели выявила ряд сложностей: высокая когнитивная и эмоциональная нагрузка на студентов, связанная с неопределенностью и необходимостью многократных итераций; дефицит у научных руководителей компетенций в области проектного управления и предпринимательского мышления, что потребовало привлечения внешних наставников; институциональные барьеры: жесткость учебных планов, трудности с формальной оценкой «неудачных» гипотез, которые, однако, являются ценным учебным результатом.

Внедрение данной модели способно привести к возникновению внутри вуза живой инновационной экосистемы, генерирующей поток педагогических стартапов – от локальных методических решений до технологических инструментов, тем самым непосредственно влияя на качество и конкурентоспособность общего образования. Таким образом, стартап-ориентированная НИД

становится ключевым механизмом подготовки учителя, не адаптирующегося к изменениям, а качественно трансформирующего процесс 4 результаты НИД будущих учителей.

Стартап-ориентированный подход является эффективной методологией управления НИД, обеспечивающей формирование у будущих учителей комплекса компетенций, критически важных для работы в условиях неопределенности: проактивности, клиентоориентированности, итеративного и исследовательского мышления.

Предложенная четырехфазовая модель (Problem-Search – Hypothesis & Solution Design – Lean R&D – MVP & Pitch) обеспечивает перевод НИД из академической в прикладную плоскость, где исследование служит валидации педагогической гипотезы, а результатом становится минимально жизнеспособный образовательный продукт (MVP).

Критериальным признаком эффективности НИД в рамках данного подхода должна выступать не только академическая строгость, но и потенциальная образовательная значимость (impact) и практическая внедряемость разработанного решения.

Успешная имплементация модели требует изменения организационно-управленческих условий: создания акселерационных структур, обновления системы наставничества, формирования партнерской сети с образовательными организациями и пересмотра критериев оценки результатов НИД.

Библиографический список

1. Семенова О.В. Анализ факторов формирования мотивации студентов ВУЗа к научно-исследовательской деятельности в сфере инноваций. *Вестник Самарского университета. Экономика и управление*. 2022; Т. 13, № 2: 141–148. DOI: 10.18287/2542-0461-2022-13-2-141-148
2. Коротков С.Г. Модель подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности средствами педагогического консалтинга. *Вестник Марийского государственного университета*. 2021; Т. 15, № 1 (41): 44–52. DOI: 10.30914/2072-6783-2021-15-1-44-52
3. Стромов В.Ю., Сысоев П.В. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе. *Высшее образование в России*. 2017; № 10: 75–82.
4. Баландин Д.А. О совершенствовании организации научно-исследовательской деятельности студентов гуманитарных вузов. *Вестник педагогических наук*. 2025; № 10: 62–69.
5. Лохтина Т.Н., Метелица В.И., Томских Е.О. Формирование и развитие навыков научно-исследовательской деятельности будущих педагогов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 74-3: 188–191.
6. Тюрчев К.С., Милова К.Е. Что нужно стартапу? Региональные факторы развития малого технологического бизнеса в России. *Государственное управление. Электронный вестник*. 2024; № 105: 207–231. DOI: 10.55959/MSU.2070-1381-105-2024-207-231
7. Гумерова Г.И., Шаймиева Э.Ш. Проектная деятельность, стартап-движение креативных индустрий как области наставничества в высшей школе. *Управленческие науки*. 2025; Т. 15, № 2: 146–166. DOI: 10.26794/2304-022X-2025-15-2-146-166

References

1. Semenova O.V. Analiz faktorov formirovaniya motivatsii studentov VUZa k nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti v sfere innovatsiy. *Vestnik Samarskogo universiteta. 'Ekonomika i upravlenie'*. 2022; T. 13, № 2: 141-148. DOI: 10.18287/2542-0461-2022-13-2-141-148
2. Korotkov S.G. Model' podgotovki studentov k nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti sredstvami pedagogicheskogo konsaltinga. *Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; T. 15, № 1 (41): 44-52. DOI: 10.30914/2072-6783-2021-15-1-44-52
3. Stromov V.Yu., Sysyoyev P.V. Model' organizatsii nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov v vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2017; № 10: 75-82.
4. Balandin D.A. O sovershenstvovanii organizatsii nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov humanitarnykh vuzov. *Vestnik pedagogicheskikh nauk*. 2025; № 10: 62-69.
5. Lohitina T.N., Metelitsa V.I., Tomskikh E.O. Formirovaniye i razvitiye navykov nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti buduschikh pedagogov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 74-3: 188-191.
6. Tyurchev K.S., Milova K.E. Chto nuzhno startapu? Regional'nye faktory razvitiya malogo tehnologicheskogo biznesa v Rossii. *Gosudarstvennoye upravlenie. 'Elektronnyy vestnik'*. 2024; № 105: 207-231. DOI: 10.55959/MSU.2070-1381-105-2024-207-231
7. Gumerova G.I., Shajmиеva E.Sh. Proektnaya deyatel'nost', startap-dvizheniye kreativnykh industrij kak oblasti nastavnichestva v vysshey shkole. *Upravlencheskie nauki*. 2025; T. 15, № 2: 146-166. DOI: 10.26794/2304-022X-2025-15-2-146-166

Статья поступила в редакцию 27.01.26

УДК 372.881.111.1

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-178-182

Shashkova V.N., Cand. of Sciences (Philology), Professor, Orel Law Institute of the Ministry of Internal Affairs n.a. V.V. Lukyanov (Orel, Russia), valentina.shash@mail.ru

POSSIBILITIES OF USING CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN THE PROCESS OF FORMING PROFESSIONAL FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE OF POLICE OFFICERS. The article explores and substantiates the potential of Content Language Integrated Learning (CLIL) as an educational technology for developing professional foreign communicative competence in cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. Four components – content, communication, cognition, and culture – are recognized as optimally suited to the goals of professional language training. They ensure the integration of subject-matter in law enforcement, the development of speech activity in the official context, and the development of critical thinking and intercultural reflection. Four types of tasks are demonstrated which implement this technology: lexical proportions for mastering terminological units through their referential and systemic properties, analysis of authentic police documents for the automation of official business constructions, role-playing simulations of official situations, and academic discussion for the development of argumentative speech. The proposed implementation options for CLIL will be useful for ensuring high-quality language training for police officers within the practice-oriented paradigm stipulated by the current federal state educational standard for higher education.

Key words: content and language integrated learning, professional foreign communicative competence, lexical proportions, working with police documentation, role-playing simulation, academic discussion

В.Н. Шашкова, канд. филол. наук, проф., Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, г. Орёл, E-mail: valentina.shash@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Статья посвящена выявлению и обоснованию потенциала предметно-языкового интегрированного обучения как образовательной технологии формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции курсантов образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации. Оптимально отвечающими целям профессиональной языковой подготовки признаны четыре компонента: содержание, коммуникация, когнитивная

и культура, обеспечивающие интеграцию предметного знания в области правоохранительной деятельности, развитие речевой деятельности в служебном контексте, формирование критического мышления и межкультурной рефлексии. Для реализации технологии продемонстрированы четыре типа заданий: лексические пропорции для освоения терминологических единиц через их референциальные и системные свойства, анализ аутентичных полицейских документов для автоматизации официально-деловых конструкций, ролевые симуляции служебных ситуаций, а также академическая дискуссия для развития аргументативной речи. Предложенные варианты реализации предметно-языкового интегрированного обучения будут полезны для обеспечения качественной языковой подготовки сотрудников полиции в рамках практико-ориентированной парадигмы, предусмотренной действующим федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, лексические пропорции, работа с полицейской документацией, ролевая симуляция, академическая дискуссия

На сегодняшний день при значительном количестве исследований, посвящённых методике обучения курсантов иностранным языкам в профессиональной подготовке, вопросы интеграции предметного содержания и языкового обучения в системе подготовки сотрудников правоохранительных органов остаются недостаточно разработанными. Актуальность настоящей статьи определяется тем, что традиционные подходы к формированию «профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции» [1, с. 6] курсантов образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации (далее – МВД России) зачастую не обеспечивают преодоления разрыва между абстрактным освоением языковых средств и их функциональным их применением в служебной деятельности.

Применительно к системе профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов интегративный подход трансформировался в несколько направлений. Отдельные исследования фокусировались преимущественно на активизации мотивации и повышении вовлечённости курсантов в процесс изучения иностранного языка за счёт использования аутентичных материалов правоохранительной тематики [2]. Другие исследователи сместили акцент в сторону профилизации языковой подготовки: разрабатывались тематические модули по основам уголовного права, административного производства и международного полицейского сотрудничества на иностранном языке (см., например, [3]). Отдельное направление исследований [4] предложило методику «контент-анализа» ключевых аспектов функционирования структурных подразделений полиции как основу для отбора лексико-грамматического материала.

Несмотря на накопленный опыт, в современной научной литературе сохраняется существенный пробел: предметно-языковое интегрированное обучение рассматривается преимущественно как необходимый инструмент расширения тематического словарного запаса или повышения мотивации, но не как системный механизм формирования именно профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции – способности решать служебные задачи в условиях реального коммуникативного давления. Именно эта ниша, предполагающая переход от тематизированной речевой практики к моделированию коммуникации в различных условиях, остаётся незаполненной, и это направление требует разработки с точки зрения совокупности тех типов заданий, которые могут способствовать качественному развитию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Цель исследования – разработка методологических основ применения предметно-языкового интегрированного обучения как образовательной технологии формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников полиции.

В аналитическую программу исследования входило решение следующих задач:

- определить дидактические особенности технологии предметно-языкового интегрированного обучения применительно к специфике подготовки кадров для правоохранительной сферы;
- разработать и систематизировать комплекс учебных заданий, обеспечивающих двойную релевантность языкового материала: одновременное освоение терминологических систем уголовного и уголовно-процессуального права и развитие коммуникативных умений в служебных ситуациях.

Объект исследования – процесс формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции курсантов образовательных организаций системы МВД России посредством предметно-языкового интегрированного обучения.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нём впервые обоснована модель применения технологии предметно-языкового интегрированного обучения в подготовке полицейских кадров с акцентом на двойную релевантность терминологических единиц и их функциональное освоение через референциальные и системные свойства лексики в контексте правоохранительной деятельности.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении когнитивно-дискурсивной лингводидактической парадигмы за счёт интеграции принципов предметно-языкового обучения в систему профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел. Основной вклад исследования – обоснование предметно-языкового обучения не как изолированного метода, а как целостной образовательной технологии, преодолевающей традиционное разделение языковой и профессиональной подготовки и обеспечивающей формирование не просто коммуникативных умений, а профессиональной коммуникативной готовности к выполнению служебных функций.

Практическая значимость проведённого исследования заключается в проектировании контуров применения образовательной технологии предметно-язы-

кового интегрированного обучения, включая целевой, содержательный и процессуальный блоки. Полученные результаты могут быть использованы при создании тематических модулей учебной дисциплины «Иностранный язык» с интегрированным контентом из оперативно-розыскной, административной и криминалистической деятельности, а также при подготовке методических рекомендаций для преподавателей иностранного языка профильных образовательных организаций с целью повышения эффективности языковой подготовки сотрудников органов внутренних дел.

Методологическую основу исследования составляют анализ научно-методической литературы по лингводидактике и профессиональной подготовке кадров правоохранительных органов, типологизация учебных заданий, а также моделирование речевой деятельности сотрудников полиции средствами английского языка.

Корни предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning – CLIL) уходят в 1960–1970 гг., когда в Канаде активно развивалась программа иммерсивного обучения, основу которого составляло обучение детей на иностранном языке в рамках других предметов. Это показало, что язык можно эффективно усваивать в контексте предметного содержания, а не как отдельный объект изучения. Сам термин «предметно-языковое обучение интегрированное» (Content and Language Integrated Learning – CLIL) был предложен Дэвидом Маршем в 1994 году как стратегия реализации языковой политики Евросоюза [5]. Основная дидактическая концепция подхода была сформулирована кратко, но ёмко: обучение через язык, а не о языке. Конечно, любой подход не может быть абсолютизирован. Поэтому можно утверждать, что предметно-языковое интегрированное обучение – это не просто метод, а образовательная технология, сочетающая предметный, языковой и когнитивно-личностный аспекты обучения. Под образовательной технологией в лингводидактике понимается «совокупность приёмов работы преподавателя и учащихся, обеспечивающая достижение целей обучения языку и овладение языком» [6, с. 165]. Соответственно, совершенствование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников полиции посредством использования этой технологии должно обеспечивать коммуникативную деятельность обучающихся в условиях профессионального контекста.

Четыре столпа рассматриваемой технологии – это содержание, предполагающее усвоение предметного знания по стандартам программы профилирующих учебных дисциплин; коммуникация, понимаемая как речевая деятельность, в которой язык выступает средством передачи и обсуждения содержания в академическом и профессиональном контексте; когниция, требующая развития мыслительных операций, таких как анализ, синтез, сравнение, классификация, уточнение, обобщение, формирующих основы критического мышления и метапознания; культура, предусматривающая сравнение культурных моделей поведения и ценностей [7, с. 307].

Лингводидактическая особенность предметно-языкового интегрированного обучения заключается в том, что обучающийся овладевает лексико-грамматическим компонентом оформления речи, а также дискурсивными стратегиями восприятия и производства высказывания в предметном контексте. В контексте практико-ориентированного обучения, постулируемого федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО), особую значимость приобретает предметно-языковое интегрированное обучение. Эта технология органично сочетает освоение профильных учебных дисциплин, входящих в программы высшего образования, с совершенствованием профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

Ценность технологии практико-ориентированного обучения заключается в двойном эффекте: усвоение профессиональной терминосистемы и развитие умений коммуникации в профессиональной среде, а также формирование умений применять иностранный язык как рабочий инструмент для решения служебных задач.

Как отмечает Е.С. Кузьмина-Мамедова, предметно-языковое интегрированное обучение «...является одним из эффективных способов установления междисциплинарных связей... и предполагает использование иностранного языка как средства обучения другим учебным дисциплинам» [9, с. 307]. В подготовке полицейских кадров эта образовательная технология выступает ключевым фактором профессионализации. Она трансформирует процесс изучения языка: вместо абстрактного освоения грамматики и лексики происходит овладение языком как практическим средством выполнения профессиональных функций с учётом контекстуальной закреплённости терминологических единиц.

При разработке серии заданий в рамках технологии предметно-языкового интегрированного обучения мы исходили из того, что даже этап первичной акти-

визации лексем и комплексных номинативных единиц, входящих в терминологическое поле сотрудников полиции, должен быть организован таким образом, чтобы подбор и использование терминологических единиц позволили закрепить у обучающихся их референциальные и системные свойства. Референциальные свойства отражают связь номинативной единицы с объектом реального мира (денотатом). Системные свойства отражают место лексемы в языковой системе – её парадигматические (вертикальные) и синтагматические (горизонтальные) связи. Задания на решение лексических пропорций (лексических аналогий) являются эффективным инструментом закрепления как референциальных, так и системных свойств терминологических единиц в рамках предметно-языкового интегрированного обучения. Для демонстрации специфики организации работы с лексическими пропорциями таким образом, чтобы они были средством предметно-языкового интегрированного обучения, обратимся к примерам.

Пример 1. *To apprehend refers to a suspect as to seize refers to ...*. Искомая лексема – *evidence*. Это – пропорция на основе идентификации типового объекта именуемого действия. При поиске подходящей лексемы обучающийся соотносит термины с реальными полицейскими процедурами: *to apprehend* предполагает физическое задержание человека (с ограничением свободы), *to seize* предполагает изъятие материального объекта (с передачей в качестве доказательства). Это обеспечивает реализацию референциальных свойств лексем, именующих объект оперативно-розыскных действий.

Системные свойства актуализируются как на уровне парадигматики, так и на уровне синтагматики. С точки зрения парадигматики можно говорить о том, что пара *suspect* – *evidence* выступает в лексической системе наименованиями объектов разных типов в правоохранительной деятельности. Системные свойства на уровне синтагматики проявляются в устойчивых коллокациях: *to apprehend a suspect* и *to seize (the) evidence*. Общая грамматическая модель в этом случае – это глагол + прямое дополнение.

Пример 2. *Interrogation is to investigation as ... is to intelligence-gathering*. Искомая лексема – *surveillance*. Это – пропорция на основе гиперо-гипонимических отношений. Специфика референциальных свойств проявляется в том, что обучающийся различает этапы полицейской работы: *interrogation* – формальный допрос на этапе дознания, проводимый следователем; *surveillance* – скрытое наблюдение на этапе оперативной разработки в рамках предварительного расследования, осуществляемое оперуполномоченным полиции. Системные связи проявляются в этой лексической пропорции в виде родо-видовых отношений: лексема *interrogation* является гипонимом (видовым понятием) по отношению к лексеме *investigation*, которая является гиперонимом (родовым понятием) в этой паре. Лексема *intelligence-gathering* является гиперонимом по отношению к искомой лексеме *surveillance*. На этапе проработки пропорции рекомендуется привлечь внимание и к синтагматическим связям рассматриваемых лексем, которые проявляются в устойчивых терминологических сочетаниях: *to conduct / to undergo an interrogation* – проводить допрос / подвергаться допросу; *to carry out / to maintain surveillance* – проводить наблюдение, а также в возможности уточнения сингификативного значения ядерной лексемы комплексной номинативной единицы посредством предложных фраз: *surveillance of a location, interrogation of a witness*.

Пример 3. *Detention is to temporary custody as incarceration is to...*. Искомая лексема – *imprisonment*. Это – пропорция на основе выявления дифференциальных семантических признаков в лексемах одной лексико-семантической группы. Референциальные свойства лексем в предлагаемой пропорции позволяют дифференцировать правовые статусы действий сотрудников полиции: *detention* – это кратковременное задержание (до 48 часов без санкции суда), в то время как *imprisonment* – это лишение осуждённого свободы по приговору (на длительный срок, превышающий 48 часов).

Системные свойства затрагивают семантические отличия единиц в рамках лексической парадигмы. Пропорция иллюстрирует градиент ограничения свободы: *detention* → *incarceration*. С точки зрения синтагматических свойств лексем, задействованных в пропорции, рекомендуется проработка предложных сочетаний: *in detention / under detention* – под стражей; *in custody* – задержан; *incarcerated in a facility* – содержащийся в исправительном учреждении.

Опыт организации лексической зарядки на практическом занятии по иностранному языку с курсантами образовательной организации МВД России показывает, что лексические пропорции в полицейской терминологии эффективны именно потому, что одновременно активизируют референциальные свойства через соотнесение терминов с реальными процедурами (задержание, изъятие, допрос), что формирует предметное понимание следственных мероприятий и оперативно-розыскных действий, а также раскрывает системные свойства через парадигматические связи в лексической подсистеме и синтагматические модели образования комплексных номинативных единиц. Такой подход соответствует принципу двойной релевантности, постулируемому в предметно-языковом интегрированном обучении: термин становится значимым и для освоения языковой системы, и для понимания профессиональной деятельности. Обучающийся не просто запоминает слово, а осваивает его как функциональный элемент полицейской коммуникации, что повышает устойчивость усвоения терминологического поля.

Второй тип задания в предлагаемой системе учебных упражнений ориентирован на анализ полицейского отчётного документа, например, протокола реа-

гирования на происшествие или отчёта патрульной службы. В качестве учебного материала курсантам предоставляется сокращённый вариант официального отчёта на английском языке о патрулировании городского района с обязательными полями: *Nature of the Incident* – тип происшествия, *Patrol Date and Time* – дата и время патрулирования, *Officers on Duty* – дежурные сотрудники, *Observed Circumstances* – наблюдаемые обстоятельства, *Actions Taken* – предпринятые действия, *Evidence Secured* – собранные доказательства.

Первое подзадание предполагает извлечение из документа пяти ключевых фактов: фамилий сотрудников полиции, точного времени и места происшествия, характера правонарушения, предпринятых служебных действий и собранных доказательств.

Второе подзадание требует от обучающихся сформулировать 3–4 коммуникативных вопроса, уточняющих или дополняющих информацию отчёта. Примеры вопросов: *What specific equipment did the officers use during the intervention?* – Какое конкретное оборудование использовали сотрудники полиции во время операции? *Were any civilian witnesses interviewed at the scene?* – Были ли опрошены какие-либо гражданские свидетели на месте происшествия?

Третье подзадание заключается в трансформации исходного отчёта в связный текст официально-делового стиля, излагающий ход полицейской операции с использованием полных предложений и преобразованием пассивного залога. Например: *The disturbance was promptly responded to by patrol officers* – Патрульные оперативно отреагировали на происшествие; *The suspect was detained pending further investigation* – Подозреваемый был задержан до завершения расследования. Для облегчения выполнения задания рекомендуется предлагать курсантам готовые коммуникативные рамки: *According to the patrol log...* – Согласно протоколу патрулирования, ...; *The incident was reported at...* – Сообщение о происшествии поступило в ...; *The individual was detained on suspicion of...* – Лицо было задержано по подозрению в ...; *Body camera footage confirms that...* – Видео с нательной камеры подтверждает, что ...; *The area was secured by responding units...* – Территория была оцеплена прибывшими подразделениями... Такие шаблоны способствуют автоматизации лексико-грамматических структур, характерных для полицейских отчётов, поскольку пассивные конструкции органично встраиваются как в модальные вводные компоненты предложений, так и обеспечивают модель для изложения фактологической основы сообщения. Синонимические варианты, заложенные в самих рамках, помогают курсантам на этапе формирования профессиональной речи освоить, дифференцировать и впоследствии самостоятельно применять разнообразные способы передачи одних и тех же служебных фактов в официальном стиле.

Таким образом, предметно-языковое интегрированное обучение в рамках данного задания обеспечивает параллельное развитие профессиональных навыков работы с полицейской документацией и овладение языковыми средствами официально-делового стиля, необходимыми для точного, объективного и грамотного оформления служебной информации на английском языке в повседневной деятельности сотрудников полиции.

Третье задание в серии – ролевая симуляция «Разъяснение прав и процедур иностранному задержанному» – представляет собой многоэтапную коммуникативную задачу, моделирующую критически важную ситуацию первого контакта сотрудника полиции с иностранным гражданином, подозреваемым в административном правонарушении. Задание структурировано в три последовательных фазы, обеспечивающих поэтапное наращивание сложности речевого взаимодействия.

Этап 1 – подготовка к взаимодействию. Курсанты получают раздаточные материалы. Для сотрудника полиции предусмотрена карточка с юридическим основанием задержания (статья Кодекса об административных правонарушениях), перечень обязательных к озвучиванию прав (право на переводчика, право на уведомление консульства, право на отказ от дачи показаний), а также коммуникативные рамки для вежливого, но чёткого формулирования требований: *«You are required to...»* – Вы обязаны ... / *«You have the right to...»* – Вы имеете право на ... / *«For your safety and ours, please...»* – В целях Вашей и нашей безопасности, пожалуйста, ... / *«This procedure is mandatory under...»* – Эта процедура обязательна в соответствии с ...

Для иностранного задержанного предусмотрена карточка с профилем персонажа (гражданин Турции, уровень английского – A2, профессия – строитель, эмоциональное состояние – тревожное, с элементами недопонимания процедур). В карточке указаны 3–4 «точки сопротивления требованиям»: нежелание показывать документы без присутствия переводчика, попытка уйти, вопросы о продолжительности задержания.

Этап 2 – ролевое взаимодействие. Симуляция проходит в формате живого диалога с обязательным соблюдением хронологической последовательности служебных действий:

- идентификация и установление контакта: сотрудник должен представиться, назвать звание и должность, объяснить причину остановки простыми предложениями с визуальной поддержкой (жесты, показ документов);
- разъяснение прав: использование пассивного залога и модальных глаголов для передачи официального характера информации (*«You are being detained on suspicion of...»* – Вы задержаны по подозрению в ... / *«You must be informed that...»* – Вы должны быть проинформированы о том, что ...);

– управление эмоциональной реакцией адресата: применение фраз *«I understand this is stressful ...»* – Я понимаю, что это вызывает стресс ... / *«Let me explain the next step clearly ...»* – Позвольте мне четко объяснить следующий шаг;
– фиксация согласия/несогласия: построение вопросов с требованием четкого вербального подтверждения (*«Do you understand your right to remain silent? Please say 'yes'»*). – Понимаете ли Вы своё право хранить молчание? Пожалуйста, ответьте «да».).

Этап 3 – рефлексивно-оценочный. После завершения диалога обе стороны заполняют краткий чек-лист. Для сотрудника он включает ответы на следующие вопросы: 1) Отметил ли он все обязательные правовые элементы? 2) Сохранил ли профессиональный тон при сопротивлении? 3) Использовал ли как минимум 3 специализированные лексические единицы (например, *detention* – задержание, *legal counsel* – юридический консультант, *consular notification* – уведомление консула)? Для задержанного в целях оценочной рефлексии предлагаются следующие вопросы: 1) Понял ли ключевые этапы процедуры? 2) Были ли объяснения достаточно четкими при его уровне владения языком?

Задание целенаправленно развивает как профессиональные, так и коммуникативные умения, а также обеспечивающие их языковые навыки. Так, к профессиональным умениям относятся соблюдение процессуального порядка при работе с иностранцами, деэскалация конфликта, фиксация волеизъявления участника процесса. Основным развиваемым речевым умением является выстраивание коммуникативной стратегии взаимодействия таким образом, чтобы получить необходимый прагматический эффект: уведомление иностранного гражданина о совершенном правонарушении и предусмотренной административной ответственности за него. К отработываемым языковым и супraseгментным навыкам относятся использование официально-деловой лексики в устной речи, построение сложных предложений с юридической терминологией, адаптация темпа и сложности речи под уровень собеседника, а также применение интонационных образцов для передачи авторитетности без агрессии.

Ключевая методическая особенность задания – введение «языковых триггеров» в карточку сотрудника: при появлении определённой реакции задержанного (*«I don't understand anything!»* – Я ничего не понимаю!) курсант должен автоматически активировать заготовленную конструкцию (*«Let me repeat this more slowly. You have the right to ...»* – Позвольте мне повторить это медленнее. Вы имеете право на ...). Это формирует рефлексивное владение профессиональными речевыми шаблонами в стрессовых условиях, что критически важно для будущей служебной деятельности.

Такой многослойный подход обеспечивает не просто отработку диалога, а формирование у курсантов коммуникативной готовности к межкультурному взаимодействию в рамках правоохранительной процедуры – одного из ключевых компонентов профессиональной компетенции сотрудника органов внутренних дел.

Четвёртое задание в серии реализуется в формате академической дискуссии *«Ethical Limits of the Use of Facial Recognition Technologies in Police Practice»* – Этические границы применения технологий распознавания лиц в полицейской практике. Дискуссия представляет собой структурированное обсуждение актуальной проблемы цифровой трансформации работы правоохранительных органов. Задание требует четкого распределения ролей и многоуровневой системы речевых задач, обеспечивающей синхронное развитие профессионального мышления и академической устной речи на английском языке.

Курсанты делятся на три группы с дифференцированными ролями:

– **Группа «За»** (представители оперативного блока): курсанты получают аналитическую справку с данными о снижении раскрываемости преступлений в пилотных регионах после внедрения систем распознавания лиц, кейсами успешного предотвращения терактов, а также аргументами о повышении эффективности патрулирования. Им предлагаются языковые шаблоны для аргументации: *«Statistical evidence demonstrates that ...»* – Статистические данные показывают, что ... / *«This technology serves as a force multiplier by ...»* – Эта технология служит в качестве усилителя за счёт ... / *«Public safety considerations outweigh ...»* – Соображения общественной безопасности перевешивают ...

– **Группа «Против»** (представители правозащитного направления): курсанты получают материалы о случаях ложной идентификации представителей этнических меньшинств, судебных исках против непрозрачности алгоритмов, а также о рисках создания «цифрового надзора». Для них подготовлены конструкции для критического анализа: *«This practice raises legitimate concerns regarding ...»* – Эта практика вызывает обоснованные опасения относительно ... / *«The absence of regulatory safeguards may lead to ...»* – Отсутствие нормативных гарантий может привести к ... / *«Empirical studies contradict the claim that ...»* – Эмпирические исследования противостоят утверждению о том, что ...

– **Группа модераторов** (2–3 курсанта) получает инструкции по управлению дискуссией (временные лимиты выступлений, правила перехода слова) и речевые маркеры для структурирования диалога: *«Let me summarise the opposing viewpoint before presenting a counter-argument ...»* – Позвольте мне кратко изложить противоположную точку зрения, прежде чем представить контраргумент ... / *«I would like to invite the previous speaker to clarify the position ...»* – Я хотел бы предложить предыдущему выступающему прояснить свою позицию ... / *«This brings us to the core ethical dilemma of ...»* – Это подводит нас к основной этической дилемме ...

Этап предварительной подготовки целесообразно отдавать на самостоятельную работу, так как бюджет академического времени, отведённого на учебную дисциплину «Иностранный язык» в образовательных организациях МВД России не позволяет временные расходы, требуемые на подготовку монологического высказывания, подбор аргументов и контраргументов, постановку вопросов и формулирование обоснованной позиции средствами иностранного языка.

Основной этап – дискуссионная сессия, которая проходит по регламенту:

Открытие, включающее формулирование каждой стороной основного тезиса и его аргументированное обоснование с обязательным использованием как минимум двух профессиональных терминов (*algorithmic bias* – алгоритмическая предвзятость, *biometric database* – биометрическая база данных, *proportionality principle* – принцип пропорциональности).

Стадия контраргументов, в рамках которой оппоненты должны не просто возражать, а цитировать конкретные данные из материалов противоположной группы с применением конструкций сопоставления (*«While my colleagues cite crime reduction statistics, they overlook the 23% error rate documented in ...»* – Хотя мои коллеги приводят статистические данные о снижении уровня преступности, они не принимают в расчёт рост уровня ошибок на 23%, задокументированный в ...).

Модераторский раунд, в ходе которого модераторы задают уточняющие вопросы обеим сторонам, требуя конкретизации абстрактных утверждений (*«Could you specify which legislative framework would prevent function creep in this scenario?»* – Не могли бы Вы уточнить, какая законодательная база предотвратит разрастание функциональных возможностей в данном сценарии?).

Заключение, предполагающее синтез аргументов с применением условных конструкций для формулирования компромиссных решений (*«If independent oversight were established, the technology could be deployed under strict supervision ...»* – Если будет установлен независимый контроль, технологию можно будет внедрять под строгим надзором ...).

Рефлексивный этап является заключительной фазой в организации академической дискуссии. На этом этапе курсанты заполняют дневник самонаблюдения с двумя колонками. Профессиональная колонка требует ответа на вопросы: «Какие аргументы изменили моё первоначальное отношение к технологии? Какие правовые проблемы я выявил?». Языковая колонка требует ответа на вопросы: «Какие 3 речевые стратегии я использовал для усиления убедительности? Какие грамматические конструкции вызвали наибольшие трудности в процессе производства речи экспромтом?».

Завершает этап обзор использованных языковых средств, проводимый преподавателем с фиксацией на доске лексико-грамматических черт академической дискуссии, к которым относятся номинализация (*the implementation of surveillance* – проведение наблюдения вместо *to implement surveillance* – проводить наблюдение), пассивные конструкции для объективизации (*it has been argued that...* – было высказано предположение о том, что ...), модальные глаголы для выражения осторожности (*this may potentially infringe...* – это может потенциально нарушить ...).

Практические задания, системно организованные в серию для демонстрации возможностей совершенствования профессиональной иноязычной коммуникативной подготовки посредством рассматриваемой технологии, показали высокую степень адаптивности образовательной технологии предметно-языкового интегрированного обучения к специфике языковой подготовки сотрудников органов внутренних дел.

С точки зрения своих теоретико-методологических основ предметно-языковое интегрированное обучение рассматривается не как изолированный метод преподавания иностранного языка, а как образовательная технология, интегрирующая предметное знание, речевую деятельность в профессиональном контексте, развитие критического мышления и межкультурное осмысление административной деятельности полиции. Такая интерпретация позволяет преодолеть традиционное разделение языка и профессии. При этом предлагаемая система заданий позволяет сделать акцент на двойной релевантности терминологических единиц: каждая лексема одновременно значима для освоения терминологических подсистем уголовного и уголовно-процессуального права и для понимания специфики профессиональной деятельности.

Разработанный комплекс заданий демонстрирует системный подход к формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Лексические пропорции представляют собой инновационный инструмент, одновременно активизирующий референциальные (связь термина с реальной процедурой) и системные (парадигматические и синтагматические связи) свойства лексики. Такой подход способствует функциональному освоению терминов как элементов лексической подсистемы.

Работа с полицейскими документами обеспечивает формирование навыков восприятия аутентичных текстов официально-делового стиля, включая автоматизацию характерных конструкций (пассивный залог, модальные глаголы). Предоставление коммуникативных рамок соответствует принципу поддерживаемой автономии, критически важному на ранних этапах формирования профессиональной речи.

Ролевая симуляция выходит за рамки традиционных диалогов-образцов, моделируя коммуникативную ситуацию с элементами сопротивления. Введение языковых триггеров для автоматизации реакций в условиях дефицита времени формирует рефлексивное владение речевыми шаблонами.

Академическая дискуссия на тему этических дилемм цифровой трансформации полицейской практики развивает не только коммуникативные умения на английском языке, но и профессиональное мышление, включая способность к аргументации, критическому анализу и поиску компромиссных решений.

Подход, реализованный в предлагаемой серии заданий, соответствует практико-ориентированной парадигме ФГОС ВО, обеспечивая двойной эффект: усвоение профессиональной терминологии и развитие коммуникативных умений в служебном контексте. При этом очевидны два ограничения в применении технологии предметно-языкового интегрированного обучения. Во-первых, это временные ресурсы. Например, подготовка к академической дискуссии требует значительного времени на самостоятельную работу, что создаёт дополнительную нагрузку в условиях жёсткого учебного графика образовательных организаций МВД России. В перспективе это требует продуманной интеграции таких заданий в учебный план. Во-вторых, предложенные задания предполагают базовый уровень владения языком не ниже B1, что может создать трудности при работе с курсантами, имеющими начальный уровень владения языком (A2 и ниже). В таком случае требуется разработка адаптированных версий заданий с дополнительной визуальной и лингвистической поддержкой.

Ключевое преимущество рассматриваемой технологии состоит в формировании не просто профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции, а профессиональной коммуникативной готовности к выполнению конкретных служебных функций: оформлению документов, взаимодействию с

иностранными гражданами, участию в международном сотрудничестве полицейских.

Перечисленные направления формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции курсантов посредством технологии предметно-языкового интегрированного обучения позволяют утверждать, что эта технология отвечает вызовам современной профессиональной подготовки и может служить основой для трансформации языковой подготовки в системе МВД России в сторону усиления её профессиональной направленности и функциональной применимости. Поэтому статья может быть полезна преподавателям английского языка в образовательных организациях МВД России, ориентированным на реализацию практико-ориентированного подхода к развитию и совершенствованию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

Следующий этап нашего исследования будет проходить в форме эксперимента с привлечением экспериментальной и контрольной групп, а сопоставительный анализ результатов позволит сделать предметные выводы и слабых сторонах использования рассматриваемой образовательной технологии в форме серии предложенных типов заданий. Перспективы своего исследования мы видим в цифровизации заданий, включая разработку интерактивных симуляторов общения с иностранными гражданами, более глубокую интеграцию с учебными дисциплинами профессионального цикла, а также в разработке детализированных критериев оценивания именно профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам*: базовый курс лекций. Москва: Просвещение, 2005.
2. Гузикова В.В. Предметно-языковое интегрированное обучение как методика активизации процесса обучения иностранному языку. *Научный компонент*. 2019; № 2 (2): 169–173.
3. Шарая В.В. Предметно-языковое интегрированное обучение: новый метод обучения иностранному языку. *Теория и практика иноязычного обучения в военных образовательных организациях высшего образования Росгвардии*: сборник материалов Межвузовского научно-практического семинара. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, 2020: 41–43.
4. Шалимова О.Н. Контент-анализ ключевых аспектов функционирования структурных подразделений полиции. *Научные записки академии*. 2025; Т. 16, № 2: 72–78.
5. Marsh D. *Bilingual education and content and language integrated learning*. Paris: University of Sorbonne, 1994.
6. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
7. Marsh D. *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Cordoba: University of Cordoba, 2012.
8. Кузмина-Мамедова Е.С. Обучение лексике в рамках предметно-языкового интегрированного обучения: применение метода ассоциаций. *Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам*: материалы XVII Международной научной конференции, посвященной 102-й годовщине образования Белорусского государственного университета. Минск: Белорусский государственный университет, 2023: 206–211.

References

1. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam*: bazovyy kurs lekcij. Moskva: Prosveschenie, 2005.
2. Guzikova V.V. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie kak metodika aktivizatsii processa obucheniya inostrannomu yazyku. *Nauchnyy komponent*. 2019; № 2 (2): 169–173.
3. Sharaya V.V. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie: novyy metod obucheniya inostrannomu yazyku. *Teoriya i praktika inoyazychnogo obucheniya v voennykh obrazovatel'nykh organizatsiyah vysshego obrazovaniya Rosgvardii*: sbornik materialov Mezhvuzovskogo nauchno-prakticheskogo seminar. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskiy voennyi institut vojsk nacional'noy gvardii Rossijskoj Federacii, 2020: 41–43.
4. Shalimova O.N. Kontent-analiz klyuchevykh aspektov funkcionirovaniya strukturnykh podrazdelenij politsii. *Nauchnye zapiski akademii*. 2025; T. 16, № 2: 72–78.
5. Marsh D. *Bilingual education and content and language integrated learning*. Paris: University of Sorbonne, 1994.
6. Azimov E.G., Schukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
7. Marsh D. *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Cordoba: University of Cordoba, 2012.
8. Kuzmina-Mamedova E.S. Obuchenie leksike v ramkakh predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya: primeneniye metoda assotsiatsij. *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya i professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam*: materialy XVII Mezhnunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 102-j godovschine obrazovaniya Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 2023: 206–211.

Статья поступила в редакцию 02.02.26

УДК 318.2

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-182-185

Somko M.L., postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mbkl@mail.ru

COMPETENCE-BASED STRATEGY FOR THE FORMATION OF THE ECONOMIC CULTURE OF CADETS OF SWIMMING SPECIALTIES OF MARITIME UNIVERSITIES. In the context of the accelerated development of the global transport infrastructure, economic culture is becoming particularly important for the training of highly qualified specialists in the field of maritime navigation. Currently, analytical competencies, strategic economic thinking, and informed economic decision-making skills are important components of the competence-based approach in the educational process of marine students. However, the lack of a conceptual framework for the development of economic culture among future specialists in the field of shipping leads to a shortage of specific economic and managerial competencies, which negatively affects their competitiveness in the international maritime transport market. In this regard, the purpose of the research, the results of which are presented in the article, is to develop a scientifically based strategy model for the formation of economic culture among specialists in the field of shipping, aimed at improving their professional competence and competitiveness at the global level. The research methodology is based on an interdisciplinary approach that includes competence-based, systemic and contextual analyses, as well as the principles of competence-based education and modern concepts of economic culture. The article is a scientific analysis of approaches to the strategy of developing professional competencies among future specialists in the field of shipping. The paper identifies the key competencies necessary for effective economic activity in the maritime industry, and develops a methodology for their integration into the educational program. The results of the study make a definite contribution to the theoretical basis of the formation of economic culture, creating the basis for further interdisciplinary research in the maritime field.

Key words: economic culture, strategy, cadets of swimming specialties, professional competencies, competence

М.Л. Сомко, аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mbkl@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ПЛАВАТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ МОРСКИХ ВУЗОВ

В условиях ускоренного развития мировой транспортной инфраструктуры экономическая культура приобретает особую значимость для подготовки высококвалифицированных специалистов в сфере морского судоходства. В настоящее время важными компонентами компетентностного подхода в образовательном процессе студентов морских специальностей являются аналитические компетенции, стратегическое экономическое мышление и навыки при-

нения осознанных экономических решений. Однако отсутствие базы для развития экономической культуры у будущих специалистов в области судоходства приводит к дефициту специфических экономических и управленческих компетенций, что негативно влияет на их конкурентоспособность на международном рынке морских перевозок. В связи с чем цель исследования, результаты которого представлены в статье, – разработка модели стратегии формирования экономической культуры у специалистов в сфере судоходства, направленной на повышение их профессиональной компетентности и конкурентоспособности. Методология исследования базируется на междисциплинарном подходе, включающем компетентностный, системный и контекстуальный анализы, а также принципы компетентностно-ориентированного образования и современные концепции экономической культуры. Статья представляет собой анализ подходов к стратегии развития профессиональных компетенций у будущих специалистов в сфере судоходства. В работе выявлены ключевые компетенции, необходимые для эффективной экономической деятельности в морской отрасли, разработана методика их интеграции в образовательный процесс морского вуза. Результаты исследования вносят определенный вклад в теоретическую базу формирования экономической культуры, создавая основу для дальнейших междисциплинарных исследований в морской области.

Ключевые слова: экономическая культура, стратегия, курсанты плавательных специальностей, профессиональные компетенции, компетентность

Актуальность исследования связана с тем, что в настоящее время технологический прогресс, политическая обстановка в мире, перераспределение ресурсов и внедрение ИИ-технологий во все сферы деятельности предъявляют новые требования к компетентности специалистов. Огромное внимание при подготовке современных кадров уделяется экономическому образованию, что актуализирует необходимость адаптации учебных программ к специфике будущей профессиональной деятельности. Включение экономических дисциплин в образовательные траектории требует тщательного анализа и учета современных приоритетов, что позволит формировать у курсантов морских вузов востребованные знания и навыки, соответствующие высоким стандартам профессиональной подготовки. Однако, недостаток четкой теоретической подготовки приводит к дефициту знаний у будущих специалистов, что снижает их конкурентоспособность. Для решения этой проблемы необходимо разработать и внедрить методы развития экономической культуры, направленные на формирование всесторонних компетенций, что позволит будущим специалистам эффективно работать в современной транспортной системе.

Цель исследования: разработка модели компетентностной стратегии формирования экономической культуры у специалистов в сфере судоходства, нацеленной на повышение их профессиональной компетентности и конкурентоспособности на глобальном уровне.

Задачи исследования:

- разработать модель компетентностной стратегии процесса формирования экономической культуры курсантов морского вуза и эффективные методики интеграции экономической культуры в учебный процесс;
- выявить специфические профессиональные факторы, влияющие на формирование экономической культуры курсантов плавательных специальностей.

Новизна исследования: разработана инновационная компетентностная стратегия, направленная на формирование экономической культуры у курсантов плавательных специальностей, определены базовые компетенции, необходимые для успешной экономической деятельности курсантов плавательных специальностей, а также разработана методика их интеграции в образовательный процесс.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научного педагогического знания о формировании экономической культуры в контексте профессиональной подготовки специалистов морского транспорта.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения разработанной компетентностной стратегии в образовательных учреждениях, осуществляющих подготовку специалистов плавательных специальностей, что позволит повысить уровень экономической грамотности курсантов и их профессиональную конкурентоспособность. Полученные результаты могут быть использованы для дальнейших исследований в области компетентностного подхода, экономической культуры и профессионального образования.

Для обеспечения теоретической обоснованности и практической значимости результатов исследования используются методы сравнительного анализа, анкетирования, интервьюирования, контент-анализа и моделирования образовательного процесса.

Экономическая культура в контексте подготовки специалистов в сфере судоходства является неотъемлемой частью их профессиональной компетентности, включающей формирование и развитие аналитических способностей, стратегического мышления и навыков принятия обоснованных экономических решений. Анализ результатов исследования ученых Н.Г. Варакса [1] и Е.А. Кузнецовой [2] показывает, что методология исследования формирования экономической культуры как базового элемента профессиональной компетентности основывается на междисциплинарном подходе, который включает в себя компетентностный (Т.Ю. Базаров, Д.А. Иванов, О.Е. Лебедев, Л.О. Филатова и др.), системный (А.Н. Аверьянов, И.В. Блауберг, В.П. Кузьмин, В.А. Лекторский и др.) и контекстуальный (С.Н. Алякин, А.А. Вербицкий, О.А. Славгородская и др.) анализы. Компетентностный анализ направлен на выявление ключевых компетенций, необходимых для эффективной экономической деятельности в морской отрасли. Системный анализ позволяет рассмотреть формирование экономической культуры как целостный процесс, интегрированный в общую систему профессиональной подготовки. Контекстуальный анализ учитывает специфику морской отрасли и особенности профессиональной деятельности специалистов в сфере судоходства.

И.И. Зимняя [3] в своих научных трудах неоднократно подчеркивала, что эффективность подготовки кадров зависит от проектирования стратегических проектов, основой которых являются системный, компетентностный и контекстуальный анализы специфики профессиональной деятельности.

Е.Н. Заборова и М.В. Озерова [4], анализируя устойчивые традиции в изучении педагогических стратегий, выделяют их значимость для развития конкретных личностных качеств, подчеркивая, что педагогические стратегии должны быть ориентированы на формирование таких качеств, как экономическое мышление, креативность, коммуникативные навыки и способность к саморазвитию, что является необходимым условием для успешной профессиональной деятельности в современном обществе.

А.С. Мельничук [5], исследуя концепцию педагогической стратегии с различных методологических позиций, предложила структурированную модель, включающую базовые компоненты, играющие важную роль в реализации образовательных задач и образующие целостную систему, направленную на достижение стратегических целей воспитания и обучения. А.С. Мельничук акцентировала внимание на важности адаптивности педагогических стратегий к конкретным условиям и потребностям образовательной среды.

Компетентностная стратегия формирования экономической культуры курсантов плавательных специальностей представляет собой научно обоснованный подход к интеграции экономических знаний и навыков в образовательный процесс, направлена на развитие профессиональной компетентности будущих специалистов в области судоходства, что позволяет им эффективно функционировать в условиях динамично развивающегося рынка морских перевозок. В рамках данной стратегии осуществляется систематическое формирование экономических компетенций, включая экономическую грамотность, аналитические способности, навыки принятия решений и управления ресурсами, что способствует повышению уровня экономической подготовки курсантов, обеспечивая их конкурентоспособность и способствуя устойчивому развитию морской отрасли.

Специфика экономической культуры курсантов плавательных специальностей определяется рядом ключевых факторов, среди которых следует выделить их профессиональную направленность, особенности учебного процесса и социально-экономические условия, в которых они формируются. Экономическая культура курсантов, обучающихся по специальностям, связанным с мореплаванием, представляет собой систему ценностных ориентаций, знаний и навыков, формирующихся под воздействием как внешних, так и внутренних профессиональных факторов.

По мнению А.Н. Томилина [6], Е.М. Дорофеева [6] и М.Л. Сомко [6; 7], экономическая культура курсантов плавательных специальностей формируется в контексте специфических требований морской отрасли, где вопросы эффективности использования ресурсов, управления финансами и экономической безопасности играют ключевую роль. Ученые подчеркивают, что при подготовке образовательных программ по таким дисциплинам, как логистика, экономика морских перевозок, управление рисками и прочие, необходимо учитывать внедряемые в профессиональную деятельность специальности-транспортными современными ИИ-технологиями, что требуют от преподавателей и будущих специалистов не только глубоких знаний, но и гибкости, адаптивности и способности к постоянному обучению и профессиональному развитию. Экономическая культура курсантов, обучающихся по специальностям, связанным с морской деятельностью, формируется через интегрированный и целенаправленный компетентностный подходы, включающие развитие профессиональных компетенций. К таким компетенциям относятся экономическое мышление, рациональное использование ресурсов, финансовая грамотность и ответственное поведение в условиях ограниченных ресурсов, характерных для морской среды.

Методология компетентностной стратегии формирования экономической культуры базируется на интеграции теоретических знаний и практических навыков, что повышает адаптивность выпускников к реальным условиям их профессиональной деятельности и обеспечивает их готовность к решению сложных задач, связанных с управлением ресурсами в условиях морской среды.

Модель компетентностной стратегии в экономической подготовке курсантов плавательных специальностей состоит из 6 взаимосвязанных модулей: систематизация специфических особенностей морской деятельности; интеграция экономических знаний и компетенций в учебные дисциплины; формирование ключевых профессиональных компетенций; использование современных имитационных технологий в образовательном процессе; воспитательный аспект фор-

Таблица 1

Базовые компетенции для формирования профессиональной экономической культуры у курсантов плавательных специальностей

Компетенция	Описание	Примеры проявления
Экономическое мышление	Способность анализировать и оценивать решения с точки зрения экономической целесообразности	Оптимизация режима работы судна для минимизации расхода топлива, повышения эффективности эксплуатации
Финансовая грамотность	Знание основ бюджетирования, финансового контроля и учета материальных ресурсов	Ведение журнала учета материальных средств на судне, разработка предложений по оптимизации расходов
Ресурсоэффективность	Умение рационально использовать ограниченные ресурсы в условиях морской среды	Экономное расходование пресной воды, повторное использование расходных материалов
Ответственность	Понимание ценности ресурсов, поддержание порядка и соблюдение нормативных требований	Своевременное выявление и устранение утечек, обеспечение регулярного технического обслуживания
Предпринимательская инициатива	Способность находить инновационные решения и внедрять их для повышения эффективности эксплуатации судна	Разработка предложений по оптимизации затрат на эксплуатацию судовых систем, внедрение энергосберегающих технологий

мирования экономической культуры; оценка эффективности компетентностной стратегии.

Модуль 1. Систематизация специфических особенностей морской деятельности

Формирование экономической культуры курсантов осуществляется с учетом специфики морской среды, которая характеризуется ограниченностью топливно-энергетических, водных и продовольственных ресурсов, а также жестких условий труда и высокой ответственности за безопасность экипажа и судна. Основные аспекты этой специфики включают ограниченность ресурсов, требующую разработки стратегий их рационального использования; длительные морские рейсы, сопровождающиеся социальной изоляцией, что требует высокой степени самоорганизации и принятия стратегических решений в условиях неопределенности; ответственность за безопасность и эффективность эксплуатации судна, включающую управление ограниченными ресурсами и минимизацию рисков. Примером реализации данного модуля может служить оптимизация расхода топлива при планировании маршрута, что позволяет не только снизить экономические затраты, но и обеспечить безопасность и успешное выполнение боевых задач.

Модуль 2. Интеграция экономических знаний и компетенций в учебные дисциплины

Экономическая подготовка интегрируется в профильные учебные дисциплины, обеспечивая формирование комплексных компетенций, необходимых

для профессиональной деятельности в морской среде. К таким дисциплинам относятся:

- морская навигация: разработка оптимальных маршрутов с учетом экономических факторов, таких как расход топлива, время в пути и минимизация рисков;
- эксплуатация судовых систем: повышение энергетической эффективности механизмов, снижение затрат на техническое обслуживание и ремонт;
- логистика: эффективное управление запасами, оптимизация маршрутов доставки и распределение грузов с учетом экономических критериев;
- безопасность: внедрение экономически обоснованных мер по снижению затрат на спасательные операции и предотвращению аварий, что способствует экономии ресурсов.

Модуль 3. Формирование базовых профессиональных компетенций

Включает компетенции, определяемые на основе федеральных государственных стандартов и требований Министерства обороны Российской Федерации (табл. 1).

Модуль 4. Использование современных имитационных технологий в образовательном процессе: практические навыки отрабатываются при помощи имитационных технологий

Включает:

- компьютерные симуляторы морских походов: моделирование маршрутов с учетом экономических параметров (расход топлива, условия погоды, нагрузка судна, эксплуатационные затраты и пр.);

Таблица 2

Специфические методы и формы интеграции экономических знаний в процесс образования

Метод	Цель	Форма организации	Особенности
Использование цифровых платформ и геймификации	Освоение экономических принципов через интерактивное обучение и развитие аналитического мышления	Онлайн-платформы с элементами геймификации, такие как квесты «Спасите судно от банкротства» или «Оптимизация маршрута для экономии топлива»	Игровые элементы повышают вовлечённость, особенно среди молодёжи
Сценарно-ролевые игры экономической направленности	Развитие навыков принятия экономически обоснованных решений при ограниченных ресурсах и повышенной ответственности	Проведение симуляций, таких как «Управление судовым бюджетом», «Оптимизация расходов на топливо» и «Решение финансовых проблем в рейсе». Курсанты играют роли капитана, старшего механика и экономиста и пр.	Принимают во внимание реальные ограничения, такие как лимиты топлива, запасы продовольствия, ремонтные расходы и штрафы за нарушение международных стандартов (MARPOL, ISM)
Интегрированные лекции с участием специалистов из морской отрасли	Повышение практической ценности теоретических знаний и мотивация курсантов через реальные кейсы	Проведение лекций на темы, такие как «Управление бюджетом на длительный рейс», «Экономическая эффективность ремонта» и «Финансовые риски в зонах с высокими экологическими и операционными рисками»	Приглашение капитанов, бортовых экономистов и представителей судоходных компаний
Кейс-стади на основе анализа морских инцидентов	Формирование понимания экономических последствий нарушений профессиональных стандартов и ошибок в управлении ресурсами	Подробный анализ реальных ситуаций, например, «Экономические последствия танкерной аварии» или «Финансовые риски из-за задержки судна»	Использование данных международных организаций, таких как IMO, Lloyd's List и судовые журналы, для оценки финансовых потерь, штрафов и репутационных рисков
Проектная работа по оптимизации морских маршрутов	Формирование системного подхода к управлению ресурсами и навыков аргументации экономических решений на основе данных	Выполнение групповых проектов, направленных на разработку стратегий снижения затрат на морской переход, например, при выборе маршрута между Северным морским путём и Суэцким каналом	Критерии оценки: Себестоимость рейса, время доставки, экологический след и оценка рисков и безопасности
Моделирование экономических процессов на судне	Развитие аналитических навыков и способности принимать обоснованные экономические решения в реальном времени	Применение специализированных симуляторов, таких как MATLAB, Excel или морские симуляторы, для расчёта экономической эффективности рейса, оптимизации скорости с учётом топливной экономичности, амортизации оборудования и управления бюджетом на техническое обслуживание	Интеграция с дисциплинами по морской технике и логистике
Экономический аудит в учебных плаваниях	Формирование навыков профессионального управления ресурсами и ответственного отношения к экономике	Ведение курсантами «журнала экономических наблюдений», в котором фиксируются расходы на топливо, воду, продовольствие, ремонт и время простоя	Сравнительный анализ фактических затрат с нормативными показателями и анализ отклонений

– ролевые игры: например, имитация деятельности старшего механика или командира судна, который должен принимать решения по оптимизации расходов и обеспечению безопасности экипажа;

– бизнес-симуляторы: например, решение задач по управлению бюджетом судна на дальний рейс (стратегическое планирование, стратегический прогноз) и пр.

Модуль 5. Воспитательный аспект формирования экономической культуры Экономическая подготовка курсантов плавательных специальностей направлена на развитие профессиональных компетенций и формирование необходимых для профессиональной и гражданской ответственности устойчивых ценностных установок:

– дисциплина и бережливость: качества необходимые для выполнения профессиональных задач в условиях морской среды и ограниченного бюджета;

– гражданственность: осознание роли экономики ресурсов в укреплении обороноспособности государства и национальной безопасности;

– ответственность: понимание необходимости эффективного использования ресурсов как проявления уважения к труду, государству и истории и пр.

Модуль 6. Оценка эффективности компетентностной стратегии формирования экономической культуры

Контроль и последующая рефлексия по результатам экономической подготовки осуществляется через комплексную систему оценки, которая включает:

– портфолио курсанта: документальное подтверждение по оптимизации и экономии;

– анализ реальных показателей;

– экспертные оценки: оценка профессионального поведения курсанта в условиях ограниченности ресурсов;

– тестирование: анкетирование, решение практических задач, направленных на принятие экономически обоснованных решений;

– участие в профессиональных конкурсах.

В современной педагогической науке практически отсутствует систематизированный подход к интеграции экономических знаний в образовательный процесс курсантов морских специальностей. Традиционно экономические дисциплины преподаются в рамках базовых курсов, например таких как «Экономика», «Экономика отрасли» и «Финансы и кредит», однако они не адаптированы к специфике подготовки специалистов в области мореплавания, подводной деятельности, спасательных операций и смежных отраслей. Современные тенденции междисциплинарного обучения и профессиональной ориентации актуализируют необходимость разработки перечня методов интеграции экономических знаний, учитывающего специфику подготовки курсантов. Такой перечень должен

базираться на принципах профессиональной ориентации, моделирования реальных условий эксплуатации, а также системного подхода.

Результаты исследования позволили выявить специфические методы и формы интеграции компетентностной стратегии формирования экономической культуры у курсантов плавательных специальностей в образовательный процесс морского вуза, некоторые из них представлены в табл. 2.

Внедрение компетентностной стратегии формирования экономической культуры у курсантов плавательных специальностей способствует росту уровня экономической культуры у курсантов морских специальностей, что повышает их профессиональную компетентность и конкурентоспособность на международном рынке морских перевозок.

Несмотря на то что экономическое образование в морских специальностях традиционно входит в перечень общеобразовательных дисциплин, его эффективная интеграция требует применения специализированных, профессионально ориентированных методов обучения. Разработанная модель компетентностной модели формирования экономической культуры у курсантов позволяет:

– экономическое образование сделать осмысленным и практически применимым;

– развить профессиональную экономическую культуру и навыки принятия решений у будущих специалистов;

– подготовить курсантов к управлению ресурсами и минимизации рисков в условиях высокой ответственности.

Внедрение компетентностной стратегии формирования экономической культуры в рамках междисциплинарных модулей с участием преподавателей экономики, морской техники, навигации и специалистов из судоходных компаний позволит сформировать у курсантов комплексный подход к управлению экономическими и техническими аспектами морской деятельности.

Результаты проведенного исследования вносят вклад в теоретическую базу формирования экономической культуры и создают основу для дальнейших междисциплинарных исследований в данной области. Разработанная компетентностная стратегия формирования экономической культуры у специалистов в сфере судоходства является практико-ориентированной, что позволяет использовать ее в образовательном процессе для подготовки высококвалифицированных специалистов, способных эффективно функционировать в условиях глобальной экономической интеграции и развития мировой транспортной инфраструктуры. Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на углубленное изучение методов интеграции экономических знаний в образовательный процесс, а также на разработку дополнительных методик и инструментов для повышения уровня экономической грамотности специалистов.

Библиографический список

1. Варакса Н.Г. Формирование экономической культуры и финансовой грамотности у молодежи в рамках учебных заведений: методический и организационный аспект. *Экономические и гуманитарные науки*. 2022; № 10 (369): 76–85.
2. Кузнецова Е.А. Моделирование процесса формирования уровня экономических знаний как основы экономической культуры обучающихся. *Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет*. Серия: Гуманитарные науки. 2022; № 23: 24–26.
3. Зимняя И.А. Психолого-педагогическая характеристика стратегийного подхода и общей стратегии воспитания. *Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы*. Москва: Агентство «Издательский сервис», 2004: 465–474.
4. Заборова Е.Н., Озерова М.В. Образовательные стратегии: подходы к определению понятия и традиции исследования. *Известия Уральского федерального университета*. Серия 1: Проблемы образования, науки, культуры. 2013; № 3 (116): 105–111.
5. Мельничук А.С. Понятие «стратегия» в исследованиях образования: контексты и варианты использования. Теория и методология. *Акмеология*. 2017; № 2: 41–47.
6. Томилиן А.Н., Дорофеев Е.М., Сомко М.Л. Познавательный интерес как важнейшее педагогическое условие формирования экономической культуры у курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 158–161.
7. Сомко М.Л. Педагогические условия формирования экономической культуры курсантов морских специальностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 389–392.

References

1. Varaksa N.G. Formirovanie `ekonomicheskoy kul'tury i finansovoy gramotnosti u molodezhi v ramkah uchebnykh zavedenij: metodicheskij i organizacionnyj aspekt. *Ekonomicheskie i gumanitarnye nauki*. 2022; № 10 (369): 76-85.
2. Kuznecova E.A. Modelirovanie processa formirovaniya urovnya `ekonomicheskikh znaniy kak osnovy `ekonomicheskoy kul'tury obuchayuschihся. *Vestnik obrazovatel'nogo konsorciuma Srednerusskij universitet*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2022; № 23: 24-26.
3. Zimnyaya I.A. Psihologo-pedagogicheskaya harakteristika strategial'nogo podhoda i obschej strategii vospitaniya. *Strategiya vospitaniya v obrazovatel'noj sisteme Rossii: podhody i problemy*. Moskva: Agentstvo «Izdatel'skij servis», 2004: 465-474.
4. Zaborova E.N., Ozerova M.V. Obrazovatel'nye strategii: podhody k opredeleniyu ponyatiya i tradicii issledovaniya. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta*. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki, kul'tury. 2013; № 3 (116): 105-111.
5. Mel'nicuk A.S. Ponyatie «strategiya» v issledovaniyah obrazovaniya: konteksty i varianty ispol'zovaniya. Teoriya i metodologiya. *Akmeologiya*. 2017; № 2: 41-47.
6. Tomilin A.N., Dorofeev E.M., Somko M.L. Poznavatel'nyj interes kak vazhnejshее pedagogicheskoe uslovie formirovaniya `ekonomicheskoy kul'tury u kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 158-161.
7. Somko M.L. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya `ekonomicheskoy kul'tury kursantov morskikh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 389-392.

Статья поступила в редакцию 29.01.26

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-185-188

Askenderova D.B., Director, Derbent Vocational Pedagogical College named after Kaziakhmedov (Derbent, Russia), E-mail: derb-pedcollege@mail.ru

PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE LEGAL ORIENTATION FORMATION AMONG NON-LEGAL SPECIALTIES COLLEGE STUDENTS. Within the framework of this study, a model for the formation of a legal orientation among students of secondary vocational education organizations who master non-legal areas of training is theoretically substantiated. At the same time, conditions for the implementation of the pedagogical process in the space of a modern college are taken into account, which are determined, in turn, by the digital transformation of education. The author discloses the content of the term "legal orientation." The relevant characteristics

are given taking into account the specifics of the training and upbringing of future mid-level specialists at the present stage. It is determined what functions the system of formation of legal orientation among students of non-legal colleges should perform today. Based on the results obtained, a structural and functional model of this system is being built, applicable in the conditions of a modern secondary vocational education organization without making fundamental changes to the main components of its activities.

Key words: secondary vocational education, legal literacy, legal orientation, college student, pedagogical modeling

Д.Б. Аскендерова, директор ГБПОУ РД «Дербентский профессионально-педагогический колледж имени Казиахмедова», г. Дербент,
E-mail: derb-pedcollege@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ НЕЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В рамках данного исследования получает теоретическое обоснование модель формирования правовой направленности у студентов организаций среднего профессионального образования (СПО), осваивающих неюридические направления подготовки. При этом в расчёт принимаются условия реализации педагогического процесса в пространстве современного колледжа, определяемые, в свою очередь, цифровой трансформацией образования. Автор осуществляет раскрытие сущности и содержания термина «правовая направленность». Соответствующие характеристики даются с учётом специфики процессов обучения и воспитания будущих специалистов среднего звена на современном этапе. Определяется, какие функции должна сегодня выполнять система формирования правовой направленности у студентов неюридических колледжей. На основании полученных результатов выстраивается структурно-функциональная модель данной системы, применимая в условиях современной организации СПО, без внесения коренных изменений в главные составляющие её деятельности.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, правовая грамотность, правовая направленность, студент колледжа, педагогическое моделирование

Актуальность поиска новаторских подходов к подготовке молодых специалистов среднего звена обусловлена трансформацией, которую функции профессиональной деятельности претерпевают в современных условиях. При этом особенности текущего этапа развития отечественной производственной школы делают необходимым интенсификацию поиска инноваций для подготовки нового поколения российской молодёжи к эффективной трудовой деятельности в условиях широкого распространения цифровых технологий практически во всех её сферах.

По названным причинам в настоящее время проблемы, связанные с повышением эффективности подготовки будущих профессионалов среднего звена, являются одним из важнейших в педагогической науке и практике. В свою очередь, большое значение в их ряду приобретают вопросы формирования правовой направленности студентов неюридических специальностей.

Сущность данного феномена как части правовой культуры студента и выпускника организации СПО рассматривалась в работах В.Л. Родиной [1; 2], Т.И. Волостновой, Л.Н. Сайгановой [3]. Вопросы её эффективного и безопасного формирования на ступени высшего образования поднимались М.А. Соболевой [4] П.И. и И.П. Образцовыми [5]. Но в то же время приходится констатировать, что специального внимания различным аспектам формирования правовой направленности у студентов организаций СПО, осваивающих неюридические направления подготовки, в научно-методической литературе пока не уделялось.

Соответственно, можно говорить о противоречии между необходимостью концептуального обоснования и построения модели становления правовой направленности у студентов колледжа неюридических специальностей, с одной стороны, и недостаточной разработанностью её методологических основ, организационных условий, обеспечивающих эффективную реализацию – с другой. Попытка его разрешения представлена в данной статье.

Соответственно, цель исследования – теоретически обосновать модель формирования правовой направленности у студентов организаций СПО, осваивающих неюридические направления подготовки в условиях цифровой трансформации образования.

К задачам, которые необходимо решить для достижения данной цели, относятся:

- раскрытие сущности и содержания дефиниции «правовая направленность» применительно к будущим специалистам среднего звена с максимальным учётом особенностей процессов их обучения и воспитания на текущем этапе;
- определение функционала системы формирования правовой направленности студентов колледжа;
- построение структурно-функциональной модели такой системы, применимой в условиях современной организации СПО без внесения коренных изменений в основные аспекты её деятельности.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах предложена структурно-функциональная модель процесса развития правовой направленности у молодых людей, осваивающих неюридические направления подготовки в стенах организаций СПО, подлежащая реализации без внесения коренных изменений в основные аспекты педагогического процесса.

Её теоретическая значимость сводится к даче сущностной и содержательной характеристик понятию «правовая направленность» применительно к будущим специалистам среднего звена с максимальным учётом особенностей процесса их профессиональной подготовки.

Практическая – к определению функционала системы формирования данного качества у современных студентов колледжа.

В основе исследования лежат методы структурно-функционального моделирования системы формирования правовой направленности.

Выше уже говорилось о том, что, согласно положениям В.Л. Родиной [1; 2], Т.И. Волостновой и Л.Н. Сайгановой [3], правовая направленность является одной из составляющих правовой грамотности студентов современного колледжа. Соответственно, прежде чем давать определение данному понятию, следует расшифровать категории более обширные – «грамотность» и «правовая грамотность».

В современной педагогике (В.Л. Родина [1], Т.И. Волостнова, Л.Н. Сайганова [3], П.И. Образцов, И.П. Образцов [5]) грамотность будущих специалистов среднего звена обычно понимают, как своего рода фундамент, на котором выстраивается их дальнейшее развитие. Соответственно, правовая грамотность включает определённый уровень знаний из области юриспруденции, правовых представлений, касающихся будущей общественной и профессиональной деятельности студента, гражданского и правового сознания, ориентацию на ценности норм и права, отражающие развитие социума государства и профессионального сообщества.

Мы видим, сколь широким является понятие правовой грамотности применительно к учащимся и выпускникам современных организаций СПО. Поэтому неудивительно, что упомянутыми выше авторами для лучшего понимания процесса становления относящихся к ней компетенций выделяются отдельные сегменты данного феномена. В частности, правовая направленность студентов колледжа трактуется как совокупность знаний, навыков, а также ценностных ориентаций, выступающих в качестве регуляторов поведения специалиста среднего звена в ситуациях, которые можно назвать значимыми с юридической точки зрения.

Подобная характеристика правовой направленности позволяет нам выделить ряд функций системы по её формированию. В их числе познавательная, регулятивно-правовая, ценностно-нормативная, коммуникативная, интеграционная, а также прогностическая. На основе анализа исследований, посвящённых различным аспектам правового воспитания (В.Л. Родина [2], М.А. Соболева [4], П.И. Образцов, И.П. Образцов [5]), охарактеризуем каждую такую функцию подробнее.

Познавательная-когнитивная функция системы развития правовой направленности у современных студентов колледжа включает освоение и накопление правовых знаний, развитие у будущих специалистов среднего звена способностей для их рационального использования в различных ситуациях. Иначе говоря, ею определяются направление подготовки студентов неюридических специальностей к жизни, эффективной и безопасной деятельности в условиях гражданского общества, а также формирования гражданской позиции как гражданина и субъекта деятельности в выбранной сфере. Реализация этой функции осуществляется с опорой на принципы субъектно-деятельностного подхода к обучению, упоминаемого, например, Т.И. Волостновой и Л.Н. Сайгановой [3]. Данный процесс также характеризуется направленностью на развитие активной жизненной позиции, являющейся сегодня одним из необходимых условий успешной реализации профессиональной и большинства других видов, форм активности в современном социуме.

Назначение следующей, регулятивно-правовой функции процесса развития у студентов колледжа правовой направленности сводится к осмыслению ими социальных и духовных правовых ценностей. В качестве средств регулирования при этом могут выступать как запреты, так и предписания.

Третья функция, как уже говорилось, – ценностно-нормативная. Она направлена на воспитание правового сознания студента, привитие ему соответствующих норм поведения в семье, социуме, профессиональном сообществе. Её реализация позволяет закреплять знания о сути и содержании таких категорий,

Таблица 1

Этапы процесса формирования правовой направленности у студентов колледжа, осваивающих неюридические специальности

№	Этап	Цель реализации	Формы обучения	Применимые методы
1.	Самопознания	Оказание студентам колледжа психолого-педагогической помощи в деле познания самих себя, собственных способностей, возможностей и интересов	Практические занятия, групповые психологические тренинги, онлайн-тестирование	Метод информационного ресурса, беседа, дискуссионный метод, тренинговый метод
2.	Формирования правовой направленности	Создание организационно-педагогических условий для развития и совершенствования основных компонентов данного качества	Тренинги, деловые и ролевые игры, работа над индивидуальными и коллективными проектами	Дискуссионный метод, игровой метод, метод учебных проектов
3.	Работы над индивидуальными планами подготовки к промежуточной аттестации	Составление и реализация каждым студентом индивидуального плана подготовки к промежуточной аттестации за курс «Правовое обеспечение профессиональной деятельности»	Групповые и индивидуальные консультации	Проблемное обучение

как «законодательство», «законность», «правопорядок», обеспечить усвоение соответствующих ценностных ориентаций.

Воплощение в ходе образовательной практики четвертой, коммуникативной функции способствует освоению учащимися навыков личностного и группового взаимодействия в значимых с юридической точки зрения обстоятельствах. Это осуществляется через применение диалоговых методов обучения. Важным является поощрение применения по ходу общения, логических рассуждений, аргументации и доказательств в процессе правовой оценки тех или иных обстоятельств.

Интеграционная функция рассматриваемой системы обеспечивает адаптацию правовых знаний учащихся к профессиональной образовательной среде. Она способствует их интеграции в правовое поле общества как внешней среды обучения. Таким образом, назначение рассматриваемой функции состоит в формировании устойчивого опыта студента, связанного с совместным групповым взаимодействием как в обществе в целом, так и внутри профессиональных сообществ.

Последняя функция системы формирования правовой направленности у современных студентов колледжа, обучающихся по неюридическим направлениям подготовки, о которой следует сказать в рамках данного исследования, – прогностическая. Она заключается в предвидении дальнейшего развития правовых отношений как личностного, так и корпоративного характера в ходе выполнения ими будущей профессиональной деятельности. Её реализация позволяет предотвратить совершение выпускниками правонарушений за счёт вооружения их оптимальным набором приёмов и средств в достижении правовых целей в тех или иных обстоятельствах.

Мы полагаем, что реализация данных функций в условиях современной организации СПО будет наиболее эффективной в случае реализации предлагаемой структурно-функциональной модели. Она, в свою очередь, состоит из методологического, целевого, содержательного, процессуального и результативно-оценочного блоков.

Методологический блок при этом интегрирует наиболее эффективные подходы к формированию правовой направленности студентов. Результаты анализа исследований последних лет (Т.И. Волостнова, Л.Н. Сайганова [3], М.А. Соболева [4], П.И. Образцов, И.П. Образцов [5]) позволяют выделить несколько подходов к обучению: системный, субъектно-деятельностный и контекстный.

Целевой, как это, собственно, и следует из его наименования, включает цель создания модели – формирование корректной правовой направленности у студентов, осваивающих неюридические специальности в пространстве колледжа. Её достижение подразумевает решение следующих задач:

- эффективное формирование у молодых людей и девушек, осваивающих неюридические направления подготовки в стенах современных организаций СПО, системы правовых знаний, имеющих отношение к использованию личностных ресурсов по ходу взаимодействия с цифровой образовательной средой;
- становление системы практических навыков правовой подготовки с использованием основных преимуществ такой среды;

Библиографический список

1. Родина В.Л. Правовая культура студентов медицинских направлений в открытой образовательной среде. *О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики: сборник научных трудов по итогам VIII Международной научно-практической конференции*. Красноярск: ИЦРОН, 2021: 34–36.
2. Родина В.Л. Правовая компетентность как педагогическая категория: историко-теоретический аспект. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 62-4: 179–182.
3. Волостнова Т.И., Сайганова Л.Н. Правовая культура в образовательном процессе обучающихся юридического колледжа. *Гуманитарные и политико-правовые исследования*. 2022; № 1 (16): 16–23.
4. Соболева М.А. *Формирование правовой компетенции студентов медицинского института: на примере специальности 06.01.01 Лечебное дело*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Орел, 2013.
5. Образцов П.И., Образцов И.П. Теоретические аспекты формирования профессионально ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации. *Учёные записки Орловского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2023; № 1 (98): 304–308.

References

1. Rodina V.L. Pravovaya kul'tura studentov medicinskih napravlenij v otkrytoj obrazovatel'noj srede. *O nekotoryh voprosah i problemah psihologii i pedagogiki: sbornik nauchnyh trudov po itogam VIII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya*. Krasnoyarsk: ICRON, 2021: 34–36.
2. Rodina V.L. Pravovaya kompetentnost kak pedagogicheskaya kategoriya: istoriko-teoreticheskij aspekt. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 62-4: 179–182.

– подготовка лиц, обучающихся в колледже по неюридическим специальностям, к выстраиванию и реализации индивидуальных образовательных траекторий освоения правовой направленности.

В содержательном блоке представлены теоретические знания законов и других юридических норм. Другой его важный компонент – умения и навыки, обеспечивающие рациональное использование таких знаний в различных ситуациях, которые могут возникнуть по ходу учебной, а в дальнейшем – профессиональной и других видов деятельности.

Говоря о процессуальном блоке нашей модели, отметим, что упомянутые при его рассмотрении целевого задачи отображают три этапа формирования правовой направленности у студентов неюридических специальностей в цифровой образовательной среде колледжа (табл. 1).

Результативно-оценочный блок модели содержит критерии сформированности правовой направленности у студентов колледжа. Опираясь на труды исследователей и практиков (Т.И. Волостнова, Л.Н. Сайганова [3], П.И. Образцов, И.П. Образцов [5]), в качестве таких критериев мы можем назвать познавательную мотивацию и общий уровень правовой подготовки, который, в свою очередь, отражает степень выраженности компетенций, необходимых для оценки и успешных действий в различных юридически значимых ситуациях. Для каждого из них нами были выделены три уровня: низкий, средний и высокий. В этом же блоке содержится предполагаемый результат выполненной работы. В данном качестве мы можем назвать сформированность у студентов корректной правовой направленности.

Подводя итог изучению наиболее существенных педагогических аспектов процесса формирования правовой направленности у студентов колледжей, осваивающих неюридические направления подготовки, необходимо сказать о том, что особенности такого рода деятельности находятся в зависимости от сущностной характеристики соответствующего феномена. Мы также выяснили, что он может быть определён как совокупность знаний, навыков, а также ценностных ориентаций, выступающих в качестве регуляторов поведения специалиста среднего звена в ситуациях, которые можно назвать значимыми с юридической точки зрения.

В зависимости от особенностей структуры правовой направленности находится система, обеспечивающая становление соответствующих компетенций. В ходе исследования мы выяснили, что она должна выполнять познавательную, регулятивно-правовую, ценностно-нормативную, коммуникативную, интеграционную и прогностическую функции. Мы считаем, что реализация каждой из них будет наиболее эффективной при практическом воплощении предлагаемой модели.

По своему характеру эта модель является структурно-функциональной. Причём её методологический блок интегрирует современные подходы к развитию корректной правовой направленности студентов, целевой – цель и задачи данного процесса, содержательный – компетенции, составляющие структуру рассматриваемого качества, процессуальный – этапы его формирования, в результативно-оценочном же представлены критерии оценки эффективности данного процесса и его результат.

3. Volostnova T.I., Saiganova L.N. Pravovaya kul'tura v obrazovatel'nom processe obuchayuschihya yuridicheskogo kolledzha. *Gumanitarnye i politiko-pravovye issledovaniya*. 2022; № 1 (16): 16-23.
4. Soboleva M.A. *Formirovanie pravovoy kompetencii studentov medicinskogo instituta: na primere special'nosti 06.01.01 Lechebnoe delo*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orel, 2013.
5. Obrazcov P.I., Obrazcov I.P. Teoreticheskie aspekty formirovaniya professional'no orientirovannoy pravovoy kompetentnosti kursantov vedomstvennoj obrazovatel'noj organizatsii. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2023; № 1 (98): 304-308.

Статья поступила в редакцию 25.01.26

УДК 378.1

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-188-191

Bazaeva F.U., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: fubazaeva@mail.ru
Gasanova D.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Dean of Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University n. a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: gasanovadiana@yandex.ru
Sorokopud Yu.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow International University (Moscow); Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

PERSONAL ATTITUDES AS A FACTOR OF SUSTAINABLE PROFESSIONAL CHOICE AMONG STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article presents a theoretical analysis of the role of personal attitudes in ensuring a sustainable professional choice among students of a pedagogical university. The relevance of the study is determined by the contradiction between the high social significance of the teaching profession and the internal unpreparedness of a considerable part of graduates for long-term pedagogical activity, as evidenced by empirical data on low professional self-identity and the predominance of external motives for choice. The objective of the work is to reveal the content and mechanisms of the influence of deep pro-pedagogical attitudes on the stability of professional self-determination of future teachers. In the course of the study, sustainable professional choice was presented as a dynamic process requiring constant internal confirmation. A three-level structure of pro-pedagogical attitudes was identified and described, including a value-semantic core, a reflexive-attributive component, and developmental attitudes. Key mechanisms of stabilizing influence were outlined, among which are selective-interpretative, identificational, and adaptive. It is proven that the formation of this system of attitudes serves as the main internal factor determining the quality, awareness, and long-term stability of choosing the teaching profession. A conclusion is drawn about the necessity of a fundamental restructuring of the educational environment of the pedagogical university, implying a shift of emphasis from the transmission of knowledge to the purposeful, step-by-step formation of professionally significant personal positions through the introduction of practice-reflexive technologies at all stages of training.

Key words: personal attitudes, professional choice, stability of choice, students of pedagogical university, professional identity, pro-pedagogical attitudes, professional formation

Ф.У. Базеева, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: fubazaeva@mail.ru
Д.И. Гасанова, канд. пед. наук, доц., декан факультета социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ДГПУ имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: gasanovadiana@yandex.ru
Ю.В. Сорокопуд, д-р пед. наук, проф., АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ЛИЧНОСТНЫЕ УСТАНОВКИ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Статья посвящена теоретическому анализу роли личностных установок в обеспечении устойчивого профессионального выбора студентов педагогического вуза. Актуальность исследования обусловлена противоречием между высокой социальной значимостью профессии учителя и внутренней неготовностью значительной части выпускников к долгосрочной педагогической деятельности, что подтверждается эмпирическими данными о низкой профессиональной самоидентичности и доминировании внешних мотивов выбора. Цель работы – раскрыть содержание и механизмы влияния глубинных про-педагогических установок на стабильность профессионального самоопределения будущих педагогов. В ходе исследования устойчивый профессиональный выбор был представлен как динамический процесс, требующий постоянного внутреннего подтверждения. Выявлена и описана трехуровневая структура пропедагогических установок, включающая ценностно-смысловое ядро, рефлексивно-атрибутивный компонент и установки на развитие. Описаны ключевые механизмы стабилизирующего воздействия, среди которых селективно-интерпретационный, идентификационный и адаптационный. Доказано, что сформированность данной системы установок выступает основным внутренним фактором, определяющим качество, осознанность и долговременную устойчивость выбора педагогической профессии. Сделан вывод о необходимости фундаментальной перестройки образовательной среды педагогического вуза, предполагающей смещение акцента с трансляции знаний на целенаправленное, поэтапное формирование профессионально значимых личностных позиций через внедрение практико-рефлексивных технологий на всех этапах обучения.

Ключевые слова: личностные установки, профессиональный выбор, устойчивость выбора, студенты педагогического вуза, профессиональная идентичность, про-педагогические установки, профессиональное становление

Актуальность исследования личностных установок как фактора устойчивого профессионального выбора студентов-педагогов обусловлена сохраняющимся противоречием между высокими социальными требованиями к профессии учителя и внутренней готовностью выпускников педагогических вузов посвятить себя этой деятельности. Как показывают современные исследования, ключевой проблемой остается низкий уровень профессиональной самоидентичности и слабая мотивированность будущих педагогов к работе в школе после получения диплома [1–11]. Это свидетельствует о том, что формальный выбор образовательной траектории далеко не всегда подкреплен глубинным личностным принятием профессиональной роли. Так, исследование факторов выбора среди студентов (Бузина, 2024) выявило четкую закономерность: для группы с «несерьезным» выбором характерна ориентация на внешние обстоятельства (например, «поступил за компанию» – 28,6%, «прошел по баллам на бюджет» – 66,7%), в то время как в группе с «серьезным» выбором доминируют внутренние факторы («интерес, склонности к профессии» – 87,0%, «желание получить образование» – 58,2%). Более того, эти группы демонстрируют статистически значимые различия в удовлетворенности профессиональной деятельностью и целеустремленности, что прямо указывает на то, что проблема лежит не в плоскости информирования, а в глубине личностного принятия профессии и качестве мотивации [3]. В современных реалиях, с их характерной сменой трендов, ростом непредсказуемости и нестабильности в социально-экономических процессах и геополитических

событиях, происходящих в обществе, важным ориентиром для выбора и принятия решения выступают ценности [9]. Образование как культурно-нравственная ценность в таких условиях рассматривается как «фактор снижения неопределенности, служит критерием и ориентиром» в ситуации выбора и принятия решения, значимого для дальнейшей жизни человека [9]. В этом контексте особую значимость приобретает анализ не столько внешних условий, сколько внутренних психологических детерминант, среди которых центральное место занимают устойчивые личностные установки. Эмпирические данные подтверждают, что последствия профессионального выбора носят долгосрочный характер и напрямую связаны с его осознанностью.

Цель статьи – теоретически раскрыть роль и механизмы влияния глубинных личностных установок на стабильность профессионального самоопределения будущих педагогов.

Задачи заключаются в изучении устойчивого выбора как динамического состояния, выявлении структуры пропедагогических установок и описании механизмов их стабилизирующего воздействия.

Научная новизна подхода состоит в разработке динамической модели целенаправленного формирования пропедагогических установок. В статье обоснована трехуровневая структура этих установок и предложена поэтапная педагогическая стратегия их развития в образовательном процессе вуза, что переводит теоретический анализ в практическую плоскость.

Теоретическая значимость заключается в систематизации представлений об установочных детерминантах профессионального становления, что обогащает понятийный аппарат педагогической психологии.

Практическая значимость видится в предоставлении ориентиров для перестройки образовательной среды педагогического вуза, смещения акцента с трансляции знаний на целенаправленное формирование профессионально значимых личностных позиций. Эти ориентиры должны быть направлены на преодоление выявленной исследователями тенденции – перевода студента от выбора, основанного на внешней конъюнктуре и доступности, к выбору, базирующемуся на внутренней смысловой и ценностной основе.

В основу исследования положен теоретический анализ и синтез концепций психологии установки, профессионального самоопределения и педагогической психологии, а также данных современных социологических и психолого-педагогических исследований.

Понятие профессии, получившее развитие в классической и современной социологии (С.Г. Струмилин, В.Г. Подмарков, В.Н. Шубкин и др.), подразумевает не всякую трудовую деятельность, а ту, что основана на квалификации и специальной подготовке. В этом ключе профессия рассматривается как форма реализации жизненного призвания и совокупность специальных качеств личности, где на первый план выходит содержание профессиональной деятельности: удовлетворенность, самочувствие, ценности и, что особенно значимо для нашего анализа, качество и устойчивость профессионального выбора [6]. Важным вкладом в понимание процесса профессионального развития стали исследования Э. Шпангера и Ш. Бюлера, рассматривавших поиск профессии как ключевую задачу юношеского возраста, обусловленную достижением определённого уровня развития личности. Их идеи получили развитие в теории Е. Гинцберга, который понимал профессиональный выбор не как единичный акт, а как длящийся более десяти лет процесс взаимосвязанных решений, завершающийся компромиссом между внешними (конъюнктура, престиж) и внутренними (индивидуальные особенности) факторами. «Следует признать, что педагогические исследования последних лет, в которых рассматриваются вопросы профориентации и профессионального самоопределения старшеклассников, в основном акцентируют внимание на раскрытии роли родителей, школьных педагогов и их взаимодействия» [9, с. 81]. Однако такой фокус на внешних агентах социализации оставляет за рамками анализа ключевой вопрос о внутренних, личностных предпосылках устойчивого профессионального выбора, который формируется и проверяется уже на этапе обучения в вузе.

Анализируя социальную ситуацию развития в период личностного становления студентов, необходимо отметить, что она характеризуется рядом значимых аспектов. В частности, в этот период происходит переход к самостоятельной и ответственной деятельности, присущей взрослым, а также завершение процесса социализации и освоение соответствующих социальных ролей. Более того, само качество коммуникации как с одноклассниками, так и с преподавателями выходит на новый, профессионально ориентированный уровень. В то же время перед студентами возникает неизбежная необходимость профессионального самоопределения, которое требует соответствующего уровня критической самооценки собственных сил, интересов и способностей, а также их соотношения с реальными возможностями выбираемой профессиональной сферы. Именно в этих специфических условиях задача внутреннего подтверждения профессионального выбора становится особенно острой [2].

Устойчивый профессиональный выбор – это не статичная отметка, сделанная при поступлении. Это процесс, требующий постоянного внутреннего подтверждения, особенно в профессии, где результативность отложена во времени, а труд эмоционально насыщен. Такую устойчивость обеспечивает не столько логический расчет, сколько совокупность личностных установок – целостных, не всегда вербализуемых готовности оценивать педагогическую реальность и действовать в ней определенным образом.

Эти целостные готовности, специфичные для педагогического труда, мы определяем как пропедагогические установки. Они представляют собой устойчивую, не всегда полностью осознаваемую систему внутренних предрасположенностей, которая определяет избирательное восприятие профессиональных ситуаций, их эмоциональную оценку и готовность к определенным моделям действий в контексте обучения и воспитания. Данные установки формируют своеобразный психологический фильтр – селективно-интерпретационный механизм, который находит прямое подтверждение в сравнительных данных. Так, для 81,5% студентов, совершивших «серьёзный» выбор, определяющим фактором является «интерес, склонность к профессии», тогда как в группе с «несерьёзным» выбором этот же фактор значим лишь для 33,3% респондентов, уступая место ситуативным обстоятельствам [3]. Этот механизм ярко проявляется в конкретных профессиональных ситуациях. Например, студент, столкнувшийся на первой педагогической практике с отсутствием интереса у класса, интерпретирует эту ситуацию в зависимости от своей внутренней позиции. Студент с установкой на «вызов» и «личную ответственность» видит в этом профессиональную задачу, ищет методические решения, обращается к супервизору. Его выбор профессии не колеблется, а, напротив, проверяется и укрепляется. Студент же с установкой на «угрозу» и «внешнюю вину» воспринимает ту же ситуацию как подтверждение своей некомпетентности или непреодолимой сложности работы, что ведет к разочарованию и мыслям об уходе. Таким обра-

зом, одна и та же ситуация приводит к разным следствиям благодаря разным установкам.

Опираясь на трехаспектную модель установки (когнитивный, аффективный, поведенческий) и специфику педагогической деятельности, структуру пропедагогических установок, можно определить через три взаимосвязанных пласта.

Ядро пропедагогических установок составляют ценностно-смысловые компоненты:

- установка на значимость трансляции культуры;
- на диалог как основу образования;
- на приоритет развития личности учащегося над формальными показателями.

Первый пласт – ценностно-смысловые установки: установка на значимость трансляции культуры, на диалог как основу образования, на приоритет развития личности ученика над формальными показателями. Без этой основы любая методическая оснащённость становится беспредметной. Актуальность этого компонента подтверждается междисциплинарными исследованиями. Изучение влияния ценностей на карьерный выбор является значимым направлением, поскольку такие профессии, как преподавание, медицина и сестринское дело, в высокой степени обусловлены ценностными ориентациями личности. Исследования зарубежных авторов показывают, что выбор определённых профессий типично мотивирован ценностями индивида, а некоторые ценности в большей мере характерны для представителей конкретных профессиональных сфер. Следовательно, личные ценности остаются ключевым предметом научного анализа, а их выявление в различных сферах человеческой деятельности является современной задачей. Поскольку профессиональные ценности формируются под влиянием личных, их обсуждение представляет собой непреходящий научный интерес [4]. Второй пласт – рефлексивно-атрибутивные установки: готовность к самоанализу, принятие ответственности за учебный процесс (внутренний локус контроля), восприятие ошибок как ресурса. Третий – установки на развитие: вера в обучаемость каждого (педагогический оптимизм) и ориентация на непрерывный рост собственной личности.

Связь между внутренними личностными установками и внешними профессиональными компетенциями не является опосредованной или абстрактной. Она имеет характер прямого проектирования, где глубинная психологическая позиция будущего педагога предопределяет качество и направленность его практических действий. Ценностно-смысловые, рефлексивно-атрибутивные установки и установки на развитие образуют тот внутренний каркас, на котором только и может быть выстроено устойчивое профессиональное мастерство.

Так, ценностно-смысловая установка на диалог как конституирующую основу образовательного процесса находит свое прямое операциональное воплощение. Она трансформируется в конкретную способность проектировать и вести учебные ситуации не как монологическую трансляцию информации, а как пространство совместного и активного поиска. Это проявляется в компетенции формулировать открытые вопросы, организовывать групповую дискуссию, слышать и интегрировать точку зрения ученика в логику урока. Без этой внутренней установки технологическое владение приёмами интерактивного обучения остаётся формальным, лишённым подлинного диалогического содержания.

Рефлексивно-атрибутивная установка, в частности принятие ответственности за процесс и результат обучения (внутренний локус контроля), служит психологическим фундаментом для ключевой профессиональной компетенции – анализа и коррекции собственной педагогической деятельности. Преподаватель, обладающий такой установкой, не связывает неудачи исключительно с внешними факторами (слабая подготовка учеников, неадекватные условия), но видит зону своего профессионального влияния. Эта внутренняя позиция проявляется в регулярном и системном самоанализе проведённых занятий, в готовности пересматривать методические подходы на основе обратной связи, в восприятии педагогических трудностей не как угрозы, а как материала для профессионального роста.

Установка на непрерывный рост и развитие выходит за рамки общего пожелания «учиться всю жизнь». Она кристаллизуется в конкретную компетенцию проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории, а также в способность культивировать такую же установку у учеников. На практике это выражается в систематическом знакомстве с актуальными исследованиями в области педагогики и психологии, в осмысленном экспериментировании с новыми методиками, в участии в профессиональных сообществах. Эта же установка позволяет педагогу видеть в учащихся не фиксированные способности, а динамический потенциал, что напрямую влияет на стратегию преподавания и оценивания.

Следовательно, пропедагогические установки не просто сопровождают формирование компетенций; они выступают их смысловой матрицей и двигателем. Методическая оснащённость, не опирающаяся на соответствующий установочный фундамент, оказывается хрупкой и неэффективной в ситуациях реального профессионального напряжения. И напротив – целенаправленное развитие этих глубинных психологических структур создаёт условия для органичного, осмысленного и устойчивого становления всего спектра профессиональных действий будущего учителя.

Механизм влияния этих установок комплексен. Во-первых, они выполняют селективно-интерпретационную функцию, позволяя видеть в рутинных или

кризисных моментах карьеры не крах ожиданий, а суть профессиональной работы. Во-вторых, они служат каркасом профессиональной идентичности. Через их призму формируется устойчивое самощущение «Я – педагог», которое не разрушается из-за временных неудач. В-третьих, они действуют как адаптационный буфер, смягчая воздействие профессионального стресса и предотвращая быстрое выгорание. Установка на смысл и развитие превращает энергозатраты в осмысленные инвестиции.

Таким образом, для студента педагогического вуза высшее образование выступает ключевым источником профессиональной идентичности. При этом ошибочно полагать, что она формируется исключительно в рамках дисциплин профессионально-педагогического блока. Каждая учебная дисциплина вносит свой вклад в создание системы профессиональных ценностей будущего учителя, развитие значимых личностных качеств, мотивации и способности к самоорганизации. Если учесть, что специализированные педагогические дисциплины осваиваются, как правило, на более поздних курсах, а работа по закладке основ профессиональной идентичности должна начинаться с первого дня обучения, то становится очевидной необходимость пересмотра роли каждого учебного предмета в этом процессе [8].

Следовательно, образовательный процесс в педагогическом вузе не может ограничиваться передачей знаний и формированием навыков. Его стратегической задачей становится создание контекста для вызревания, осознания и коррекции личностных установок. Это подтверждается исследованиями, показывающими, что большая часть студентов ориентирована на приобретение профессионального мастерства в процессе учебной деятельности, то есть не соотносит специфику обучения с будущей профессиональной реальностью. Подобная оторванность усугубляет проблему инфантилизма и свидетельствует о необходимости целенаправленного развития у студентов ценностного отношения к профессии, поддержки их профессионального самоопределения для последующей полноценной самореализации [5]. Это требует перехода от лекционной парадигмы к практико-рефлексивной: внедрение супервизии, ведение профессиональных дневников, анализ сложных этических кейсов.

Формирование профессиональных установок в педагогическом вузе представляет собой нелинейный, прерывистый процесс, где каждая фаза обучения вносит свой вклад в преобразование внутренней позиции будущего учителя. Этот процесс можно определить как движение от ценностного самоопределения через профессиональную апробацию к кристаллизации устойчивой профессиональной философии.

На начальном этапе (1–2 курсы) доминирует задача пробуждения и первичной рефлексии ценностно-смысловых оснований выбора. Студент, часто руководствуясь абстрактными или внешними мотивами, нуждается в инструментах для их осознания и верификации. Ключевым педагогическим инструментом здесь становится герменевтический анализ текстов – не только педагогических трактатов, но и литературных произведений, биографий, мемуаров, где педагогический труд представлен как жизненный выбор, полный противоречий и смыслов. Задача такого анализа – не усвоение готовых истин, а провокация внутреннего диалога, столкновение идеализированных представлений с многогранной реальностью профессии. Параллельно, через метод case-study, основанный на этических дилеммах (например, конфликт справедливости и милосердия в оценивании, границы профессионального вмешательства в личную жизнь ученика), происходит «примерка» ценностных установок к условным, но содержательно насыщенным ситуациям. Это формирует не установку как догму, а как живой, рефлексивный ориентир.

Следующая фаза (3–4 курсы), совпадающая с началом активной педагогической практики, смещает фокус на интеграцию и стресс-тестирование рефлексивно-атрибутивных установок. Теоретическое ценностное самоопределение сталкивается с хаотичным потоком реальной школьной жизни, неудачами, сопротивлением материала. Инструментарий закономерно меняется: центральное место занимает организованная рефлексивная практика (супервизия) в малых группах. Её цель – не оценить, а понять. Разбор реальных кейсов из практики студентов под руководством модератора (преподавателя вуза или опытного учи-

теля-наставника) позволяет деконструировать ситуацию, выявить собственные атрибутивные схемы («Я потерпел неудачу, потому что дети недисциплинированы») и «Потому что моя задача была неясна для них»). Этот процесс целенаправленно формирует установку на внутренний локус профессионального контроля, переводя проблему из плоскости обвинения внешних обстоятельств в плоскость анализа собственных действий. Технология ведения структурированного профессионального дневника, смещающего акцент с описания событий на анализ собственных когнитивных и эмоциональных реакций, становится личным инструментом этой рефлексии.

Завершающий этап (4–5 курсы) ориентирован на кристаллизацию личной профессиональной философии и формирование установок, устойчивых к будущим кризисам. Студент, накопивший опыт осмысленной практики, готов к синтезу. Ведущим методом становится написание и публичная защита (в формате коллоквиума) «Профессионального кредо» или «Концепции педагогического взаимодействия». Это не формальный отчёт, а аналитический текст, в котором выпускник должен артикулировать свои базовые принципы, их истоки (референтные теории, авторитеты, личный опыт), границы применимости и стратегию реализации в первых самостоятельных назначениях. Этот акт письменного и устного самоопределения выполняет важнейшую функцию – он объективирует и закрепляет систему установок, превращая её из набора интуитивных реакций в осознанную профессиональную позицию. Дополнительно, моделирование через сценарный анализ типовых профессиональных кризисов (выгорание, рутина, конфликт поколений в коллективе) позволяет заранее «прививать» установку на непрерывное развитие, проецируя её на гипотетическое будущее и находя в нём потенциальные точки роста.

Соответственно, динамика формирования установок требует от образовательной среды педагогического вуза не эпизодического, а сквозного и методически разнообразного воздействия, где каждый этап решает свою задачу, подготавливая почву для следующего. От анализа чужих смыслов – к рефлексии собственной практики, и от неё – к построению авторской профессиональной мировоззренческой позиции.

В этом контексте выявление и раскрытие творческих способностей каждого студента, формирование таких качеств, которые позволят ему занять достойное место в сложной, экономически нестабильной ситуации и, что самое важное, успешно реализовать свой профессиональный потенциал, предопределяют вектор оптимизации его вхождения в профессию [1]. Критическую роль играет личностное преподавателя вуза, который выступает не транслятором информации, а носителем и демонстратором продуктивных профессиональных установок.

Таким образом, проведённый анализ позволяет утверждать, что устойчивость профессионального выбора в педагогике является производной не от внешних обстоятельств, а от сформированности внутренней системы личностных установок, адекватных сути педагогического труда. Это положение получает своё развитие и конкретизацию в решении поставленных исследовательских задач.

Устойчивый выбор был представлен как динамический процесс, что принципиально меняет угол рассмотрения проблемы. Акцент смещается с момента поступления в вуз на непрерывную работу по внутреннему подтверждению своего профессионального пути. Ядром этого процесса выступает трехуровневая структура пропедагогических установок (ценностно-смысловых, рефлексивно-атрибутивных, установок на развитие), которая служит психологическим каркасом профессионального становления. Описанные селективно-интерпретационный, идентификационный и адаптационный механизмы раскрывают, как именно данные установки обеспечивают стабильность, позволяя будущему педагогу преобразовывать вызовы и кризисы в ресурсы для роста, а не в причины для ухода.

Следовательно, профессиональное становление учителя есть в своей основе становление этой глубинной внутренней позиции. Без целенаправленного внимания к её формированию, начиная с первых дней обучения в вузе, любые меры внешней поддержки рискуют остаться поверхностными, не затрагивающими главного – психологических оснований для осмысленной, долгой и устойчивой профессиональной жизни.

Библиографический список

1. Ариас А.-М., Карпова Е.А., Кукулите Т.Г. Динамика профессиональной идентичности студентов вуза (психологический анализ). *Знание. Понимание. Умение*. 2016; № 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-professionalnoy-identichnosti-studentov-vuza-psihologicheskii-analiz>
2. Базаева Ф.У., Емельянова И.Е. Детерминанты формирования профессиональной картины мира у студентов вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 340–342.
3. Бузина Д.О. Роль профессионального выбора в негативных последствиях профессионального развития. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2024; № 3. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/4OPSMN324.pdf>
4. Гамаге К.А.А., Дехидения Д.М.С.С.К., Эканаяке С.И. Роль личных ценностей в подходах к обучению и достижениях учащихся. *Поведенческие науки*; 2021; № 11 (7): 102. Available at: <https://doi.org/10.3390/bs11070102>
5. Лазарев М.А., Стукалова О.В., Темиров Т.В. Профессиональная устойчивость будущих педагогов: потенциал в процессе подготовки и критерии оценки. *Наука и школа*. 2018; № 2: 62–68.
6. Макарова С.Н. Исследование профессиональной социализации сквозь призму теорий профессионального развития и профессионального выбора. *Альманах современной науки и образования*. 2008; № 4-2: 136–142.
7. Мамонтова Т.С. Оценка влияния личностных качеств и свойств характера на профессиональную самоидентичность студентов педагогического вуза. *Вестник НГПУ*. 2025; № 2.
8. Налиткина О.В. Формирование основ профессиональной идентичности в вузе как путь решения кризиса профессионального выбора. *Новеллы права, образования, экономики и управления*. 2023: материалы IX Международной научно-практической конференции. Гатчина: Государственный институт экономики, финансов, права и технологий, 2024: 357–360.

9. Платонова Р.И., Якса Н.В. *Профориентация и образовательные траектории современной молодежи*. Якутск: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 2025.
10. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. *Психология и педагогика*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
11. Siefert K.H. Theorien der Berufswahl um der beruflichen Entwicklung. *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen, 1977: 177.

References

1. Arias A.-M., Karpova E.A., Kukulite T.G. Dinamika professional'noj identichnosti studentov vuza (psihologicheskij analiz). *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2016; № 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-professionalnoy-identichnosti-studentov-vuza-psihologicheskij-analiz>
2. Bazaeva F.U., Emel'yanova I.E. Determinanty formirovaniya professional'noj kartiny mira u studentov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 340-342.
3. Buzina D.O. Rol' professional'nogo vybora v negativnykh posledstviyakh professional'nogo razvitiya. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2024; № 3. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/40PSMN324.pdf>
4. Gamage K.A.A., Dehideniya D.M.S.S.K., 'Ekanayake S.J. Rol' lichnykh cennostey v podhodah k obucheniyu i dostizheniyah uchashchihsya. *Povedencheskie nauki*; 2021; № 11 (7): 102. Available at: <https://doi.org/10.3390/bs11070102>
5. Lazarev M.A., Stukalova O.V., Temirov T.V. Professional'naya ustojchivost' buduschih pedagogov: potencial v processe podgotovki i kriterii ocenki. *Nauka i shkola*. 2018; № 2: 62-68.
6. Makarova S.N. Issledovanie professional'noj socializatsii skvoz' prizmu teorii professional'nogo razvitiya i professional'nogo vybora. *Al'manah sovremennoy nauki i obrazovaniya*. 2008; № 4-2: 136-142.
7. Mamontova T.S. Ocenka vliyaniya lichnostnykh kachestv i svoystv haraktera na professional'nuyu samoidentichnost' studentov pedagogicheskogo vuza. *Vestnik NGPU*. 2025; № 2.
8. Nalitskaya O.V. Formirovanie osnov professional'noj identichnosti v vuze kak put' resheniya krizisa professional'nogo vybora. *Novelly prava, obrazovaniya, ekonomiki i upravleniya*. 2023: materialy IX Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Gatchina: Gosudarstvennyy institut 'ekonomiki, finansov, prava i tekhnologii, 2024: 357-360.
9. Platonova R.I., Yaksa N.V. *Proforientatsiya i obrazovatel'nye traektorii sovremennoy molodezhi*. Yakutsk: Severo-Vostochnyy federal'nyy universitet imeni M.K. Ammosova, 2025.
10. Rean A.A., Bordovskaya N.V., Rozum S.I. *Psihologiya i pedagogika*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
11. Siefert K.N. Theorien der Berufswahl um der beruflichen Entwicklung. *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen, 1977: 177.

Статья поступила в редакцию 26.01.26

УДК 371

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-191-194

Gerasimova T.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: gerta05@mail.ru

THE MILITARY UNIVERSITY CADETS MORAL AND AESTHETIC EDUCATION CONCEPT IN MODERN CONDITIONS. The article presents the results of the development of the cadets moral and aesthetic upbringing concept, applicable under conditions of a modern military university. The author demonstrates the fact of the transition of military education in our country to the wartime paradigm, due to current events in the international arena. Based on the results of the analysis of this paradigm, the necessity of changing approaches to the training of team personnel, including the educational work carried out with them, is proved. Taking into account the current level of development of pedagogical science and practice, the terms "concept" and "upbringing concept" are given essential characteristics that meet the task of the study. The proposed concept of developing the moral and aesthetic culture of future officers is theoretically substantiated. Its detailed consideration is carried out. The main elements of the proposed concept and the interrelationships between them are investigated. The issue of the possibility of implementing this concept in the organization of higher military education is being addressed.

Key words: paradigm, concept, concept of education, system of education, pedagogical technologies, educational activity, content of education, management of education system

Т.Н. Герасимова, канд. пед. наук, доц., ФГКБОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ, г. Москва, E-mail: gerta05@mail.ru

КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье представлены результаты разработки концепции воспитания нравственно-эстетической культуры курсантов, применимой в условиях современного военного вуза. Разработанная концепция воспитания нравственно-эстетической культуры курсантов учитывает факт перехода военного образования в нашей стране на парадигму военного времени, обусловленного текущими военно-политическими событиями. На основе результатов анализа данной парадигмы доказывается необходимость изменения подходов к подготовке будущих офицеров, в том числе к проводимой с ними воспитательной работе. Принимая во внимание текущий уровень развития педагогических науки и практики, дефинициям «концепция» и «концепция воспитания» даются существенные характеристики, раскрывается их содержание. В статье концепция развития нравственно-эстетической культуры у курсантов военных вузов получает своё методологическое обоснование. Автором показаны главные элементы предлагаемой концепции, показаны взаимосвязи между ними и перспективы практической реализации в вузах страны.

Ключевые слова: парадигма, концепция, концепция воспитания, система воспитания, педагогические технологии, образовательная деятельность, содержание воспитания, управление системой воспитания

Актуальность разработки концепции воспитания у будущих офицеров нравственно-эстетической культуры обусловлена тем, что в настоящее время идёт постепенное преобразование системы подготовки командных кадров, ориентированное на объективные потребности военного времени. Это подтверждается, например, заявлением министра обороны Российской Федерации А.Э. Белоусова о том, что текущие события обуславливают необходимость комплексного изменения военного образования в нашей стране [1]. Если в парадигме мирного времени главный приоритет отдаётся обеспечению возможностей для стабильного устойчивого развития государственных и общественных институтов, расширению горизонтальных связей в социуме, защите прав и свобод его членов, то в условиях военного времени целевые ориентиры существенно корректируются. В их число входят мобилизация экономики, перевод её на военные рельсы, усиление государственного управления на всех уровнях и обеспечение эффективного функционирования связей вертикальных. Общество, таким образом, становится более закрытым, ограничивается доступ граждан к информации, активизируется работа механизмов агитации и пропаганды. Такого рода переход совершается постепенно. Его особенности были освещены в работах отечественного философа и военного культуролога А.Е. Снесарева [2], который так же обращал внимание на противоречивость и неоднозначность оценок феномена войны. А.Е. Снесаревым же подчёркивалась решающая роль в войне человека. Причём проявляется эта роль не только непосредственно в ходе вооружённой борьбы,

но не в меньшей степени – в нравственном, политическом воспитании личного состава [2]. Соответствующие положения философа особенно актуальны сегодня, в эпоху гибридных войн, которые исследователь Е.Э. Месснер в своих трудах определял как войны за сознание противоборствующих сторон [3]. В качестве одной из ключевых характеристик таких конфликтов указанный автор позиционировал необходимость защиты от информационных атак противника, распространяющего дезинформацию и регулярно внедряющего новые технологические методы воздействия на общественное сознание. Противодействие таким угрозам требует принятия комплексных мер. Помимо очевидно необходимого усиления информационной безопасности они включают также внедрение адаптивных стратегий реагирования. Соответственно, только комплексный и многоуровневый подход к обучению курсантов современных военных вузов позволит им выпускникам эффективно бороться с угрозами в адрес России и её граждан.

В русле комплексного и многоуровневого подхода была разработана концепция воспитания нравственно-эстетической культуры курсантов военных вузов (далее – концепция). Специфической особенностью разработанной концепции является ориентация на мирное время и гуманистическую парадигму образования, с одной стороны, и на переходный период к военному времени и технократическую парадигму военного образования – с другой.

Цель статьи заключается в представлении разработанной концепции воспитания нравственно-эстетической культуры курсантов военных вузов,

Таблица 2

применимой в современных социокультурных и военно-политических условиях.

Задачи: проанализировать сущность и содержание дефиниций «концепция» и «концепция воспитания»; теоретически обосновать концепцию развития нравственно-эстетической культуры курсантов вузов; охарактеризовать основные структурные элементы концепции развития нравственно-эстетической культуры курсантов вузов и взаимосвязи между ними.

Научная новизна работы определяется представленной концепцией воспитания нравственно-эстетической культуры курсантов, разработанной с учётом современных социокультурных реалий функционирования военных вузов и социума в целом.

Теоретическая значимость обосновывается тем, что на страницах статьи представлены методологические основы процесса построения и реализации концепции воспитания нравственно-эстетической культуры у курсантов.

Практическая значимость связана с рассмотрением не только отдельных сегментов разрабатываемой концепции, но и с определением существующих между ними взаимосвязей.

При проведении исследования автором применялись такие методы, как рефлексия собственного опыта педагогической деятельности в ФГКВОВУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ, а также анализ литературы, затрагивающей проблематику статьи.

На текущей стадии развития педагогического знания дефиницией «концепция» обозначают, как правило, конкретный способ понимания, трактовки каких-либо феноменов из соответствующей области, руководящую идею, замысел, лежащие в основе конструктивного различия между практикуемыми видами образовательной деятельности [4]. Более узкое понимание дефиниции «концепция воспитания» лежит в следующей плоскости: система взглядов отдельного педагога или их группы на воспитательную работу, её сущность, цель, принципы, особенности содержательной стороны, организационная основа, критерии и показатели эффективности. Таким образом, концепции воспитания позволяют сформировать целостную картину данного процесса, наметить пути его дальнейшего развития и преобразования. Концептуальное обоснование определяет содержание и направленность воспитательных программ, планов их реализации за счёт предоставления практикующим педагогам теоретической базы и ценностных ориентиров.

Современная концепция воспитания, таким образом, должна интегрировать обоснование необходимости и актуальности её разработки, базовые ценности, исходящие из них осмысление сущности соответствующего процесса. Другими обязательными её элементами являются цели и задачи, принципы и подходы, на которых основывается деятельность воспитателей, а также описание содержательных характеристик концепции в логически развёрнутой программе [5].

Методологической базой для разрабатываемой авторской концепции воспитания нравственно-эстетической культуры курсантов военных вузов послужили социоцентрическая и социетарная теории воспитания [6] (табл. 1.)

Таблица 1

Положения социоцентрической и социетарной теорий воспитания

Теория	Положения
Социоцентрическая	Единые целевые установки воспитательной работы
	Единая воспитательная среда
	Единая содержательная сторона процесса формирования нравственно-эстетической культуры, направленная на достижение соответствия её результатов актуальному государственному заказу
	Организационно-методическое единообразие практикуемых форм и видов активности
	Централизованное определение наименований и содержания конкретных мероприятий, носящих воспитательный характер
	Авторитарное управление всеми сегментами соответствующей деятельности
Социетарная	Принадлежность воспитуемого к определённой социальной группе
	Его соответствие нормам групповой культуры
	Реализация в ходе воспитательной работы целей и интересов данной группы

Основной особенностью разрабатываемой концепции является её комплексный характер, отражающий воспитание нравственно-эстетической культуры курсантов как в учебное время, так и во внеучебное. Другими словами, свою реализацию она получает как по ходу образовательной деятельности военных вузов, так и в процессе военно-политической работы, проводимой в них. В связи с вышеизложенным выделим её цели – основную общую и частные (табл. 2).

Достижению показанных в табл. 2 целей подчинён процесс реализации пяти взаимосвязанных структурных элементов концепции.

Первый такой элемент – система воспитания нравственно-эстетической культуры курсантов военных вузов в условиях проведения СВО. Данный процесс понимается автором как структурно сложная управляемая система компонентов,

Цели концепции воспитания нравственно-эстетической культуры у курсантов современных военных вузов

Цели	Формулировка
Основная	Определение роли и места нравственно-эстетической культуры в процессе личностного развития будущих офицеров и их подготовки к выполнению профессиональных и боевых задач в ходе СВО, методологическое и инструментальное обеспечение процесса её формирования
	Разработка модели формирования у курсантов военного вуза нравственно-эстетической культуры, применимой в условиях перехода к парадигме военного времени
Частные	Определение теоретико-методологических оснований процесса воспитания нравственно-эстетической, учитывающих опыт, полученный при проведении специальной военной операции
	Выявление моральных и эстетических ценностей и качеств, являющихся критериями выраженности нравственно-эстетической культуры курсанта
	Обеспечение высокой степени результативности развития у курсантов нравственно-эстетической культуры
	Определение компонентов, в совокупности составляющих педагогическую систему воспитания нравственно-эстетической культуры
	Организация деятельности участников учебно-воспитательного процесса, реализуемого в военном вузе и направленного на воспитание нравственно-эстетической культуры

взаимообусловленных объективными и субъективными факторами. В совокупности они образуют единый, целостный, непрерывный ход развития у курсантов соответствующего качества.

В роли исходного элемента рассматриваемой системы воспитания выступает её цель. На основании руководящих документов полагаем, что таковой является развитие курсанта как высоконравственной личности на базе традиционных духовно-нравственных, профессиональных и морально-боевых ценностей с использованием эстетических средств военной культуры. Процесс достижения данной цели включает решение ряда задач (табл. 3).

Таблица 3

Задачи, требующие решения при реализации воспитания нравственно-эстетической культуры в пространстве военных вузов в условиях проведения СВО

Участники образовательного процесса	Задачи
Курсанты	Воспитание чувства гордости за собственное социальное положение как военнослужащего и глубокого понимания важности несения военной службы в Вооружённых силах Российской Федерации для обеспечения выживания на международной арене и дальнейшего поступательного развития нашей страны и её союзников
	Формирование личностных характеристик, относящихся к категории морально-боевых
	Развитие уважительного отношения к командирам (начальникам) и товарищам по службе
	Воспитание трудолюбия, формирование навыков командной работы
	Становление эмоциональной устойчивости
	Формирование чувства личной и коллективной ответственности за ход и результаты исполнения служебных обязанностей
Офицеры	Упрочение готовности беспрекословно выполнять приказы старших начальников и ответственности за приказы, отданные подчинённым
	Повышение уровня педагогической культуры
	Дальнейшее развитие профессионального мастерства
Профессорско-преподавательский состав	Становление понимания специфики реализации профессиональных обязанностей в условиях современного военного вуза
	Повышение уровня педагогической культуры
	Дальнейшее развитие профессионального мастерства
	Формирование устойчивой мотивации к эффективной работе в структуре военной организации

В качестве центральных элементов рассматриваемой системы выступают субъекты и объекты. Взаимодействие между ними является по сути своей сложным, многоуровневым и многоплановым социально-педагогическим явлением. Состоит оно в эффективном решении воспитательных задач посредством всестороннего изучения объектов воздействия, уяснения его целей и планирования дальнейшей реализации воспитательных воздействий в учебных группах и подразделениях, с одной стороны, в восприятии воспитательных влияний курсантским коллективом с последующим обратным их воздействием на субъекты – с другой.

С особенностями системы воспитания нравственно-эстетической культуры у курсантов военных вузов в условиях проведения СВО во многом связаны характеристики второго элемента концепции – содержательной стороны соответствующего процесса. Основные направления и пути её реализации определяются совокупностью рассмотренных выше целей и задач воспитания курсантов. Они могут быть реализованы по двум направлениям – эстетическое и нравственное.

При этом особенности содержательной стороны эстетического направления воспитательной работы должны способствовать формированию у курсантов способности к творчеству, созиданию, а равно и становлению эстетического восприятия через приобщение к различным видам и жанрам искусства, отражающим героико-патриотическую тематику. Содержание же нравственного воспитания может рассматриваться как воздействие на волю, сознание и чувства и волю личного состава для формирования у него необходимых качественных характеристик.

Конечно, наполнение основных направлений воспитания курсантов современных вузов взаимообусловлено. Оно, кроме того, имеет свою специфику, связанную с особенностями периода СВО. Его полномасштабная реализация предполагает комплексный подход, предусматривающий единство и согласованность всех участников образовательной деятельности вуза, которую мы можем позиционировать как третий элемент концепции. В целях эффективного решения задач организации и осуществления воспитательной деятельности при реализации программ профессиональной подготовки в вузах следует добавить в требования по результатам освоения компетенции, относящиеся к области нравственно-эстетической культуры. Соответствующие вопросы также необходимо интегрировать в программу государственного междисциплинарного экзамена, отразить в темах дипломных проектов.

Решая вопросы, связанные с организацией и реализацией образовательной деятельности по программам повышения квалификации педагогических работников, а также касающиеся дополнительной профессиональной переподготовки военнослужащих перед увольнением по одной из гражданских специальностей, необходимо уточнить у заинтересованных органов военного управления цели реализации таких программ. Соответствующая активность должна быть направлена на включение в число планируемых результатов представлений о нравственно-эстетической культуре и психолого-педагогических механизмах её развития. Говоря о следующем аспекте деятельности современного военного вуза – осуществляемой в его стенах методической работе, отметим необходимость реализации ряда аспектов:

- разработка и внедрение учебно-методических материалов, посвящённых проблемам воспитания нравственно-эстетической культуры курсантов;
- проведение эксперимента по проблемам повышения результативности воспитания нравственно-эстетической культуры курсантов вузов;
- регулярный мониторинг эффективности воспитательного процесса;
- изучение и последующее распространение позитивного опыта педагогической работы, направленной на развитие нравственно-эстетической культуры у курсантов вузов;
- подготовка и проведение совещаний, сборов, круглых столов, семинаров, конференций по проблемам нравственного и эстетического воспитания.

Совершенствование соответствующего сегмента работы с курсантами является также одним из важнейших вопросов, подлежащих решению в рамках научно-исследовательской деятельности. Подобная активность может вестись в двух направлениях. С одной стороны, необходимым представляется поиск наиболее эффективных путей повышения мотивации преподавателей к изучению нравственно-эстетической проблематики. Данная проблема может быть решена путём их привлечения к написанию научных статей, докладов для научных конференций, семинаров, совещаний с последующим внедрением результатов в образовательную практику. С другой стороны, в рамках осуществления научно-исследовательской деятельности с курсантами важно развить у них интерес к вопросам нравственно-эстетического воспитания и саморазвития, эстетики и др. Такого рода вопросы могут быть рассмотрены по ходу подготовки курсантами научных докладов, рефератов и выступлений с ними на заседаниях военно-научных секций, семинаров и конференций. Естественно, что при реализации учебной, методической и научно-исследовательской деятельности в современном вузе, в том числе военном, всё большее значение приобретают современные педагогические технологии. Их мы можем позиционировать как четвёртый элемент концепции воспитания нравственно-эстетической культуры.

Под термином «педагогическая технология» мы вслед за И.А. Алехиным [7] понимаем систему применяемых последовательно форм, средств и методов

реализации рассмотренных ранее целей и задач. В её структуру входят задачи взаимодействия с обучающимися в процессе формирования нравственно-эстетической культуры; совокупность методов и приёмов развития нравственно-эстетической культуры; формы нравственно-эстетического воспитания и используемые при этом средства военной культуры. В деле формирования у будущих офицеров данного качества по-прежнему могут быть эффективны традиционные формы и методы воспитания и перевоспитания военнослужащих. Однако более применимы специфические методы [7]. В их числе следует особо отметить следующие: обсуждение моральных и аморальных поступков; рефлексия; диалог; анализ различных, в том числе непростых с моральной точки зрения ситуаций служебной и/или учебной деятельности, а равно и морально-боевых, имевших место по ходу специальной военной операции; метод развития эстетического восприятия и оценки; дискуссия; метод творческих заданий.

Не менее важную роль в деле воспитания у курсантов современных военных вузов нравственно-эстетической культуры играют воспитательные средства военной культуры. К ним относятся нравственно-эстетическая среда и её предметы, технические средства военно-политической работы, различные виды деятельности курсантов, информационные средства воспитания, произведения искусства на патриотическую тематику.

В структуру рассматриваемого элемента концепции входят также формы воспитательной работы. К наиболее перспективным можно отнести изучение официальных и неофициальных традиций видов и родов войск, привлечение на учебные занятия младших и старших офицеров, имеющих опыт СВО, приглашение на военно-научные секции деятелей культуры и искусства, чьи произведения посвящены соответствующей тематике, разъяснительные беседы, чествование отличников учёбы, материальное стимулирование, информирование учащихся об особенностях нравственно-эстетических традиций многонационального народа Российской Федерации, экскурсии в музеи и музейные комплексы, смотры-конкурсы художественной самодеятельности. Естественно, что действие всех перечисленных выше элементов разрабатываемой концепции не будет в достаточной мере эффективным без правильно организованного управления системой воспитания нравственно-эстетической культуры курсантов и оценки результативности соответствующего процесса. По этой причине управленческую деятельность мы будем считать пятым элементом разработанной концепции. Сущность данного процесса состоит в обеспечении оптимального функционирования системы воспитания в военном вузе. Такое её состояние может быть достигнуто за счёт реализации следующих условий (табл. 4).

Таблица 4

Условия оптимального функционирования системы воспитания в военном вузе

Условия	- всестороннее изучение исходного состояния управляемой системы
	- научная организация деятельности курсантов, офицеров и профессорско-преподавательского состава
Условия	- чёткое планирование хода военно-политической работы и её результатов с продуманной постановкой задач
	- грамотный подбор и расстановка кадров
	- глубокое уяснение командирами и заместителями, целей образовательной деятельности
	- контроль и корректирование системы воспитательных воздействий

Значимым аспектом управленческой деятельности является оценка результативности воспитания личного состава. Под данным термином следует понимать систему накопления, фиксации и обобщения сведений о курсантах, их коллективах, профессорско-преподавательском и офицерском составах, учёта уровня их воспитанности на основе объективных критериев и показателей.

В качестве главного интегрированного показателя состояния военно-политической работы мы можем назвать уровень морально-политического и психологического состояния личного состава. Данный показатель определяется в результате анализа данных социологических исследований. Им характеризуется система идейно-политических установок, настроений, мотивов, а также ценностей морального и нравственного характера. Она формируется за счёт воздействия совокупности факторов социально-политической и психологической природы. В свою очередь, факторы эти непосредственно влияют на такую комплексную характеристику личного состава, как готовность к эффективному выполнению поставленных задач [8].

Таким образом, представленная на страницах статьи концепция формирования нравственно-эстетической культуры у курсантов военных вузов ориентирована на дополнение традиционных подходов к воспитанию будущих офицеров с учётом существующих военно-политических реалий. При этом она в максимальной степени учитывает особенности функционирования военных вузов и влияние на них перехода к образовательной парадигме военного времени. При разработке концепции автором был принят во внимание накопленный

к настоящему времени опыт решения проблем, связанных с организацией и последующей реализацией нравственного и эстетического воспитания курсантов военных вузов.

Концепция в настоящий момент проходит свою апробацию в ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ.

Дальнейший исследовательский поиск лежит в области выявления практических механизмов реализации концепции в военных вузах страны. На её осно-

ве осуществляется разработка комплексных перспективных планов воспитания курсантов. Каждый такой план, в свою очередь, содержит современные формы и методы воспитания курсантов, включает конкретные воспитательные мероприятия и предусматривает скоординированные сроки их реализации. В целом разработанная концепция направлена на совершенствование существующей системы воспитания нравственно-эстетической культуры курсантов с учётом современных социокультурных реалий.

Библиографический список

1. Белоусов: главное в сфере образования-повышать престиж службы. *Медиагруппа «Звезда»*. Available at: <https://tvzvezda.ru/news/2025771518-tM7ZL.html?ysclid=mk3zf53d1y867532210>
2. Соловьев А.В. А.Е. Снесарев – представитель русской философии войны. *Философия и общество*. 2018; № 3: 100–115.
3. Бистрина М.Г., Иванников А.А. Гибридные войны: современные вызовы и перспективы. *Вестник РУДН. Серия: Государственное и муниципальное управление*. 2025; Т. 12, № 2: 245–254.
4. Сковородкина И.З., Герасимов С.А. *Педагогика: учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования*. Москва: Образовательно-издательский центр «Академия», 2023.
5. Черствая О.Е., Пятакова О.А., Хмелина И.Э., Коковина Л.Н., Чиркова О.А. *Педагогика: теория воспитания: учебное пособие*. Вологда: ВГПУ, 2012.
6. Фомичева И.Г. *Философия образования: некоторые подходы к проблеме*. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2004.
7. Алехин И.А. *Военная педагогика*. Москва: Юрайт, 2025.
8. Об утверждении Руководства по организации военно-политической работы в Вооружённых Силах Российской Федерации. Приказ МО РФ от 28.12.2021 г. № 803. *КонсультантПлюс*. Available at: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=831553#0fgnQ9VCueLvpT5A1>

References

1. Belousov: glavnoe v sfere obrazovaniya-povyshat' prestizh sluzhby. *Mediagruppa «Zvezda»*. Available at: <https://tvzvezda.ru/news/2025771518-tM7ZL.html?ysclid=mk3zf53d1y867532210>
2. Solov'ev A.V. A.E. Snesarev – predstavitel' russkoy filosofii vojny. *Filosofiya i obschestvo*. 2018; № 3: 100–115.
3. Bistrina M.G., Ivannikov A.A. Gibridnye vojny: sovremennye vyzovy i perspektivy. *Vestnik RUDN. Seriya: Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie*. 2025; T. 12, № 2: 245–254.
4. Skovorodkina I.Z., Gerasimov S.A. *Pedagogika: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: Obrazovatel'no-izdatel'skij centr «Akademiy», 2023.
5. Cherstvaya O.E., Pyatukova O.A., Hmelina I.E., Kokovina L.N., Chirkova O.A. *Pedagogika: teoriya vospitaniya: uchebnoe posobie*. Vologda: VGPU, 2012.
6. Fomicheva I.G. *Filosofiya obrazovaniya: nekotorye podhody k probleme*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN, 2004.
7. Alehin I.A. *Voennaya pedagogika*. Moskva: Yurajt, 2025.
8. Ob utverzhdenii Rukovodstva po organizatsii voenno-politicheskoy raboty v Vooruzhennykh Silah Rossijskoj Federatsii. Prikaz MO RF ot 28.12.2021 g. № 803. *KonsultantPlyus*. Available at: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=831553#0fgnQ9VCueLvpT5A1>

Статья поступила в редакцию 26.01.26

УДК 371

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-194-196

Gurjev L. Ye., educator, S.I. Taneyev Children's Music School (Moscow, Russia), E-mail: gourjev@mail.ru

DEVELOPING STUDENTS' TRUMPET SKILLS AT CHILDREN'S MUSIC SCHOOLS AND CHILDREN'S SCHOOLS OF ARTS. The article analyzes the outcomes of a pedagogical experiment aimed at developing trumpet students' performance skills at children's music schools and centers for arts. Consideration is given to a well-grounded comprehensive approach centered on mindful trumpet attack, articulation, proper shaping of a musical interpretation, and balanced embouchure. The work presents results obtained at children's music school, highlighting difference in the trumpet playing levels of the control and experimental groups' participants. Special attention is given to the integration of such elements as playing technique, interpretation, and reflection, impactfulness of developing trumpet students' holistic thinking skills being dwelled upon. The findings demonstrate effectiveness of the given methodology for and pre-professional music education. The article concludes that the integration of technical, artistic, stylistic and reflexive components of learning, as well as the appropriate format of pedagogical interaction (dialogue and cooperation) ensures stable positive dynamics and creates conditions for the formation of a conscious approach of students-trumpeters of the DMSH and DSHI to performing activities.

Key words: supplementary music education, performance skills, trumpet, pedagogical experiment, intonation, interpretation, articulation, self-control, muscle memory, inner hearing, mindful dynamics

Л.Е. Гурьев, преп., ГБУДО г. Москвы «Детская музыкальная школа имени С.И. Танеева», г. Москва, E-mail: gourjev@mail.ru

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ-ТРУБАЧЕЙ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ И ДЕТСКИХ ШКОЛ ИСКУССТВ

Статья посвящена анализу опыта реализации авторской методики формирования исполнительских навыков у трубачей в системе дополнительного музыкального образования. В центре внимания находится педагогически выстроенный комплексный подход к обучению, основанный на развитии осознанного звукоизвлечения, артикуляции, стилистической точности, интерпретации и навыков самоконтроля исполнительского аппарата. Представлены результаты педагогического эксперимента, проведённого на базе детских музыкальных школ и детских школ искусств, в ходе которого выявлены существенные различия в уровне сформированности исполнительских навыков учащихся экспериментальной и контрольной групп. Особое внимание уделяется интеграции технических, художественно-стилевых и рефлексивных компонентов обучения. Затрагивается необходимость развития у учащихся навыка целостного исполнительского мышления. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности внедрения авторской методики и подтверждают педагогическую целесообразность ее применения в рамках дополнительной общеобразовательной предпрофессиональной программы.

Ключевые слова: дополнительное музыкальное образование, труба, педагогический эксперимент, интонация, интерпретация, артикуляция, самоконтроль, мышечная память, внутренний слух, осмысленная динамика

Актуальность представленного исследования определяется рядом существенных факторов. Современная практика дополнительного музыкального образования характеризуется устойчивым интересом к повышению качества исполнительской подготовки учащихся, что обусловлено возросшими требованиями к уровню художественной интерпретации, технической устойчивости и исполнительской осознанности обучающихся. Вместе с тем в педагогической реальности сохраняется противоречие между необходимостью формирования целостного

исполнительского мышления и преобладанием репродуктивных форм обучения, ориентированных преимущественно на техническое освоение инструмента.

В результате у учащихся нередко формируются разрозненные исполнительские навыки (далее – ИН), не объединённые в устойчивую систему слухового, двигательного и художественного контроля. Обучение игре на инструменте в подобных условиях сводится к механическому освоению приёмов без глубокого осмысления художественного содержания музыкального текста [1–5]. Это отри-

чительно сказывается на качестве интерпретации, выразительности исполнения и устойчивости исполнительского результата.

В условиях реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области музыкального искусства возрастает значимость не только результативности обучения, но и его соответствия возрастным, психофизиологическим и индивидуальным особенностям обучающихся. Современные педагогические исследования подчёркивают необходимость перехода от узкоспециализированных приёмов обучения к комплексным методикам, ориентированным на развитие личности учащегося как субъекта исполнительской деятельности.

В данном контексте особую актуальность приобретает проблема формирования у учащихся способности к осмысленному управлению процессом исполнения, что предполагает развитие внутреннего слуха, аналитического мышления и рефлексивного отношения к собственному исполнительскому опыту. Отсутствие данных компонентов существенно ограничивает возможности художественного развития учащихся и снижает эффективность исполнительской подготовки в целом.

Недостаточное внимание к формированию осознанного исполнительского мышления, включающего развитие интонационно-слуховых представлений, понимание художественно-образного содержания произведения, способность к самоконтролю за работой исполнительского аппарата и умение корректировать собственное исполнение в процессе игры, приводит к неустойчивости интонации, формальному отношению к фразировке и снижению художественной выразительности исполнения [3].

Особенно наглядно обозначенные проблемы проявляются в обучении игре на духовых инструментах, в частности на трубе, где результативность исполнения напрямую связана с координацией дыхания, артикуляции, слухового контроля и телесной саморегуляции. Исполнительская деятельность трубочки предполагает одновременное решение технических, художественных и когнитивных задач, направленных на раскрытие содержания музыкального материала в процессе исполнения [2]. В этой связи актуализируется необходимость модернизации педагогических методов, ориентированных на комплексное формирование ИН у учащихся-трубочек детских музыкальных школ и детских школ искусств.

Цель статьи заключается в исследовании и анализе опыта реализации методики формирования ИН у учащихся-трубочек детских музыкальных школ и детских школ искусств.

Для достижения поставленной цели в статье решались следующие задачи:

- обосновать необходимость модернизации педагогических методов обучения игре на трубе в системе дополнительного музыкального образования;
- конкретизировать содержание ИН, формируемых у учащихся-трубочек ДМШ и ДШИ;
- проанализировать результаты педагогического эксперимента по реализации методики формирования ИН у учащихся-трубочек экспериментальной и контрольной групп.

Научная новизна статьи заключается в практическом обосновании научно-предположения о том, что формирование устойчивых ИН у учащихся-трубочек становится более результативным при условии организации осознанной исполнительской деятельности, в рамках которой слух, мышление и двигательные действия функционируют во взаимосвязи. В работе показано, что целенаправленное развитие самоконтроля и внутреннего слуха способствует качественному изменению характера исполнительской деятельности учащихся.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании целесообразности авторского подхода к реализации процесса обучения игре на трубе учащихся ДМШ и ДШИ, основанного на интеграции технических, художественно-стилевых и рефлексивных компонентов исполнительской деятельности. Материалы статьи уточняют представления о содержании ИН и вносят вклад в развитие теории музыкально-исполнительской педагогики в области игры на духовых инструментах.

Практическая значимость статьи заключается в обобщении и анализе опыта успешной реализации методики формирования ИН у учащихся-трубочек в рамках обучения по дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области музыкального искусства «Духовые и ударные инструменты». Представленные материалы могут быть использованы в педагогической практике преподавателей духовых инструментов, а также в системе повышения квалификации педагогических кадров.

В ходе исследования авторами активно применялись следующие методы:

- анализ опыта реализации применяемой методики в российских детских музыкальных школах и детских школах искусств;
- сравнительный анализ динамики формирования навыков игры на трубе у участников опытно-экспериментального исследования.

Методологическую основу исследования составили положения теории музыкально-исполнительской деятельности, концепции деятельностного и личностно ориентированного подходов в педагогике, а также идеи субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе. Существенное значение имели труды отечественных и зарубежных исследователей, рассматривающих исполнительскую деятельность как интеграцию слуховых, двигательных и когнитивных процессов.

В рамках исследования ИН рассматривались не как совокупность изолированных технических приёмов, а как целостная система, обеспечивающая ху-

дожественно обоснованное и технически устойчивое исполнение музыкального произведения. Такой подход позволил рассматривать процесс обучения игре на трубе как процесс формирования исполнительского мышления, включающего элементы анализа, прогнозирования и самокоррекции и предполагающего опору на исполнительскую самостоятельность учащихся.

В рамках нашего научно-педагогического исследования была теоретически обоснована и апробирована методика обучения игре на трубе учащихся ДМШ и ДШИ. Ее разработка основывалась на принципах, подходах, методах и приемах, обеспечивающих педагогическую направленность процесса обучения на формирование исполнительского мышления.

Кратко рассмотрим некоторые результаты педагогического эксперимента по формированию ИН трубочек, обучающихся в детских музыкальных школах и школах искусств. Данный процесс предполагал целенаправленную педагогическую стратегию, ориентированную на активную позицию учащегося, в результате чего мышление, слух и движение функционировали бы во взаимосвязи.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе ряда учреждений дополнительного музыкального образования, таких как Детская музыкальная школа имени С.И. Танеева, Центральная детская школа искусств Городского округа Химки, Новосибирская специальная музыкальная школа, Детская школа искусств имени И.С. Баха, Московская городская детская музыкальная школа имени И.О. Дунаевского, Детская музыкальная школа имени Г.Ф. Генделя. В исследовании приняли участие 114 человек, обучающихся игре на трубе по дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области музыкального искусства «Духовые и ударные инструменты», которые были распределены равным образом в экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы. Педагогический эксперимент осуществлялся в два этапа: на первом – с учащимися младших классов (7–10 лет), на втором – в старших классах (11–14 лет).

В качестве методов исследования использовались педагогическое наблюдение, экспертная оценка исполнительской деятельности, анкетирование, анализ аудиовизуальных материалов, а также количественный и качественный анализы результатов.

На формирующем этапе эксперимента особое внимание уделялось поэтапному усложнению исполнительских задач и постепенному переносу ответственности за результат исполнения от педагога к учащемуся, что способствовало развитию самостоятельности, устойчивости исполнительского поведения и формированию навыков саморегуляции.

В процессе обучения фиксировались изменения в характере исполнительской деятельности учащихся, включая степень осознанности выполнения заданий, качество слухового контроля, устойчивость интонации и выразительность фразировки. Полученные данные позволили выявить не только количественную динамику показателей, но и качественные изменения в содержании ИН.

Для оценки уровня сформированности ИН были выделены следующие критерии: интонирование, артикуляция, стилистическая точность исполнения, самоконтроль за работой исполнительского аппарата.

Обучение в ЭГ строилось на принципах осознанного исполнительства и субъект-субъектного педагогического взаимодействия. Каждое исполнительское действие учащегося соотносилось с предварительным слуховым представлением, при этом работа над звуком, артикуляцией и фразировкой осуществлялась при постоянной актуализации внутреннего слуха. Дыхание, артикуляция и двигательные компоненты рассматривались как взаимосвязанные элементы единого исполнительского процесса, что исключало изолированную работу над отдельными техническими приёмами. Артикуляция трактовалась не как механический навык, а как выразительное средство, обусловленное характером музыкального материала и интонационной логикой фразы.

Учащийся постепенно вовлекался в анализ собственного исполнения, что способствовало переходу от внешнего контроля со стороны педагога к самоконтролю.

В работе использовались упражнения на *mesa di voce*, элементы предварительного сольфеджирования, дублирование звуков на фортепиано, дифференцированная работа над штрихами и артикуляцией. Применялся авторский комплекс упражнений, ориентированный на развитие дыхательного контроля, артикуляции и согласованности работы исполнительского аппарата. Важное место отводилось осмысленной работе с нотным текстом, анализу музыкальной формы и стилистических особенностей произведений.

Для формирования артикуляционной гибкости применялись дифференцированные штриховые упражнения, направленные на осознание роли языка в формировании звуковой атаки и ритмической чёткости. Артикуляция при этом рассматривалась в тесной связи с фразировкой и музыкальным образом.

Эффективным педагогическим средством являлось использование разработанного автором исследования комплекса упражнений, ориентированных на согласованную работу дыхания, артикуляции и слухового контроля. Подобные упражнения способствовали развитию саморегуляции и позволяли адаптировать технические задачи к индивидуальным возможностям учащихся.

Особое внимание уделялось осмысленной работе с нотным текстом: анализу мелодического движения, выявлению опорных интонаций, пониманию структуры фразы и формы произведения.

Методика реализовывалась в рамках индивидуального урока, структура которого была подчинена логике постепенного перехода от совместной деятельности к самостоятельности учащегося.

На вводном этапе преподаватель формировал художественно-образный контекст произведения, акцентируя внимание на характере и выразительности музыкального материала. Этап разыгрывания направлен на подготовку исполнительского аппарата и актуализацию слухового контроля. Основная часть урока включала работу над музыкальным произведением с акцентом на фразировку, артикуляцию и дыхание. Педагог использовал показ, наводящие вопросы и совместный анализ, стимулируя активное участие учащегося в интерпретационном процессе. Завершающий этап урока посвящался целостному исполнению и рефлексии, в ходе которой учащийся оценивал собственный результат и осмысливал причины возникших трудностей.

Анализ результатов контрольного этапа эксперимента показал выраженную положительную динамику в ЭГ по всем исследуемым критериям. Высокий уровень сформированности навыков интонирования был зафиксирован у 73,7% учащихся ЭГ, артикуляции – у 66,7%, стилистической точности исполнения – у 42,1%, самоконтроля исполнительского аппарата – у 68,4%.

Анализ качественных характеристик исполнения показал, что учащиеся ЭГ демонстрировали более высокую степень вовлеченности в интерпретационный процесс. Их исполнение отличалось большей логичностью фразировки, осмысленным использованием динамических оттенков и устойчивостью темпо-ритмической организации.

Важным показателем эффективности методики стало формирование у учащихся способности к оперативной коррекции исполнительских ошибок без остановки исполнения. Данный навык свидетельствует о сформированности внутреннего слухового контроля и развитии исполнительской рефлексии, что является значимым критерием профессионального роста музыканта-исполнителя.

Полученные данные свидетельствуют о сформированности у учащихся более устойчивых слуховых представлений, большей способности к контролю звукоизвлечения и более осознанному отношению к интерпретации музыкального текста. В процессе исполнения учащиеся этой группы демонстрировали более целостную фразировку, динамическую выверенность и способность к коррекции исполнительских ошибок непосредственно во время игры.

Особое внимание уделялось навыкам самоконтроля за работой исполнительского аппарата, обеспечивавшим согласованность дыхания, артикуляции и мышечной памяти во время игры. Именно данный аспект в сочетании с осмысленным отношением к стилю и музыкальной форме создавал предпосылки для перехода учащихся на более высокий уровень исполнительской культуры.

В КГ, где обучение осуществлялось в рамках традиционной программы без целенаправленного использования указанных педагогических приёмов, положительная динамика по исследуемым критериям носила фрагментарный характер. Значительная часть учащихся сохраняла трудности в области интонирования,

артикуляции и стилистического осмысления музыкального материала. Ни по одному из критериев не было зафиксировано устойчивого преобладания высокого уровня сформированности ИН.

У учащихся данной группы результаты сформированности уровней по всем показателям оказались значительно ниже: у 15,8% не был выработан навык точного попадания в ноты и развитости музыкального слуха; 78,9% показали артикуляционную неровность во всех регистрах; подавляющее большинство продолжали испытывать затруднения при работе с нотным текстом и исполняли его с авторскими и стилистическими неточностями; 70,2% продемонстрировали неспособность контролировать положение корпуса, рук и головы, что вызывало мышечную зажатость и ухудшало качество звучания инструмента. Отсутствие систематической работы над развитием внутреннего слуха, артикуляционного аппарата и навыков самоконтроля обусловило неустойчивость исполнительского результата и ограниченность интерпретационных возможностей учащихся.

Сопоставительный анализ результатов в ЭГ и КГ позволяет говорить о принципиальных различиях в характере формирования ИН, обусловленных применением различных педагогических методов и приемов. Следует подчеркнуть, что в ЭГ положительная динамика проявлялась не только в количественных показателях, но и в качественных изменениях исполнительского поведения: повышении осознанности, выразительности и устойчивости исполнения.

Таким образом, предложенная методика формирования ИН у учащихся-трубачей ДМШ и ДШИ ориентирована на преодоление узкотехнического подхода в обучении игре на инструменте и направлена на формирование целостного исполнительского мышления. Её педагогическая ценность заключается в интеграции слухового, двигательного и художественно-образного компонентов исполнительской деятельности, а также в развитии у учащихся навыков осознанного самоконтроля.

ИН понимается нами как целостная система, обеспечивающая художественно обоснованное и технически устойчивое исполнение учащимися-трубачами музыкального произведения, что позволяло рассматривать обучение игре на трубе как процесс формирования целостного исполнительского мышления, включающего анализ, прогнозирование и самокоррекцию и предполагающего опору на исполнительскую самостоятельность учащихся. Данные навыки включали в себя интонирование, артикуляцию, стилистическую точность исполнения, самоконтроль за работой исполнительского аппарата.

Результаты педагогического эксперимента позволяют утверждать, что здоровьесберегающий подход, реализованный в ЭГ, способствует более продуктивному освоению трубачами ИН. Интеграция технической, художественно-стилевой и рефлексивной составляющих обучения, а также надлежащий формат педагогического взаимодействия (диалог и сотрудничество) обеспечивают устойчивую положительную динамику и создают условия для формирования осознанного подхода учащихся-трубачей ДМШ и ДШИ к исполнительской деятельности.

Библиографический список

1. Гурьев Л.Е. Развитие выдержки как элемента исполнительского аппарата учащегося-трубача. *Образ действия*. 2024; № 3: 17–21.
2. Гурьев Л.Е., Борисова Е.Н. *Игра на трубе: Осознанная деятельность*. Москва: Сoglasie, 2025.
3. Махова А.И. *Развитие исполнительской деятельности флейтистов в процессе обучения в старших классах детских музыкальных образовательных учреждений дополнительного образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2022.
4. Савин Е.А. *Современное искусство игры на трубе: методическое пособие*. Москва: Музыка, 2012.
5. Свечков Д.В. Некоторые вопросы начального обучения игре на духовых инструментах. *Духовой оркестр*. Москва, 1977; Ч. 1, Гл. 3: 63–69.

References

1. Gur'ev L.E. Razvitiye vyderzhki kak 'elementa ispolnitel'skogo apparata uchashchegosya-trubacha. *Obraz dejstviya*. 2024; № 3: 17–21.
2. Gur'ev L.E., Borisova E.N. *Igra na trube: Osoznannaya deyatel'nost'*. Moskva: Soglasie, 2025.
3. Mahova A.I. *Razvitiye ispolnitel'skoj deyatel'nosti fleytistov v processe obucheniya v starshih klassah detskih muzykal'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2022.
4. Savin E.A. *Sovremennoe iskusstvo igr na trube: metodicheskoe posobie*. Moskva: Muzyka, 2012.
5. Svechikov D.V. Nekotorye voprosy nachal'nogo obucheniya igre na duhovnyh instrumentah. *Duhovoy orkestr*. Moskva, 1977; Ch. 1, Gl. 3: 63–69.

Статья поступила в редакцию 29.01.26

PROBLEMS OF TEACHING INTERPRETATION TO MILITARY UNIVERSITY CADETS. The most pressing issues at the current stage of the development of the higher military education system and the Armed Forces of the Russian Federation as a whole related to the intensification of cadet interpretation training are solved in this article. The author examines the main aspects of the impact that the transformation of the targets of foreign language training of future military specialists has on the organization, methodological and instrumental basis of the process of teaching them the basics of oral professionally oriented translation. Taking into account the corresponding metamorphoses, the main structural elements of the model for the formation of relevant skills and abilities are detailed. The article also reveals the content content of each of these elements. The relationships between them are established and described. The author of the article hopes that in the future this will effectively ensure the integrity and functionality of the proposed model in the course of its use in the educational space of military universities.

Key words: teaching foreign language at university, teaching foreign language at military university, cadet of military university, professionally oriented translation, interpretation

Н.В. Гусева, канд. пед. наук, доц., ФГКВУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского Министерства обороны РФ», г. Москва;
 ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ УСТНОГО ПЕРЕВОДА КУРСАΝТАМ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Решаются наиболее актуальные на текущем этапе развития системы высшего военного образования и Вооружённых сил Российской Федерации в целом вопросы, связанные с интенсификацией обучения курсантов устному переводу. Для этого автор подвергает изучению основные аспекты влияния, которое трансформация целевых установок иноязычной подготовки будущих военных специалистов оказывает на организацию, методологическую и инструментальную базы процесса преподавания им основ устного профессионально ориентированного перевода. Принимая в расчёт соответствующие метаморфозы, осуществляется детализация основных структурных элементов модели формирования соответствующих навыков и умений. Раскрывается, кроме того, содержательное наполнение каждого из этих элементов. Производится установление и описание взаимосвязей, существующих между ними. Автор статьи надеется, что в перспективе это позволит эффективно обеспечивать целостность и функциональность предлагаемой модели по ходу её использования в образовательном пространстве военных вузов.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка в вузе, преподавание иностранного языка в военном вузе, курсант военного вуза, профессионально-ориентированный перевод, устный перевод

Актуальность темы исследования определяется наблюдаемой в последние десятилетия тенденцией. Заключается она в превращении языка из национального феномена в глобальный. Отсюда следует, что иноязычная подготовка будущих военных специалистов на данный момент представляет собой часть реализации концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации. В данной связи естественной выглядит трансформация её основополагающих установок. Сказанное обуславливает возрастание важности проблем, связанных с интенсификацией поисков новых способов подачи материала. При этом на страницах научной и методической литературы (А.В. Спиридонова, О.А. Брагина, И.Ю. Макурина [1], Н.В. Шварц [2], А.В. Хурской [3]) нашёл своё отражение дефицит в иноязычном обучении современных курсантов военных вузов таких заданий и упражнений, которые характеризовались бы направленностью на отработку необходимых сегодня иноязычных навыков, в том числе коммуникативных. Это, в свою очередь, говорит нам о необходимости определения специфики преподавания будущим офицерам основ устного перевода в современных условиях.

Соответственно, в качестве цели работы мы можем определить попытку решения наиболее актуальных на сегодняшний день вопросов, связанных с обучением курсантов военных вузов устному переводу.

Задачи, необходимые в этой связи к решению, формулируются следующим образом: изучить влияние, которое оказывает трансформация целевых установок иноязычной подготовки курсантов на организацию, методологию и инструментальную базу процесса преподавания основ устного перевода; детализировать основные структурные элементы модели формирования соответствующих компетенций; раскрыть содержательное наполнение каждого из этих элементов, установив и описав взаимосвязи между ними, что позволит обеспечить целостность и функциональность предлагаемой модели по ходу её использования в педагогической практике военного вуза.

Научная новизна статьи заключается в том, что она содержит описание модели обучения устному переводу, применимой в условиях современного военного вуза.

Теоретическая значимость обосновывается изучением влияния, которое трансформация целевых установок иноязычной подготовки курсантов оказывает на организацию, методологию и инструментальную базу процесса преподавания им основ данного вида деятельности.

Практическая значимость состоит в демонстрации содержательного наполнения каждого из элементов предлагаемой модели, установлении взаимосвязей между ними, что, в свою очередь, позволяет обеспечить её функциональность и целостность по ходу реализации в условиях современного военного вуза.

Методы, применявшиеся при решении описанных выше исследовательских задач, включали анализ литературы, затрагивающей соответствующую проблематику, рефлексию автором собственного опыта профессионально-педагогической деятельности, а также структурно-функциональное моделирование системы обучения будущих военных специалистов устному переводу.

При обучении курсантов современного военного вуза иностранному языку, в том числе во время формирования у них компетенций, необходимых для

эффективного вербального общения с его носителями, реализуемые формы и методы работы с необходимостью должны быть направлены на решение ряда новых задач. Д.Р. Бирюков [4], М.М. Степанова и В.С. Лукьянова [5] относят к ним следующие:

- формирование у курсантов комплекса умений и навыков, обеспечивающих эффективную командную работу;
- содействие разработке и реализации самостоятельных стратегий учебной деятельности;
- установление между будущими офицерами продуктивного взаимодействия с использованием средств коммуникации, характерных для изучаемого языка на текущем этапе его существования;
- стимуляция их интереса к формированию компетенций, относящихся к области устного перевода, а также ценностного отношения к деятельности, направленной на саморазвитие в данной области.

Столь существенные изменения в целевых установках педагогического процесса, конечно, не могут не сказаться на его организации. В данной связи Н.В. Шварц [2] справедливо указывает на возрастание роли самостоятельной работы. В условиях, характерных для современного военного вуза, подобная деятельность курсантов с необходимостью должна быть организована таким образом, чтобы обеспечивать не только надлежащее качество их подготовки к предстоящим занятиям, но и эффективное развитие навыков творческой работы с аутентичными материалами.

Следует также сказать о проверке результатов обучения. Перспективным в данном случае является использование всех форм контроля. С другой стороны, неизбежным представляется возрастание важности оценки иноязычных коммуникативных навыков и умений курсантов, получающих развитие во время практических и семинарских занятий. Контроль их сформированности, полагают А.В. Спиридонова с соавторами [1], может производиться как устно, так и письменно. Наибольшей эффективностью при этом характеризуются такие его формы, как словарный диктант, перевод текстов с иностранного языка на русский и тестовые задания [1].

Опираясь на результаты анализа трудов Н.В. Шварц [2], Д.Р. Бирюкова [4], М.М. Степановой и В.С. Лукьяновой [5], отметим, что в структуре предлагаемой модели обучения курсантов современного военного вуза устному переводу могут быть выделены такие блоки, как целевой, концептуальный, деятельностный и оценочно-результативный. При этом первый из них, целевой, выстроен с учётом актуального заказа российского государства и общества на подготовку военных специалистов. Соответственно, в нём определяется содержание остальных компонентов модели. Можно говорить о следующих ведущих задачах, которые решаются в процессе преподавания устного перевода курсантам военных вузов:

- овладение наиболее эффективными в текущих условиях стратегиями устного перевода;
- формирование способности к их эффективной реализации;
- ознакомление с необходимой устной военной лексикой и военно-технической терминологией;

Таблица 1

Методологические подходы к преподаванию устного перевода курсантам военных вузов

№	Подход	Его роль в обучении устному переводу
1.	Личностно ориентированный	Позволяет формировать личностные качества, необходимые для эффективной реализации устного перевода, такие как творческий подход, коммуникабельность, чувство долга, усердие, дисциплинированность, целеустремленность, эмоциональная стабильность развитое аналитическое мышление, проницательность, самокритичность, способность к саморазвитию
2.	Деятельностно-ориентированный	При обучении будущих военных специалистов устному профессионально ориентированному переводу реализация данного подхода способствует эффективному развитию профессиональных компетенций за счёт их интеграции в такие формы активной деятельности, как чтение и перевод боевых приказов, уставов, донесений, поиск и анализ необходимой оперативной информации, подготовка и реализация профессионально ориентированных ситуаций для двустороннего перевода (допрос военнопленного, опрос местного жителя)
3.	Компетентностный	Связан с формированием навыков и умений, необходимых для осуществления различных аспектов профессиональной деятельности с использованием коммуникативных средств изучаемого языка

– освоение лингвистического материала, необходимого для ведения двустороннего перевода, а также устной интерпретации разведанных и боевых документов, представленных на изучаемом языке.

Второй блок предлагаемой модели процесса преподавания курсантам военного вуза устного перевода – концептуальный. Данный структурный элемент содержит основные методологические подходы к её реализации. Анализ специальной литературы (А.В. Хуторской [3], М.М. Степанова, В.С. Лукьянова [5]) позволяет нам говорить о трёх таких подходах (табл. 1).

Эффективное использование перечисленных в табл. 1 методологических подходов предполагает соблюдение ряда принципов. Вслед за А.В. Спиридоновой с соавторами [1] их мы можем разделить на три группы (табл. 2).

Таблица 2

Группы принципов в основе обучения курсантов военных вузов
устному переводу

№	Группа	Примеры принципов
1.	Общебидактические	Принцип профессиональной направленности обучения
		Принцип связи теоретической и практической составляющих
2.	Общеметодические	Принцип наглядности
		Принцип коммуникативной направленности
		Принцип ситуативности
3.	Частнометодические	Принцип максимальной адекватности перевода на военную тематику
		Принцип опоры на конструкции иноязычного текста, имеющие информационное, оперативное, боевое значение

Субструктура третьего блока модели, деятельностного, представлена основными этапами и модулями обучения курсантов устному переводу. В ней также предлагаются наиболее эффективные на сегодняшний день формы, методы и средства обучения, определяются условия для повышения эффективности процесса преподавания устного перевода курсантам военных вузов.

К основным формам его организации относятся самостоятельная подготовка, практические занятия, индивидуальные консультации, а равно и подготовка к государственному междисциплинарному экзамену. В число наиболее результативных методов формирования умений профессионально ориентированного устного перевода входят метод анализа конкретных ситуаций, case-study, ролевые и деловые игры. Говоря о средствах организации процесса формирования умений и навыков устного перевода у будущих военных специалистов, необходимо упомянуть учебные планы и программы, специализированные учебные пособия (в том числе представленные в различных медиаформатах), а также сетевые ресурсы, посвящённые вопросам изучения иноязычной военной терминологии. Желательным, кроме того, представляется широкое применение по ходу педагогического процесса специализированных лексикографических ресурсов и аутентичных материалов, полученных из проверенных интернет-источников.

В деятельностном блоке, как уже говорилось, представлены условия, соблюдение которых позволит успешно формировать переводческие навыки и умения у курсантов военных вузов. Изучение научно-методической литературы (Н.В. Шварц [2], А.В. Хуторской [3], М.М. Степанова, В.С. Лукьянова [5]) позволяет нам говорить о трёх ведущих условиях:

- персонализация обучения;
- его практико-ориентированный характер;
- повышение мотивации курсантов к изучению иностранного языка посредством их привлечения к участию в научно-исследовательской работе.

Не менее важен и такой блок разрабатываемой модели, как оценочно-результативный. К нему относятся диагностика и мониторинг процесса формирования у курсантов военных вузов умений и навыков устного перевода.

Вопросом установления уровней готовности к реализации соответствующей деятельности, критериев и показателей их достижения занимались многие отечественные исследователи и практики (Н.В. Шварц [2], Д.Р. Бирюков [4], М.М. Степанова, В.С. Лукьянова [5]). Изучение их трудов позволяет нам с определённой долей уверенности говорить о том, что отслеживание процесса становления у курсантов способности к устному переводу удобнее всего производить с использованием трёхуровневой шкалы. Она включает мотивационно-побудительный, аналитико-синтетический и операциональный компоненты сформированности навыков и умений устного перевода. Уровень выраженности каждого из этих компонентов, в свою очередь, может быть высоким, средним или низким. Прохождение таких уровней подразумевает постепенное усложнение компонентов системы.

Критерии же, по которым может быть оценён соответствующий процесс, мы вслед за А.В. Хуторским [3] будем понимать как средство измерения определённого феномена. В качестве основных критериев выраженности у курсантов современного военного вуза готовности к устному переводу могут быть названы степень интенсивности когнитивной активности учащихся, наличие (отсутствие) у них положительной мотивации, корректность подбора иноязычных лексических единиц, а также скорость выполнения устных переводов.

Так как рассматриваемый блок мы называем оценочно-результативным, то в него входит также прогнозируемый результат реализации модели. В данном качестве выступает переход на более высокий уровень сформированности у будущих военных специалистов умений и навыков, обеспечивающих эффективный устный перевод. Соответствующий результат может быть достигнут за счёт интеграции в педагогическую деятельность специализированных модулей, ориентированных на конкретные военные сферы, а также интенсификации применения аутентичных материалов, представленных на изучаемом языке. Такой подход к достижению планируемого результата с большой вероятностью позволит курсантам освоить не только общие принципы устного перевода, но и иноязычную терминологию, которая в настоящий момент является актуальной для различных видов вооружённых сил и родов войск.

Завершая наше исследование, следует указать: при обучении иностранному языку, в том числе во время формировании умений и навыков, необходимых для выполнения данного вида перевода, реализуемые формы и методы работы должны быть направлены на решение ряда новых задач, разобранных в тексте статьи. Необходимость их решения сказывается также на организации педагогического процесса, системе мониторинга его хода и результатов.

Этим требованиям соответствует предложенная модель обучения будущих военных специалистов устному переводу. Её структуру составляют целевой, концептуальный, деятельностный и оценочно-результативный блоки.

Первый из этих блоков содержит цель и задачи этого процесса. Второй – ключевые методологические подходы и принципы, способствующие их эффективной реализации. В третьем блоке представлены основные этапы и модули обучения курсантов устному переводу, а также формы, методы и средства реализации такой деятельности, условия для повышения её эффективности. К четвёртому же, оценочно-результативному блоку относятся диагностика и мониторинг процесса формирования у курсантов военных вузов умений и навыков устного перевода, его планируемый результат.

Библиографический список

1. Спиридонова А.В., Брагина О.А., Макурина И.Ю. Игровые методы в обучении курсантов английскому языку. *Современное педагогическое образование*. 2022; № 3: 81–85.
2. Шварц Н.В. Модель формирования умений профессионально-ориентированного перевода у курсантов военных вузов из числа участников специальной военной операции Вооружённых сил Российской Федерации. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2025; Т. 10, № 12: 2104–2111.
3. Хуторской А.В. *Современная дидактика*: учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2024.
4. Бирюков Д.Р. Обучение устному переводу в языковой паре «китайский – русский» по методу кейсов с применением технологий искусственного интеллекта. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2025; Т. 10, № 10: 1540–1548.
5. Степанова М.М., Лукьянова В.С. Обучение переводу с листа студентов направлений подготовки «Экономика» и «Менеджмент». *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2024; Т. 29, № 2: 403–417.

References

1. Spiridonova A.V., Bragina O.A., Makurina I.Yu. Igrovyie metody v obuchenii kursantov anglijskomu yazyku. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; № 3: 81–85.
2. Shvartc N.V. Model' formirovaniya umenij professional'no-orientirovannogo perevoda u kursantov voennyh vuzov iz chisla uchastnikov special'noj voennoj operacii Vooruzhennyh sil Rossijskoj Federacii. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2025; Т. 10, № 12: 2104–2111.
3. Hutorskoj A.V. *Sovremennaya didaktika*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2024.
4. Biryukov D.R. Obuchenie ustnomu perevodu v yazykovoj pare «kitajskij – russkij» po metodu kejsov s primeneniem tehnologij iskusstvennogo intellekta. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2025; Т. 10, № 10: 1540–1548.
5. Stepanova M.M., Lukyanova V.S. Obuchenie perevodu s lista studentov napravlenij podgotovki «Ekonomika» i «Menedzhment». *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024; Т. 29, № 2: 403–417.

Статья поступила в редакцию 27.01.26

Davydova G.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Kherson State Pedagogical University (Kherson),
E-mail: galynadavydova@yandex.ru

Shebanova V.I., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Kherson State Pedagogical University (Kherson), E-mail: v1italia.sh@yandex.ru

Ponomarev I.E., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Rostov State University of Economics (Rostov-on-Don), E-mail: ponomarevigor54@gmail.com

THE CONTENT AND PERSPECTIVE OF THE REFLEXIVE-DIALOGIC PARADIGM IN TEACHERS' EDUCATION. The article examines the reflexive-dialogic paradigm as a promising methodological guideline for modern teacher education. The necessity of the transition from the subject-object model of learning to dialogical interaction in which the teacher and the student become equal subjects of semantic generation and reflection is substantiated. The key components of the reflexive-dialogic paradigm are highlighted: dialogic (openness, mutual acceptance, argumentation, reflexive feedback); reflection (introspection, rethinking of experience, value-semantic formation); the concept of a composite subject as a synthesis of cognition and communication; socioreflexics as an integration of reflexive dialogue and social reflection; reflexive attitude as an attitude towards mutual understanding of positions and processes of communication. Promising directions for the introduction of the paradigm have been identified: the integration of reflexive and dialogical methods into pedagogical training, the formation of a dialogizing subject in the process of developing a creative personality, the individualization of professional development, the creation of semantic educational environments, the design of professional cultural identity.

Key words: reflexive-dialogic paradigm, pedagogical education, dialogue, reflection, socioreflexics, reflexive attitude, creative orientation, professional reflexive competence, cultural identity, professional development, individualized trajectory, semantic formation, composite subject

Г.И. Давыдова, д-р пед. наук, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон,
E-mail: galynadavydova@yandex.ru

В.И. Шебанова, д-р психол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: v1italia.sh@yandex.ru

И.Е. Пономарев, канд. социол. наук, доц., Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), г. Ростов-на-Дону,
E-mail: ponomarevigor54@gmail.com

СОДЕРЖАНИЕ И ПЕРСПЕКТИВА РЕФЛЕКСИВНО-ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В данной статье исследуется рефлексивно-диалогическая парадигма как перспективный методологический ориентир современного педагогического образования. Обосновывается необходимость перехода от субъект-объектной модели обучения к диалогическому взаимодействию, в котором педагог и обучающийся становятся равноправными субъектами смыслопорождения и рефлексии. Выделены ключевые компоненты рефлексивно-диалогической парадигмы: диалогичность (открытость, взаимное принятие, аргументация, рефлексивная обратная связь); рефлексия (самоанализ, переосмысление опыта, ценностно-смысловое становление); концепция составного субъекта как синтез познания и коммуникации; социорефлексика как интеграция рефлексивного диалога и социальной рефлексии; рефлексивное отношение как установка на взаимное осмысление позиций и процессов общения. Определены перспективные направления внедрения парадигмы: интеграция рефлексивно-диалогических методов в педагогическую подготовку, формирование диалогизирующего субъекта в процессе развития творческой направленности личности, индивидуализация профессионального развития, создание смыслопоисковых образовательных сред, проектирование профессиональной культурной идентичности.

Ключевые слова: рефлексивно-диалогическая парадигма, педагогическое образование, диалог, рефлексия, социорефлексика, рефлексивное отношение, творческая направленность, профессиональная рефлексивная компетентность, культурная идентичность, профессиональное становление, индивидуализированная траектория, смыслообразование, составной субъект

В эпоху радикальной трансформации социокультурного ландшафта образование предстаёт как пространство экзистенциального выбора и онтологического становления личности. В рассматриваемых условиях процесс антропологического развития сопровождается включением в сферу человеческого опыта всё новых реальностей, что порождает объективную необходимость в разработке новых языковых средств, их концептуализации и осмысления. В современной психолого-педагогической науке активно осмысливается комплекс проблем, связанных с выявлением факторов, определяющих перспективы развития образования. Традиционные педагогические модели обнаруживают свою ограниченность, уступая место поиску новых смыслов и форм взаимодействия между участниками образовательного процесса в рамках диалогической парадигмы. Педагогика диалога становится философией образования, где каждый акт взаимодействия – шаг к раскрытию человеческого в человеке. Новая модель образования решает проблемы обучения в современном вузе в русле идей педагогической конфликтологии (В.И. Журавлёв [1], Н.С. Пряжников [2]), педагогической этики и деонтологии (Л.М. Митина [3], К.М. Левитан [4]). Интеграция психотерапевтических подходов к экзистенциально-творческому развитию личности (Ф.Е. Василюк [5], А.В. Копьев [6], Т.А. Флоренская [7]) осуществляется на базе диалогической парадигмы, разработанной в философско-культурологическом дискурсе (М.М. Бахтин [8], В.С. Библер [9], М. Бубер [10]).

Однако существует потребность переосмысления и обобщения положений рефлексивно-диалогической парадигмы и её роли в педагогическом образовании. Сказанное определяет актуальность представленного исследования.

Цель нашей статьи заключается в выявлении и обосновании содержания и перспектив реализации рефлексивно-диалогической парадигмы в педагогическом образовании.

Задачи исследования: изучить сущность рефлексивно-диалогической парадигмы и специфику формирования компетенций при её реализации; рассмотреть ведущие аспекты высшего образования, в которые может быть интегрирована рефлексивно-диалогическая парадигма.

Научная новизна заключается в систематизации компонентов парадигмы и обосновании её роли в педагогической подготовке.

Теоретическая значимость состоит в том, что выделены ключевые компоненты рефлексивно-диалогической парадигмы, что приводит к расширению знаний в области методологии и технологии профессионального образования.

Практическая значимость состоит в возможности развития профессиональной рефлексии, диалоговых компетенций, индивидуальных образовательных маршрутов, а также повышения мотивации и осознанности профессионального выбора будущих педагогов.

Методы достижения поставленной цели исследования складывались из изучения научных источников, анализа опыта организации образовательного процесса, педагогических наблюдений.

Современные исследования в сфере образования выходят на уровень фундаментального осмысления: какие ценностно-профессиональные ориентиры должны определять деятельность педагога в эпоху глобальных трансформаций, чтобы обеспечить не только устойчивость образовательной системы, но и гуманистическую направленность развития личности каждого обучающегося. Философский ракурс проблемы позволяет увидеть в образовании не просто передачу знаний, но и процесс раскрытия человеческого потенциала, пространство диалога с культурой и историей, поле формирования ценностных ориентиров и экзистенциальной позиции. На смену классической модели познания, возведённой на пьедестале доказательного мышления, приходит иная эпистемическая перспектива. Её ядро – познание как живой, развёртывающийся процесс межличностного понимания и взаимодействия [11]. Здесь познание перестаёт быть монологом рассудка, нацеленного на объективную фиксацию «истины в последней инстанции». Оно превращается в диалогический акт, где знание рождается на пересечении сознаний, в пространстве взаимного присутствия и со-переживания.

Ключевое условие такого познания – полнота участия познающего. Исследователь не отстранённый наблюдатель, а со-участник отношений, которые должны отвечать критериям *качественности*: доверие и открытость, взаимное уважение и признание, готовность к рефлексии и пересмотру собственных позиций, эмпатия и способность слышать Другого.

Таким образом, новая парадигма утверждает, что знание не извлекается, а со-создаётся – оно возникает в процессе диалога, а не в результате одностороннего анализа, субъект познания не автономен – его позиция формируется и уточняется через взаимодействие с другими, истина не статична – она обретает плоть в динамике отношений, меняясь вместе с ними.

В образовательном измерении это означает: обучение становится не передачей готовых схем, а совместным поиском смысла, где Учитель и Ученик –

равноправные участники познающего диалога. Познавание здесь – не владение истиной, а путь к ней, проложенный вместе [12].

Ключевой вызов современности – преодоление дуализма «учитель – ученик», свойственного классической образовательной парадигме. Диалогическая модель, укоренённая в философской традиции (от Сократа до М. Бубера и М. Бахтина), предлагает иной взгляд на образование, а именно – как встреча сознаний, где каждый участник – полноправный субъект смысла, обучение как совместное искание истины, а не трансляция готовых ответов, где знание как результат со-творчества в мире ценностей [13]. В процессе рефлексивного диалога между педагогом и обучающимися создаётся особое пространство самопознания, *рефлексивное отношение*, позволяющее студенту пересматривать привычные способы осмысления собственного опыта, экспериментировать с поведенческими стратегиями, переживать качественные изменения в личностной и интеллектуальной сферах. С точки зрения профессионального образования традиционные методы изучения личностного развития (наблюдение, тестирование, анализ динамики обучения, опрос) имеют существенные ограничения в прикладных задачах. Их ключевой недостаток в том, что они фиксируют лишь внешнее поведение, но не раскрывают субъективный опыт обучающегося – его переживания, смыслы, внутреннюю мотивацию. В профессиональном образовании это критично: чтобы эффективно сопровождать профессиональное самоопределение и развитие компетенций, нужно понимать не только что человек умеет, но и как он переживает процесс освоения профессии, какие личностные смыслы вкладывает в деятельность. Это требует других методов, а именно позволяющие изучать эмоционально-личностные аспекты без вмешательства в естественное поведение обучающегося.

Оптимальным инструментом являются методы на основе принципа функциональной пробы. Их логика в профессиональном контексте:

1. Предъявляется стандартизированный профессиональный стимул (задание, ситуация, имитация рабочего процесса).
2. Оценивается, как меняется конкретная функция (например, принятие решений, стрессоустойчивость, коммуникативные навыки) в ответ на этот стимул.

В профессиональном образовании к таким методам относятся:

- профессиональная проба – моделирование элементов реальной профессиональной деятельности для оценки готовности к выбору профессии и развития профессионально важных качеств (ПВК);
- ассоциативный эксперимент – выявление скрытых установок и отношений к профессиональным ситуациям через анализ ассоциаций;
- сопряжённая методика А.Р. Лурии – диагностика когнитивно-эмоциональных связей в процессе решения профессиональных задач [14];
- метод О.С. Виноградовой – анализ реакций на новизну и неопределённость в профессиональном контексте [15].

В рамках событийного педагогического общения, выделение интерактивного взаимодействия в рефлексивном диалоге с использованием методов функциональной пробы становится мостом между объективными показателями освоения профессии и внутренним миром обучающегося. Их применение позволяет выявлять индивидуальные барьеры в освоении профессии (страх ошибки, неумение работать в команде и т. п.), оценивать динамику профессионально значимых качеств в процессе обучения, проектировать персонализированные траектории развития с учётом субъективного опыта студентов, повышать достоверность про-

фориентационной диагностики за счёт анализа не только знаний и навыков, но и личностных смыслов [16].

Рефлексивно-диалогический подход представляет собой технологию, нацеленную на развитие творческого потенциала субъекта научно-практического знания. Его отличительная черта – наличие специальных событийных инструментов, помогающих человеку осознать себя как личность, проанализировать собственную деятельность, определить свою культурную идентичность в педагогической концепции развития профессиональной рефлексивной компетентности будущих специалистов [17].

Со-бытийность входит «дважды» в структуру направленности – как составляющая Образа «Я» (надличностная идентичность), связанная с построением и удержанием в идеальном пространстве отношений системы различных ценностных, содержательных и организационных самоопределений субъектов [18], и как метрический компонент «Я»-концепции, маркер субъектного поведения человека, модель реализации базовых ценностей в ее взаимоотношениях с другими [19].

Трёхкомпонентная модель взаимодействия в рефлексивном диалоге (субъекта межличностных отношений, субъекта профессионального сообщества и субъекта предметно-объектных знаний) представляет собой методологический конструкт для изучения и развития рефлексивно-диалогических компонентов направленности личности (рис. 1).

Теоретически такая модель обусловлена представлениями о сопряженном характере «Я»-концепции, содержащей в себе черты «*прошлой идентичности*» Образа «Я», а также рефлексивность, адекватность, объективность самооценки личности. Принципиальная вербализуемость «Я»-концепции обуславливает в данном случае применение методологии развития Образа «Я» через транспозицию параметров «Я»-прошлого, «Я»-реального и «Я»-идеального в межличностные процессы. Активная самооценка личности – основа целостного взаимодействия в конфликтных и проблемных ситуациях. Деятельность самооценки выступает связующим звеном: превращает рефлекссию в действие, а это, в свою очередь, формирует со-бытийную ткань отношений между субъектами в условиях конфликта или проблемной ситуации.

Целостность развития направленности личности выступает сопряженностью двух составляющих стратегий взаимодействия – эмоционально-значимой (Образа «Я») и рационально-действенной («Я»-концепции) в процессе делового (интерактивного) взаимодействия – как:

- 1) стратегия развития самооценки, связанная с решением задачи (линия опосредования);
- 2) стратегия рефлексивно-диалогической поддержки (линия фасилитации).

Существенными элементами модели являются эмоционально-личностные функции как содержательное ядро; деятельный характер самооценки как условие обеспечения целостности взаимодействия; рефлексивное отношение как интегративный механизм, объединяющий когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты личностной направленности в единую систему саморегуляции [20].

Как уже подчеркивалось, в контексте высшего образования рефлексивные отношения представляют собой особую форму взаимодействия субъектов образовательного процесса. Их отличительными характеристиками выступают осознанное выстраивание коммуникации на основе анализа собственных действий и реакций, качественность (ориентация на глубинные личностные изменения, а не формальное усвоение знаний), личностно-профессиональная направленность (одновременное развитие как индивидуальных качеств, так и профессиональных компетенций), психологическая поддержка (создание безопасной среды для самовыражения и экспериментирования), вневыходимость (способность занимать позицию внешнего наблюдателя по отношению к собственным установкам и действиям, сохраняя при этом вовлечённость в процесс).

Противовес внутренней структуре (Образ «Я»), внешняя («Я»-концепция) имеет социально опосредованную природу и складывается в ходе формирования самооценки. Изначальная пристрастность отношений в структурном контексте направленности личности связана с привязанностью к определенным социальным позициям, интересам и предубеждениям. В творческой (коммуникативной) направленности эта пристрастность сменяется беспристрастностью, т. к. участники фокусируются на общем опыте и взаимном признании, а не на различиях и иерархиях. Это не означает полного отказа от идентичности, но предполагает временное отстранение от социальных масок и открытость к диалогу. Таким образом, рефлексивный диалог обретает подлинную эффективность лишь в горизонте гуманистической онтологии образования, где взаимодействие преподавателя и студента выходит за рамки инструментальной передачи знаний и превращается в со-бытие – совместное присутствие в пространстве взаимного раскрытия смыслов. В этом контексте идея составного субъекта познания раскрывается фундаментальным сдвигом в педагогической парадигме: знание перестаёт быть объектом, передаваемым от «знающего» к «незнающему», становясь результатом совместного смыслопорождения, образовательный процесс



Рис. 1. Трёхкомпонентная модель рефлексивного диалога в развитии направленности личности

осмысливается как диалогическая встреча, в которой каждый участник, сохраняя свою субъектность, обогащается *через Другого* в со-бытийном взаимодействии, которое придаёт обучению экзистенциальный смысл. В рефлексивном диалоге это выражается в *социорефлексике*, превращающей общение в инструмент личностного и социального развития. В философском измерении со-бытийность раскрывается как особый модус бытия-вместе, где встреча Я и Другого порождает пространство подлинного познания и самостановления.

Суть этого явления – в парадоксальном единстве автономии и сопричастности: с одной стороны, личность стремится к объективности взгляда, к способности видеть вещи как они есть, с другой – эта объективность оказывается возможной лишь через особую форму присоединённости к Другим, где «другой» выступает не как помеха или внешний наблюдатель, а как необходимый соучастник познавательного акта.

В этом контексте поддержка Другого в рефлексивном диалоге приобретает онтологический смысл: как экзистенциальная опора – через признание и принятие Другой становясь той точкой отсчёта, которая позволяет личности обрести устойчивость в процессе переосмысления реальности, как герменевтический резонанс – взаимодействие с иным взглядом не стирает индивидуальность, а, напротив, обостряет способность к рефлексии, выявляя слепые зоны собственного восприятия, как со-творчество реальности – в диалоге рождается не просто «общее мнение», а новое когнитивное пространство, где объективность перестаёт быть монополией отдельного субъекта и становится результатом совместного смыслопорождения.

Ключевой момент – особая совместность, которая не растворяет Я в Другом, а, напротив, усиливает субъектность каждого, не навязывает чужую перспективу, а создаёт условия для критического переосмысления собственной, не стремится к унификации взглядов, а культивирует полифонию смыслов, где каждое высказывание обогащает целое.

Таким образом, развитие направленности личности в рефлексивном диалоге обнаруживается как практика взаимного раскрытия, где поддержка становится условием собственной подлинности; механизм объективации, где «взгляд со стороны» не отчуждает, а, напротив, помогает увидеть реальность вне искажающих проекций; пространство со-бытия, где творческое приспособление к реальности осуществляется не в одиночестве, а в диалогическом со-присутствии.

В конечном счёте такой диалог утверждает фундаментальный антропологический тезис: быть – значит быть в отношении. И именно в рефлексивном отношении, организованном как рефлексивный диалог, человек обретает способность видеть реальность не сквозь призму собственных предубеждений, а в её полноте; оставаться собой, обогащаясь иным опытом; творить себя и мир в процессе совместного бытия-с-Другим.

Сущность такого диалога раскрывается через герменевтический круг взаимопонимания – постоянное движение от индивидуального межличностного опыта к общекультурным смыслам и обратно, где каждый акт интерпретации обогащает и трансформирует обоих участников, экзистенциальную сопричастность – способность находиться в ситуации совместного поиска, сохраняя при этом аутентичность собственной позиции, онтологическую открытость – готовность к трансформации собственных установок в процессе встречи с Другим (ми).

С данной точки зрения диалогическая парадигма познания предстаёт как констелляция (совокупность) взаимосвязанных элементов, формирующих нарастающий процесс межличностного понимания и взаимодействия [11]. Знание здесь не передаётся, а рождается в точке пересечения индивидуальных смысловых миров, не усваивается пассивно, а переоткрывается через личный опыт, не закрепляется как догма, а развивается в динамике диалога. В наиболее общем виде познавательную альтернативу можно представить как практику человеческого становления, когда через встречу с Другим (речь идет о феномене «психологической поддержки») человек обнаруживает новые грани собственного «Я», через совместное познание формируется способность к критическому мышлению и ценностному выбору, через диалогическое взаимодействие рождается не только знание, но и новая форма бытия – бытие-в-диалоге, где личность раскрывается в полноте своей уникальности и одновременно в неразрывной связи с другими.

С теоретической точки зрения познавательная ситуация структурируется по паттерну, идентичному психотерапевтическому феномену «терапевтическая ситуация». Полисубъектность познавательного процесса (вовлечение двух и более участников) концептуализируется посредством термина «объединённый познающий субъект» [20].

С позиций актуальной диалогической парадигмы в области человекознания (опирающейся на теоретические положения М.М. Бахтина [8], М. Бубера [10], Ю. Хабермаса [21]) такая интерпретация познания позволяет преодолеть картезианский дуализм субъекта и объекта, рассматривать образование как пространство со-бытия и со-творчества, трактовать обучение не как трансляцию информации, а как совместное порождение смыслов.

На этой теоретической основе было осуществлено теоретико-экспериментальное исследование динамики формирования рефлексивной профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов. В ходе экспериментального этапа были воссозданы познавательно-диалогические ситуации, которые имитировали ключевые механизмы рефлексивного диалога, создавали условия для многопозиционного самоопределения студента:

- как участника межличностных отношений (ось «Я – воспитание»);
- как члена профессионального сообщества (ось «Я – деятельностный опыт»);
- как носителя профессионально-культурных компетенций (ось «Я – предметно-объектные знания»).

Исследование опиралось на два образовательных формата: рефлексивно-диалоговый (социорефлексика) для экспериментальной группы и лекционно-семинарский – для контрольной. Социорефлексивный процесс интегрировал три аспекта: развитие направленности личности через межличностное взаимодействие, приобретение профессиональных компетенций в групповой деятельности и проектирование инновационной культурной идентичности (рефлексивного отношения).

На основе моделирования рефлексивно-инновационного процесса мы разработали модель, которая показывает, как человек развивается творчески, когда попадает в сложную или конфликтную ситуацию. В основе – модель «Кристалл» (Семёнов, Степанов, [13]).

Весь процесс можно разделить на шесть шагов:

1. Сначала появляется *побуждение* (желание что-то сделать).
2. Затем формируется *намерение* (решение действовать).
3. Дальше человек понимает, насколько это важно (*ценность*).
4. Потом рождается замысел (*идея решения*).
5. После этого составляется план (*как именно действовать*).
6. В конце получается результат (*итог действий*).

Таким образом, мы выделили компетенции рефлексивного диалога:

- определять своё отношение к проблеме;
- взвешивать аргументы;
- осознавать себя и ценить происходящее;
- понимать цель здесь и сейчас;
- выбирать способы действий и планировать;
- брать ответственность за результат.

Формирование каждой рефлексивно-диалогической компетенции осуществлялось последовательно в трёх этапах рефлексивного диалога:

- на коммуникативном уровне – через развитие диалогических отношений;
- на организационно-деловом уровне – посредством практического освоения различных типов профессионального взаимодействия (в рамках деятельности студентов);
- на уровне социокультурного проектирования – в ходе реализации конкретного инновационного проекта.

Результаты поэтапного исследования продемонстрировали следующие закономерности: на первом этапе зафиксировано значимое улучшение эмоционального фона и диалогических показателей в общении, второй этап выявил рост уровня рефлексивности и самооценки профессиональных компетенций, причём статистически подтверждена сильная прямая корреляция между самооценкой и оценкой партнёра, на этапе проектирования установлена взаимосвязь между сформированной культурной идентичности и проявлением лидерских качеств, а также способностями к самореализации и эффективной командной работе.

Исследование выявило системную зависимость между формой взаимодействия и развитием эмоционального самоотношения: при диалогическом формате (экспериментальная группа) 66% студентов достигли значимых улучшений по показателям творческой направленности, внутренней идентичности, эмоциональной сбалансированности; в традиционной модели (контрольная группа) – 22% показали аналогичные изменения.

Интергальный вывод данного исследования может заключаться в том, что творческая направленность выступает как профессиональная рефлексивная компетентность, где диалогическое развитие отношений, связанных с развитием коммуникативных компетенций, определяют развитие рефлексии, рефлексивно-го опыта и рефлексивных знаний.

Помимо прочего, методологическая оригинальность в рамках предложенного подхода проявляется в сдвиге от статической к процессуальной трактовке культурной идентичности и от этого – к концепции профессиональной рефлексивной компетентности: вместо набора устойчивых характеристик культурная идентичность понимается как непрерывное согласование индивидуального опыта субъекта и культурных образцов профессиональной сферы, предстаёт как многоэтапный диалогический процесс, в котором будущий специалист читает и интерпретирует профессиональные тексты, сопоставляет личный опыт с профессиональными нормами, в совместной работе с педагогом и однокурсниками выстраивает собственное профессиональное «Я».

Таким образом, рефлексивный диалог обнаруживает свою подлинную ценность как практика человеческого становления – процесс, в котором через встречу с Другим человек обнаруживает новые грани собственного «Я», через совместное познание формируется способность к критическому мышлению и ценностному выбору, через диалогическое взаимодействие рождается не только знание, но и новая форма бытия – бытие-в-диалоге, где личность раскрывается в полноте своей уникальности и одновременно вне разрывной связи с другими.

Рефлексивные отношения здесь выступают не просто как форма взаимодействия, а как особая образовательная среда, позволяющая студентам выйти за пределы привычных когнитивных шаблонов, сформировать авторскую позицию и

осознать собственную профессиональную идентичность, а преподавателю – перейти от трансляции знаний к фасилитации личностного роста, становясь проводником в пространстве самоуправления и профессионального самоопределения.

Инновационные педагогические технологии в этом контексте выступают не как технические приёмы, но как способы организации герменевтического пространства, где происходит понимание и интерпретация, как механизмы актуализации личностного опыта, соединяющие индивидуальное и общекультурное, инструменты экзистенциального проектирования, позволяющие обучающемуся выстраивать собственный образовательный маршрут.

В процессе рефлексивного диалога, реализуемого в образовательном процессе, происходит постепенная трансформация ключевых компонентов Образа «Я» студента. Это, в свою очередь, открывает возможности для уточнения самооценки, гармонизации Я-концепции, повышения адекватности самовосприятия в различных социальных контекстах – от межличностного общения до профессиональной и проектной деятельности.

Диалектика творческой направленности личности и профессиональной рефлексивной компетентности обретает целостность благодаря культурной идентичности в творческой (коммуникативной) направленности личности, выполняющей функцию смыслообразующего начала. Именно она задаёт тот ценностный горизонт, в котором разворачивается рефлексия и рождается творчество. Рефлексивно-диалогические технологии создают особое пространство для осмысления и переживания профессиональной идентичности, превращая диалог в действенный механизм самопознания и профессионального развития.

Концепция педагогической событийности (в трактовке А.С. Макаренко [22], О.Ф. Больнова [23]) раскрывает этот механизм через призму трёх экзистенциальных установок: доверия, надежды и предвкушения завтрашней радости. В этом педагогическом подходе ключевым критерием становится способность к трансформативной интерпретации опыта – умение увидеть в негативе позитивные смыслы, превратить проблему в ресурс.

Жизнь в таком видении предстаёт как динамический «мир ценностей», где постоянное движение и изменчивость создают пространство для роста. Соревновательная радость, проблемные ситуации и элементы игры становятся строительными блоками личностного бытия.

Педагогическая атмосфера, пропитанная доверием и оптимизмом, открывает перед человеком возможность созидать собственную жизнь как новое бытие. Даже в условиях ценностного вакуума и отсутствия внешних ориентиров преодоление психических трудностей формирует важнейший экзистенциальный навык – доверие к будущему.

Перспектива развития рефлексивно-диалогической парадигмы в профессиональном образовании связана с углублением её методологических основ, интеграцией в различные образовательные практики и адаптацией к вызовам современного общества. Этот подход открывает новые возможности для формирования рефлексивной, творческой и социально ответственной личности, способной к продуктивному взаимодействию в профессиональной среде.

Рефлексивно-диалогическая парадигма опирается на философские концепции М.М. Бахтина [8], М. Бубера [10] и других мыслителей, рассматривающих диалог как способ существования человека и основу образования. В будущем ожидается дальнейшее развитие онтологического подхода, где диалог воспринимается не просто как метод обучения, а как философско-педагогическая категория, отражающая бытийность отношений между педагогом и учащимися. Это предполагает переосмысление роли образования как процесса совместной смыслодеятельности, а не только передачи знаний.

В профессиональной подготовке диалог может стать ключевым инструментом для развития навыков коммуникации, критического мышления и решения

нестандартных задач. Например, в обучении иностранным языкам диалоговый подход помогает приблизить ситуации учебных диалогов к профессиональному общению, что способствует практическому овладению языком специальности. В технических и гуманитарных дисциплинах диалог может использоваться для анализа противоречивых точек зрения, моделирования профессиональных дискуссий и формирования способности к коллективному решению задач.

Таким образом, для реализации рефлексивно-диалогической парадигмы критически важно подготовить педагогов, способных организовать подлинный диалог в образовательном процессе. Это требует:

- освоения методов диалогического обучения (учебный диалог, групповое обсуждение, парная работа);
- развития умения создавать психологически комфортную среду, где учащиеся могут свободно высказывать мысли без страха ошибки;
- формирования готовности к рефлексии и переосмыслению собственных педагогических позиций.

Современные технологии открывают новые возможности для диалогического взаимодействия. Виртуальные образовательные среды позволяют педагогам и учащимся совместно генерировать идеи, обмениваться информацией и создавать новое знание. В будущем ожидается дальнейшее развитие таких платформ с учётом принципов диалогичности.

Переход к диалогическому взаимодействию сталкивается с устойчивыми стереотипами монологического мышления как у педагогов, так и у учащихся. Преодоление этого сопротивления требует:

- системной работы по изменению педагогического сознания;
- демонстрации преимуществ диалогического подхода через практические примеры и исследования;
- включения в образовательные программы модулей по диалогической педагогике.

Рефлексивно-диалогическая парадигма способствует формированию ключевых компетенций, востребованных в современном обществе:

- умения слушать и понимать других;
- способности аргументировать свою позицию и учитывать альтернативные точки зрения;
- навыков работы в команде и решения конфликтов через диалог.

Эти компетенции особенно важны для будущих специалистов, которым предстоит работать в условиях поликультурного и многообразного профессионального пространства.

В высшем образовании рефлексивно-диалогическая парадигма может быть интегрирована в следующие аспекты:

- учебные курсы и дисциплины: внедрение диалогических методов в преподавание гуманитарных, социальных и профессиональных предметов;
- практические занятия и семинары: организация дискуссий, кейс-методов, ролевых игр для развития рефлексивных навыков;
- воспитательная работа: формирование ценностно-смысловых ориентиров через диалогическое взаимодействие;
- научно-исследовательская деятельность: развитие способности к критическому анализу и переосмыслению научных проблем.

Среди ключевых вызовов можно выделить следующие:

- необходимость разработки новых методических материалов и учебных пособий, основанных на рефлексивно-диалогическом подходе;
- потребность в подготовке преподавателей, владеющих технологиями диалогического обучения;
- важность интеграции рефлексивных практик в систему оценки качества образования.

Библиографический список

1. Журавлев В.И. *Основы педагогической конфликтологии*. Москва, 1995.
2. Пряжников Н.С. Специфика психологической безопасности преподавателей российских университетов в современных условиях. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 2024; Т. 1, № 3: 51–67.
3. Митина Л.М. Образование в эпоху интеллектуальных технологий: психологические ресурсы развития педагога. Десятилетие науки и технологий. *Вестник практической психологии образования*, 2024; Т. 21, № 2: 5–8.
4. Левитан К.М. *Основы педагогической деонтологии: учебное пособие*. Москва, 1994.
5. Василюк Ф.Е. Сопереживание как центральная категория понимающей психотерапии. *Консультативная психология и психотерапия*, 2016; Т. 24, № 5: 205–227.
6. Копьев А.Ф. Психологическое консультирование как «территория» диалога. *Мир диалога: теория и практика*. Уфа, 2023.
7. Флоренская Т.А. *Диалоги о воспитании и здоровье. Духовно-ориентированная психотерапия*. Москва, 2001.
8. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1986.
9. Библер В.С. *Мышление как творчество. Введение в логику мыслительного диалога*. Москва, 1975.
10. Бубер М. Я и Ты. *Два образа веры*. Москва, 1999: 24–121.
11. Лекторский В.А. *Эпистемология классическая и неклассическая*. Москва, 2001.
12. Давыдова Г.И. Развитие направленности личности в процессе образовательной подготовки педагога-психолога в вузе. *Среднее профессиональное образование*, 2019; №1: 37–40.
13. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. *Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления*. Запорожье, 1992.
14. Лурия А.Р. *Природа человеческих конфликтов: Объективное изучение дезорганизации поведения человека*. Москва, 2002.
15. Виноградова О.С. Нейронаука конца второго тысячелетия: смена парадигм. *Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова*, 2000; № 50 (50): 743–774.
16. Давыдова Г.И., Семенов И.Н. Эволюция «Образа Я» личности в рефлексивном диалоге. *Мир психологии. Научно-методический журнал*, 2009; № 4. 149–159.
17. Давыдова Г.И., Ковров В.В. Рефлексивный диалог как коммуникативная стратегия коррекционно-терапевтической практики педагога-психолога. *Образование. Наука. Научные кадры*, 2022; №1: 176–186.
18. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. *Основы психологической антропологии*. Москва, 2014.
19. Алексеев Н.Г. *Философские основания рефлексивного подхода. Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования*. Москва – Ярославль, 2004.
20. Давыдова Г.И. Рефлексивно-психологические технологии в развитии профессиональной культурной идентичности менеджеров туризма. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 2013; Т. 10, № 2: 87–97.

21. Хабармас Ю. В поисках национальной идентичности. *Философские и политические статьи*. Донецк, 1999.
22. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. *Собрание сочинений*: в 7 т. Москва, 1957; Т. 1.
23. Больнов О.Ф. Теория и практика в воспитании. *Теоретические вопросы образования*: хрестоматия. Минск, 2013: 70–84.

References

1. Zhuravlev V.I. *Osnovy pedagogicheskoy konfliktologii*. Moskva, 1995.
2. Pryazhnikov N.S. Specifika psihologicheskoy bezopasnosti prepodavatelej rossijskih universitetov v sovremennyh usloviyah. *Ekstremal'naya psihologiya i bezopasnost' lichnosti*, 2024; T. 1, № 3: 51–67.
3. Mitina L.M. Obrazovanie v 'epohu intellektual'nyh tehnologij: psihologicheskie resursy razvitiya pedagoga. *Desyatiletie nauki i tehnologii. Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*. 2024; T. 21, № 2: 5–8.
4. Levitan K.M. *Osnovy pedagogicheskoy deontologii: uchebnoe posobie*. Moskva, 1994.
5. Vasilyuk F.E. Soperezhivanie kak central'naya kategoriya ponimayushej psihoterapii. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*. 2016; T. 24, № 5: 205–227.
6. Kop'ev A.F. Psihologicheskoe konsul'tirovanie kak "territoriya" dialoga. *Mir dialoga: teoriya i praktika*. Ufa, 2023.
7. Florenskaya T.A. *Dialogi o vospitanii i zdorov'e. Duhovno-orientirovannaya psihoterapiya*. Moskva, 2001.
8. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1986.
9. Bibler V.S. *Myshlenie kak tvorchestvo. Vvedenie v logiku myslitel'nogo dialoga*. Moskva, 1975.
10. Buber M. Ya i Ty. *Dva obraza very*. Moskva, 1999: 24–121.
11. Lektorskiy V.A. *Epistemologiya klassicheskaya i neklassicheskaya*. Moskva, 2001.
12. Davydova G.I. Razvitiye napravlenosti lichnosti v processe obrazovatel'noj podgotovki pedagoga-psihologa v vuze. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2019; №1: 37–40.
13. Semenov I.N., Stepanov S.Yu. *Refleksivnaya psihologiya i pedagogika tvorcheskogo myshleniya*. Zaporozh'e, 1992.
14. Luriya A.R. *Priroda chelovecheskih konfliktov: Ob'ektivnoe izuchenie dezorganizatsii povedeniya cheloveka*. Moskva, 2002.
15. Vinogradova O.S. Nejronnaya konca vtorogo tysyacheletiya: smena paradig. *Zhurnal vysshej nervnoj deyatel'nosti im. I.P. Pavlova*. 2000; № 50 (50): 743–774.
16. Davydova G.I., Semenov I.N. 'Evoljuciya «Obraza Ya» lichnosti v refleksivnom dialoge. *Mir psihologii*. Nauchno-metodicheskij zhurnal. 2009; № 4. 149–159.
17. Davydova G.I., Kovrov V.V. Refleksivnyj dialog kak kommunikativnaya strategiya korekcionno-terapevicheskoy praktiki pedagoga-psihologa. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*. 2022; №1: 176–186.
18. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Psihologiya cheloveka. Osnovy psihologicheskoy antropologii*. Moskva, 2014.
19. Alekseev N.G. *Filosofskie osnovaniya refleksivnogo podhoda. Refleksivnyj podhod k psihologicheskomu obespecheniyu obrazovaniya*. Moskva – Yaroslavl', 2004.
20. Davydova G.I. Refleksivno-psihologicheskie tehnologii v razvitiij professional'noj kul'turnoj identichnosti menedzherov turizma. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki*. 2013; T. 10, № 2: 87–97.
21. Habermas Yu. *V poiskah nacional'noj identichnosti. Filosofskie i politicheskie stat'i*. Doneck, 1999.
22. Makarenko A.S. *Pedagogicheskaya po'ema. Sbranie sochinenij*: v 7 t. Moskva, 1957; T. 1.
23. Bol'nov O.F. *Teoriya i praktika v vospitanii. Teoreticheskie voprosy obrazovaniya*: hrestomatiya. Minsk, 2013: 70–84.

Статья поступила в редакцию 10.01.26

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-203-205

Zhakshylykov B.A., teacher of English, Ala-Too International University (Bishkek, Kyrgyzstan); postgraduate, MGIMO University (Moscow, Russia),
E-mail: bekzhan.zhakshylykov@gmail.com

MULTILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION. The article investigates the role of a multilingual educational environment in developing professional competence of students in higher educational institutions of Russia and Kyrgyzstan. The problem of functioning three languages (state, international community, and global) in the higher education system and their impact on the quality of specialist training is examined. It is shown that multilingualism is not an obstacle but a resource for developing cognitive and communicative abilities of students. The experience of successful implementation of multilingual educational programs in universities of both countries is analyzed. Particular attention is paid to developing metalinguistic awareness and skills in switching between languages (code-switching) as a necessary condition for professional activity in the global economy. Based on the analysis of educational practice, technologies for optimizing multilingual educational space are proposed, including revision of curriculum content, staff training, and development of methodological recommendations for teachers. The article contains practical proposals for overcoming the crisis of language competence in the higher education system of the post-Soviet space.

Key words: multilingualism, educational environment, professional competence, language policy, code-switching, metalinguistic awareness, higher education

Б.А. Жакшылыков, преп., Международный университет «Ала-Тоо», г. Бишкек, аспирант МГИМО МИД России, г. Москва,
E-mail: bekzhan.zhakshylykov@gmail.com

МНОГОЯЗЫЧНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена исследованию роли многоязычной образовательной среды в формировании профессиональной компетентности студентов высших учебных заведений России и Кыргызстана. Рассматривается проблема функционирования трёх языков (государственного, межнационального и международного) в системе высшего образования и их влияние на качество подготовки специалистов. Показано, что многоязычие не является препятствием, а представляет собой ресурс для развития когнитивных и коммуникативных способностей студентов. Анализируется опыт успешной реализации многоязычных программ обучения в вузах обеих стран. Особое внимание уделяется формированию метаязыковой осознанности и развитию навыков переключения между языками (code-switching) как необходимого условия профессиональной деятельности в глобальной экономике. На основе анализа образовательной практики предлагаются технологии оптимизации многоязычного образовательного пространства, включающие пересмотр содержания учебных программ, подготовку кадров и разработку методических рекомендаций для преподавателей. Статья содержит практические предложения по преодолению кризиса языковой компетентности в системе высшего образования постсоветского пространства.

Ключевые слова: многоязычие, образовательная среда, профессиональная компетентность, языковая политика, code-switching, метаязыковая осознанность, высшее образование

Актуальность данного исследования определяется тем, что современная система высшего образования в России и Кыргызстане функционирует в условиях интенсивного многоязычия. Студенты учатся одновременно на трёх языках: государственном (русском – в России, кыргызском – в Кыргызстане), межнациональном (русском – в Кыргызстане как языке межнационального общения) и международном (английском). Эта лингвистическая реальность часто рассматривается как проблема, связанная с конкуренцией между языками и упадком языковой компетентности студентов [1, с. 520]. Однако эмпирические исследования в области психолингвистики и когнитивной науки показывают, что многоязычие яв-

ляется значительным ресурсом для развития интеллектуальных способностей и профессиональной компетентности [2, с. 55].

Выпускники вузов должны функционировать в условиях глобальной экономики, где требуется способность к быстрому переключению между языками, пониманию культурных контекстов и адаптации профессионального дискурса к различным аудиториям. Традиционные модели монологического обучения оказываются неэффективными в таких условиях. После распада СССР языковая ситуация в Кыргызстане претерпела значительные изменения [3, с. 177]. Закон о государственном языке (1989) установил кыргызский в качестве государственно-

го языка, однако русский язык продолжает играть роль языка межнационального общения и науки. Параллельно расширяется использование английского языка как средства международной коммуникации и доступа к мировой информации.

В России, несмотря на приоритет русского языка как государственного, региональное многоязычие и глобальное распространение английского создают аналогичные вызовы для системы образования [4, с. 68]. В многонациональных регионах России функционирует до нескольких языков одновременно. Эта лингвистическая ситуация не является уникальной для постсоветского пространства. Более 60% населения мира владеет двумя или более языками [5, с. 18]. Однако системы образования часто не готовы к оптимальному использованию этого потенциала.

Цель данной статьи заключается в исследовании роли многоязычной образовательной среды как условия формирования профессиональной компетентности специалистов в высшей школе.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, следующие:

- раскрыть когнитивные преимущества многоязычия для развития профессиональной компетентности;
- обосновать необходимость развития навыков code-switching в системе высшего образования;
- проанализировать влияние языковой политики на образовательную практику;
- предложить технологии оптимизации многоязычной образовательной среды в вузах;
- сформулировать рекомендации по преодолению кризиса языковой компетентности.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

- изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;
- анализ образовательной практики вузов России и Кыргызстана;
- обобщение опыта реализации многоязычных образовательных программ.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах многоязычие впервые рассматривается не как проблема, а как ресурс для формирования профессиональной компетентности специалистов в условиях глобализации. Предложена концепция интеграции навыков code-switching в систему профессиональной подготовки студентов.

Теоретическая значимость состоит в обосновании когнитивных механизмов, лежащих в основе развития профессиональных компетенций в многоязычной образовательной среде, и определении принципов оптимизации многоязычного образовательного пространства.

Практическая значимость состоит в разработке конкретных технологий оптимизации многоязычной образовательной среды и формулировании рекомендаций для вузов по преодолению кризиса языковой компетентности.

Исследования нейронауки демонстрируют, что многоязычные люди обладают повышенной когнитивной гибкостью [6, с. 42]. Способность переключаться между языковыми системами активирует области мозга, отвечающие за исполнительные функции, включая планирование, решение проблем и принятие решений. Многоязычные студенты показывают лучшие результаты в абстрактном мышлении, решении сложных задач, креативности и адаптации к новым ситуациям [7, с. 17]. Эти навыки являются критически важными для профессиональной деятельности в XXI веке.

Многоязычие развивает способность анализировать структуру языка, понимать грамматические категории и принципы языкового построения [8, с. 42]. Эта метаязыковая осознанность способствует более глубокому пониманию любого языка и облегчает изучение дополнительных языков. Студенты, растущие в многоязычной среде, лучше понимают, что язык – это система с определёнными правилами, а не просто набор слов и выражений [9, с. 133]. Это понимание переносится на другие языки и даже на другие области знания.

Code-switching (переключение между языками) часто рассматривается как признак недостаточного владения языком. Однако в контексте многоязычной профессиональной среды – это сложный и квалифицированный навык. Практические примеры в профессиональной среде показывают, что научные публикации используют английский для терминологии, но обсуждение результатов может быть на родном языке; в международных компаниях сотрудники переключаются между языками в зависимости от аудитории; технические специалисты часто комбинируют специализированные английские термины с объяснением на национальном языке [10, с. 223].

Развитие этого навыка требует, во-первых, осознанного обучения правилам и стратегиям code-switching, во-вторых, практики в контролируемых многоязычных контекстах, в-третьих, рефлексии о целесообразности и эффективности переключения. В вузах России и Кыргызстана этот навык часто развивается стихийно, без методической поддержки. Включение целенаправленного обучения code-switching в учебные программы может значительно повысить профессиональную готовность выпускников.

Языковая политика государства оказывает прямое влияние на формирование многоязычной среды в вузах. В России приоритет русского языка как государственного сочетается с признанием значения английского в глобальной коммуникации [11, с. 206]. Однако противоречие между стремлением сохранить

русский язык и необходимостью интеграции в глобальное научное сообщество создаёт напряжённость в образовательной политике. В Кыргызстане установление кыргызского в качестве государственного языка сочетается с сохранением русского как языка межнационального общения и огромным влиянием английского. Это создаёт более сложную лингвистическую экосистему, требующую более тонкого баланса.

Оптимальная языковая политика в высшем образовании должна признавать многоязычие как норму, а не как проблему, устанавливать ясные функции каждого языка в образовательном процессе, развивать метаязыковую осознанность студентов и подготавливать преподавателей к работе в многоязычной среде [12, с. 226].

Вместо изоляции обучения языкам следует интегрировать языковую подготовку в содержание профессиональных курсов. Например, курсы математики могут включать терминологию на английском и национальном языках, спецкурсы могут преподаваться с использованием материалов на разных языках, студенты могут делать презентации, переключаясь между языками. Преподаватели нуждаются в повышении собственной языковой компетентности, обучении стратегиям управления многоязычным классом и развитии компетентности в области multilingual pedagogy [13, с. 937]. Критическое переосмысление своего отношения к многоязычию является необходимым условием эффективной работы.

Необходимо включение в программы модулей, посвящённых структуре и логике языков, стратегиям переключения между языками, анализу использования языка в профессиональном контексте и межкультурной коммуникации. Следует создавать онлайн-ресурсы с терминологией на нескольких языках, сообщества практик для преподавателей, студенческие клубы для обсуждения многоязычных практик, исследовательские проекты, посвящённые многоязычию [14, с. 119].

Несмотря на растущие требования к языковой компетентности выпускников, во многих вузах наблюдается её снижение. Причины включают противоречивую языковую политику, неподготовленные кадры, устаревшие методики и отсутствие системности. Решение требует пересмотра государственной языковой политики в области образования, инвестиций в подготовку и переподготовку преподавателей, разработки современных методик, соответствующих многоязычной реальности, включения многоязычия в образовательные стандарты как компетентность, а не как проблему [15, с. 222].

Вузам рекомендуется провести аудит текущего состояния многоязычной среды в вузе и определить функции каждого языка, разработать целостную языковую политику, которая признаёт многоязычие как ресурс, определяет роль каждого языка в различных курсах и поддерживает развитие code-switching как профессионального навыка. Важно подготовить преподавателей через тренинги по многоязычной педагогике, проекты по обмену опытом между преподавателями, онлайн-курсы по управлению многоязычным классом. Необходимо интегрировать многоязычие в учебные программы, особенно в курсы профессиональной подготовки, создать ресурсы для поддержки многоязычного обучения (терминологические словари, онлайн-базы данных, видеоматериалы) и развивать исследования в области многоязычия и его влияния на профессиональную компетентность.

Завершая исследование, в первую очередь отметим, что многоязычная образовательная среда представляет собой не кризис, а неиспользованный потенциал развития профессиональной компетентности современных специалистов. Вузы России и Кыргызстана, функционирующие в условиях глубокого многоязычия, имеют уникальную возможность подготовить выпускников, готовых к работе в глобальной экономике.

Для реализации этого потенциала требуется системное изменение подхода к языковой подготовке – от изоляции отдельных языков к интеграции многоязычия в содержание профессионального образования. Это требует изменений на уровне государственной политики, стратегии вузов, подготовки преподавателей и содержания образовательных программ.

Исследования нейронауки убедительно показывают, что многоязычие развивает когнитивную гибкость, абстрактное мышление и способность к решению сложных задач. Эти качества являются критически важными для профессиональной деятельности в XXI веке. Code-switching, традиционно рассматриваемый как недостаток, на самом деле представляет собой сложный профессиональный навык, который необходимо целенаправленно развивать в системе высшего образования.

Языковая политика должна признавать многоязычие как норму и ресурс, а не как проблему, требующую решения. Оптимизация многоязычной образовательной среды требует системных изменений: переструктурирования учебных программ, подготовки преподавателей к работе в многоязычных классах, создания методических ресурсов и развития метаязыковой осознанности студентов.

Опыт показывает, что вузы, которые рассматривают многоязычие как ресурс и целенаправленно его развивают, получают выпускников с более высокой компетентностью, большей адаптивностью и лучшей готовностью к профессиональной деятельности в условиях глобализации. Это инвестиция в конкурентоспособность как отдельного выпускника, так и национальной системы образования.

Таким образом, многоязычная образовательная среда при правильном её структурировании и педагогическом сопровождении становится важнейшим условием формирования профессиональной компетентности специалистов, готовых к успешной деятельности в условиях глобального рынка труда.

Библиографический список

1. Жакшылыков Б.А. Интеграционный потенциал академической мобильности студентов вузов Кыргызстана. *ЦИТИСЭ*. 2024; № 3: 517–527.
2. Жакшылыков Б.А. Профессиональная подготовка преподавателей иностранного языка в Киргизии: аспект коммуникативной компетентности. *НИР. Современная коммуникативистика*. 2024; № 4 (87): 54–59.
3. Махмутова Е.Н., Жакшылыков Б.А. Организационно-педагогические условия профессиональной языковой подготовки в вузах Кыргызстана. *Наука. Образование. Культура: 31-я годовщина Комратского государственного университета*. Комрат: Комратский государственный университет, 2022: 175–179.
4. Воевода Е.В. Глобализация, национальные интересы и межкультурная коммуникация. *НИР. Современная коммуникативистика*. 2015; Т. 4; № 6: 67–68.
5. Сафонова В.В. Принципы междисциплинарного сотрудничества в проектировании образовательного коммуникативного пространства в высшей школе. *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016; № 4: 17–26.
6. Костикова Л.П. *Формирование лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Рязань, 2011.
7. Ариян М.А. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в новых образовательных условиях. *Преподаватель XXI века*. 2018; № 1-1: 41–54.
8. Дмитренко Т.А., Махмутова Е.Н. Овладение студентами межкультурной коммуникацией при обучении иностранному языку как психолого-педагогическая проблема. *Вопросы прикладной лингвистики*. 2021; № 42: 40–67.
9. Омуралиев У.К. Интернационализация высшего образования Кыргызстана: от академической мобильности до совместных образовательных программ. *Экономика. Управление. Образование*. 2019; № 1 (8): 130–135.
10. Сидоренко О.И. Методологические основы формирования межкультурной коммуникативной компетентности. *Проблемы современного образования*. 2023; № 1: 224–229.
11. Филиппов В.М. Интернационализация высшего образования: основные тенденции, проблемы и перспективы. *Вестник РУДН. Серия: Международные отношения*. 2015; № 3: 203–211.
12. Федотова О.Л. Концептуальные подходы к системе разноуровневой подготовки по иностранному языку в вузах неязыковых специальностей. *Российское право в Интернете*. 2008; № 2: 7.
13. Чавыкина М.А. Академическая мобильность в странах ЕАЭС: современное состояние и перспективы развития. *Креативная экономика*. 2017; Т. 11, № 9: 931–942.
14. Нигаи Л.С. Использование ИКТ для формирования коммуникативной компетентности на уроках английского языка. *Педагогическое мастерство: материалы III Международной научной конференции*. Москва: Буки-Веди, 2013: 117–119.
15. Малых С.В. Академическая мобильность как ресурс интернационализации университетов. *Научные заметки. Социология*. 2018; № 3: 222–226.

References

1. Zhakshylykov B.A. Integratsionnyy potencial akademicheskoy mobil'nosti studentov vuzov Kyrgyzstana. *CITIS'E*. 2024; № 3: 517–527.
2. Zhakshylykov B.A. Professional'naya podgotovka prepodavateley inostrannogo yazyka v Kirgizii: aspekt kommunikativnoy kompetentnosti. *NIIR. Sovremennaya kommunikativistika*. 2024; № 4 (87): 54–59.
3. Mahmutova E.N., Zhakshylykov B.A. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya professional'noy yazykovoy podgotovki v vuzah Kyrgyzstana. *Nauka. Obrazovanie. Kul'tura: 31-ya godovschina Komratskogo gosudarstvennogo universiteta*. Komrat: Komratskiy gosudarstvennyy universitet, 2022: 175–179.
4. Voevoda E.V. Globalizatsiya, natsional'nye interesy i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. *NIIR. Sovremennaya kommunikativistika*. 2015; T. 4; № 6: 67–68.
5. Safonova V.V. Principy mezhdisciplinarnogo sodruzhestva v proektirovanii obrazovatel'nogo kommunikativnogo prostranstva v vysshey shkole. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 2016; № 4: 17–26.
6. Kostikova L.P. *Formirovanie lingvosociokul'turnoy kompetentnosti studentov gumanitarnogo vuz*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Ryazan', 2011.
7. Ariyan M.A. Professional'naya podgotovka uchitelya inostrannogo yazyka v novykh obrazovatel'nykh usloviyakh. *Prepodavatel' XXI veka*. 2018; № 1-1: 41–54.
8. Dmitrenko T.A., Mahmutova E.N. Ovladenie studentami mezhkul'turnoy kommunikatsiej pri obuchenii inostrannomu yazyku kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Voprosy prikladnoy lingvistiki*. 2021; № 42: 40–67.
9. Omuraliev U.K. Internatsionalizatsiya vysshego obrazovaniya Kyrgyzstana: ot akademicheskoy mobil'nosti do sovmestnykh obrazovatel'nykh programm. *'Ekonomika. Upravlenie. Obrazovanie*. 2019; № 1 (8): 130–135.
10. Sidorenko O.I. Metodologicheskie osnovy formirovaniya mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentnosti. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2023; № 1: 224–229.
11. Filippov V.M. Internatsionalizatsiya vysshego obrazovaniya: osnovnye tendentsii, problemy i perspektivy. *Vestnik RUDN. Seriya: Mezhdunarodnye otnosheniya*. 2015; № 3: 203–211.
12. Fedotova O.L. Konceptual'nye podhody k sisteme raznourovnevoj podgotovki po inostrannomu yazyku v vuzah neyazykovykh special'nostey. *Rossiyskoe pravo v Internet*. 2008; № 2: 7.
13. Chavykina M.A. Akademicheskaya mobil'nost' v stranah EA'ES: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya. *Kreativnaya 'ekonomika*. 2017; T. 11, № 9: 931–942.
14. Nigaj L.S. Ispol'zovanie IKT dlya formirovaniya kommunikativnoy kompetentnosti na urokah angliyskogo yazyka. *Pedagogicheskoe masterstvo: materialy III Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Moskva: Buki-Vedi, 2013: 117–119.
15. Malyh S.V. Akademicheskaya mobil'nost' kak resurs internatsionalizatsii universitetov. *Nauchnye zametki. Sociologiya*. 2018; № 3: 222–226.

Статья поступила в редакцию 23.01.26

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-205-208

Kalinina N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: kalinina.nina299@yandex.ru

WAYS TO IMPLEMENT A TRANSDISCIPLINARY APPROACH IN TEACHERS' TRAINING. The article discusses specific ways to introduce a transdisciplinary approach to teacher education, as well as their theoretical justification. The author analyzes how this approach can be applied in practice in the training of modern teachers. Characterizing the mechanism of implementation of transdisciplinarity in teachers' education, the emphasis is placed on the integration of scientific knowledge and methods of activity. When substantiating the tools for implementing a transdisciplinary approach in teacher training, it is proposed to turn to cluster interaction, the use of contextual professional tasks and pedagogical cases. The process of solving these tasks is demonstrated by the example of Irkutsk State University. A study of his educational practice has shown that a transdisciplinary approach provides students with a holistic understanding of complex processes and helps them find productive solutions to pressing problems. The transdisciplinary approach changes the very structure of the future teacher's professional thinking, due to the formation of the ability to see educational processes not fragmentarily, but in their entirety, to capture the dynamics of what is happening.

Key words: transdisciplinary approach, integration of knowledge, methods of activity, teacher training, tools for implementation of transdisciplinarity

Н.В. Калинина, канд. пед. наук, доц., Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: kalinina.nina299@yandex.ru

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА

В статье рассматриваются конкретные способы внедрения трансдисциплинарного подхода в педагогическое образование, а также приводится их теоретическое обоснование. Автор анализирует, каким образом обозначенный подход может быть применен на практике в подготовке современных педагогов. Характеризуя механизм реализации трансдисциплинарности в педагогическом образовании, делается акцент на интеграции научного знания и способов деятельности. При обосновании инструментов реализации трансдисциплинарного подхода в подготовке педагога, предложено обращение к кластерному взаимодействию, использование контекстных профессиональных задач и педагогических кейсов. Процесс решения обозначенных задач продемонстрирован на примере Иркутского государственного университета. Исследование его образовательной практики позволило показать, что трансдисциплинарный подход обеспечивает у обучающихся целостное понимание сложных процессов и помогает им находить продуктивные решения актуальных проблем.

Ключевые слова: трансдисциплинарный подход, интеграция знания, способы деятельности, подготовка педагога, инструменты реализации трансдисциплинарности

Актуальность трансдисциплинарного подхода в подготовке будущего педагога определяется сложностью и динамичностью процессов, разворачивающихся в современном образовательном пространстве. Он позволяет преодолеть фрагментарность знаний, сформировать целостное профессиональное мышление и подготовить педагога к работе с комплексными образовательными задачами. Он начинает занимать одно из ведущих мест в научном познании, являясь самостоятельным методологическим ориентиром современных научных исследований. В отечественной науке сложилась русская школа трансдисциплинарности, развивающая трансдисциплинарность, разрабатывающая методологию системных трансдисциплинарных исследований. В. Мокий считает, что современная трансдисциплинарность развивается в двух основных направлениях – «трансдисциплинарность для научных исследований» и «трансдисциплинарность для образования». Эти направления ориентированы на различные цели и задачи. «Трансдисциплинарность научных исследований» способствует завершению междисциплинарного взаимодействия и интеграции дисциплин. «Трансдисциплинарность в образовании» реализуется в широком спектре мероприятий – от формирования системного мышления студентов до специалистов по решению высокопороговых социальных проблемы современности [1].

Предпосылкой обращения педагогики к трансдисциплинарному подходу является переход к новому типу научных и практических задач. Одно из центральных мест в теории и практике образования начинают занимать проблемы организации деятельности обучающихся в условиях цифровизации образования, осуществления инклюзии в педагогическом процессе, управления каналами трансляции знания и организации метакогнитивного познания, а также развития интеллектуальной активности обучающихся. Методические аспекты трансдисциплинарного подхода находят применение в исследованиях по проблемам модификации учебной дисциплины с акцентом на интеграцию знаний [2], использовании трансдисциплинарного подхода в подготовке магистров (Т.М. Таранова, Э.М. Ахмедова, Ю.В. Сорокопуд) [3; 4] трансдисциплинарных стратегий непрерывного образования (И.А. Колесникова) [5], а также в попытках выйти на системно-трансдисциплинарную модель образовательного процесса.

Цель нашей статьи заключается в выявлении и обосновании путей реализации трансдисциплинарного подхода в современном педагогическом образовании. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: проанализировать понятие «трансдисциплинарность» в аспекте профессиональной подготовки педагога; охарактеризовать механизм реализации трансдисциплинарного подхода в практике педагогического образования; обосновать инструменты реализации трансдисциплинарного подхода в подготовке педагога.

Научная новизна статьи заключается в обосновании трансдисциплинарности как одного из оснований профессиональной подготовки педагога на современном этапе. Теоретическая значимость состоит в том, что удалось определить основания для интеграции научного знания и способа деятельности в системе подготовки будущего педагога. Практическая значимость состоит в анализе и описании опыта успешного использования кластерного взаимодействия, контекстной профессиональной задачи и кейсов как инструментария осуществления трансдисциплинарного подхода. Методы достижения поставленной цели исследования складывались из изучения научных источников, анализа опыта организации образовательного процесса, педагогических наблюдений.

Трансдисциплинарность в аспекте профессиональной подготовки педагога предполагает выход за рамки отдельных дисциплин. Она создаёт условия для интеграции знаний, ценностей и методов, относящихся к разным системам. В этом ключе организация научного знания подразумевает взаимодействие разных дисциплин при решении проблем образовательной теории и практики.

Будущий педагог должен понимать природу трансдисциплинарных процессов и владеть способами интеграции содержания обучения. Это позволяет ему создавать учебные ситуации, основанные на реальных проблемах, которые не поддаются решению в рамках одной дисциплины. Трансдисциплинарность выходит за границы отдельных дисциплин и формирует новое интегративное знание [6]. В образовательном контексте это означает объединение научных данных, практического опыта и ценностных ориентиров. Например, в инклюзивном образовании трансдисциплинарный подход позволяет рассматривать обучающегося целостно, как личность с уникальными когнитивными, эмоциональными и социальными характеристиками. Психологические данные о развитии личности дополняются педагогическими методиками, медицинскими рекомендациями и социальными исследованиями среды. В исследовании Н.Р. Сабаниной отмечается, что ФГОС третьего поколения в области педагогических наук дают возможность разрабатывать профессиональные компетенции, предусматривающие обращение к трансдисциплинарному подходу [7], который формирует у будущего учителя способность работать с нестандартными задачами, моделировать учебный процесс под конкретную ситуацию и выбирать инструменты, действительно поддерживающие развитие ученика. Современные исследователи (О.В. Крежевских, Н.В. Ипполитова, Н.А. Каратаева, А.И. Михайлова) сходятся во мнении, что одним из возможных результатов образования будущего педагога может выступать трансдисциплинарная компетентность, которая обеспечивает способность успешно интегрироваться в команду специалистов разных профилей, выходить за пределы традиционных знаний и предлагать инновационные решения возникающих профессиональных задач [8]. Таким образом, в контексте профессиональной подготовки педагога трансдисциплинарность работает как катализатор интеллектуального развития, создавая возможность обучающемуся погружаться в среду, где разные дисциплины пересекаются и взаимодействуют. В обозначенных условиях мышление будущего педагога начинает работать иначе, он учится видеть связи там, где раньше казались только отдельные предметные области, что формирует более широкое профессиональное видение. Будущий специалист перестает мыслить узкими рамками одной дисциплины и начинает рассматривать объекты, процессы в образовании как целостную систему, что обеспечивает максимально возможное расширение профессионального мировоззрения будущего специалиста.

Ядром механизма осуществления трансдисциплинарного подхода в практике педагогического образования выступает интеграция научного знания и способов деятельности. Современные вызовы российской системы образования – информационно-технологический, интеллектуальный, социокультурный, административно-управленческий, инновационный [9] – невозможно осмыслить и решить средствами одной научной области. Они требуют интеграции знаний, методов, ценностей и практик, а также тесного взаимодействия науки с реальными формами деятельности человека. Трансдисциплинарность становится тем уровнем интеграции, на котором происходит синтез научного знания и способов деятельности, направленных на решение комплексных проблем образовательной практики. Интеграция научного знания предполагает не простое объединение результатов разных наук, а глубокий синтез понятий, методов и исследовательских стратегий [10]. В трансдисциплинарности знание перестает быть исключительно академическим продуктом. Оно формируется во взаимодействии с образовательной практикой, социальным контекстом и конкретными способами деятельности педагога. Подобный подход трансформирует саму сущность научного знания в системе подготовки будущего педагога, придавая ему процессуальный и контекстуальный характер, а также ориентацию на практическое действие. В трансдисциплинарном подходе интеграция знания и деятельности происходит на основе общих проблемных полей, а не дисциплинарных интересов. В табл.

Таблица 1

Элементы механизма трансдисциплинарности в практике педагогического образования

Проблема	Основания для интеграции научного знания из предметных областей и способа деятельности	Результат
Как организовать педагогический процесс для развития одаренности ребенка?	Сущность педагогического процесса и его структура. Системно-деятельностный подход. Педагогическая технология: сущность, основные характеристики, классификация педагогических технологий. Современные представления об одаренности. Рабочая концепция одаренности Российской Федерации. Оценка потенциала образовательной среды. Основные методологические принципы развития одаренности	Проектирование педагогических технологий для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся; Моделирование образовательной среды для развития одаренности у обучающихся
Как осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования?	Общая характеристика педагогической деятельности. Особенности профессиональной деятельности педагога на современном этапе. Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации»: предмет регулирования, структура, основные положения. Профессиональный стандарт педагога	Применяет образовательные технологии для индивидуализации обучения, развития, воспитания в соответствии с возрастными особенностями, с законами развития личности и проявления личностных свойств, психологических законов периодизации и кризисов развития; Адаптирует задачи образовательного процесса под потребности в развитии детей с особыми возможностями и способностями
	Проектирование содержания программно-методического обеспечения образовательного процесса в соответствии со стандартами и требованиями нормативно-правовых документов	Соблюдает правовые нормы в сфере образования с учетом профессионального стандарта педагога. Разрабатывает научно-методическое и программно-методическое обеспечение образовательного процесса в соответствии со стандартами и требованиями нормативно-правовых документов

1 показано, что отправной точкой является конкретная практическая проблема, требующая комплексного подхода к ее решению.

Среди инструментов реализации трансдисциплинарного подхода в подготовке педагога мы выделяем кластерное взаимодействие; контекстную профессиональную задачу, ядром которой выступает практико-ориентированная проблема; педагогический кейс, содержащий в основе реальную ситуацию.

Идею о построении кластерного взаимодействия в педагогическом образовании разрабатывали и реализовывали Д.А. Алференко, С.А. Харченко, выделяя среди возможностей такого взаимодействия решение профессиональных задач средствами педагогики, психологии, социологии, инструментами цифровых технологий и предметной областью преподавания [11; 12]. В педагогическом институте Иркутского государственного университета в рамках педагогической практики по воспитательной работе выстраивается кластерное взаимодействие через различные формы совместной работы, которые позволяют студентам действительно погрузиться в профессиональную среду. Например, совместное проектирование общешкольных праздников, подготовка и реализация социальных проектов, классных часов, многодневные события, включающие комплекс коллективных творческих дел гражданской, спортивно-оздоровительной и другой направленности. Будущие педагоги работают с наставниками – классными руководителями, школьными психологами, советником по воспитанию, представителями общественных организаций, обсуждая специфику организации и проведения различных мероприятий. Большое значение приобретают совместные рефлексивные сессии, организованные в трансдисциплинарной среде. Участники кластера анализируют опыт педагогической практики, обсуждают реальные ситуации из образовательного процесса. Будущие педагоги получают возможность осмыслить свои действия в различном контексте – социальном, педагогическом, психологическом, анализируя различные точки зрения, сопоставляя теоретические и практические данные нестандартных педагогических ситуаций. Отметим, что трансдисциплинарность не отрицает значимости знаний конкретной предметной области, а предполагает их глубокое освоение, но в тесной связи с другими областями знания.

В числе ключевых инструментов осуществления трансдисциплинарности в подготовке педагога мы выделяем контекстные профессиональные задачи, где центральным элементом является практико-ориентированная проблема, отражающая реальные трудности педагогической деятельности. Такие задачи требуют анализа ситуации, поиска информации и обязательно создание авторского «продукта». При изучении учебных дисциплин бакалавриата и магистратуры мы предлагаем обучающимся контекстные профессиональные задачи, имеющие следующую структуру:

- название профессиональной задачи, отражающее суть предстоящей работы (например, «Педагогические профессии будущего», «Тест на человечность: особые дети в образовательной среде школы», «Авторская модель воспитания», «Мой урок»);
- обобщенная формулировка задачи включает описание имеющегося в практике противоречия, трудностей, постановки вопроса;
- ключевое задание содержит обозначение «продукта» решения задачи;
- контекст решения задачи включает имеющиеся условия: характеристика людей, ресурсов, конкретной ситуации;
- задания, которые приведут к решению, содержат перечень заданий, выполнение которых помогут получить требуемый «продукт», это ориентировка в действии для обучающихся.

Процесс создания «продукта» предполагает особый синтез теории и практики, интеграцию знаний из различных предметных областей – педагогики, психологии, информатики, социологии, философии, культурологии. Такие задания формируют у будущего педагога комплексное видение образовательных процессов и умение создавать собственные надпредметные решения. Особое место в процессе работы над контекстной профессиональной задачей занимают цифровые технологии. Цифровой контент дает возможность разрабатывать решения, которые отражают реальную педагогическую практику. В результате становится наглядным характер взаимодействия различных объектов и явлений в структуре образовательного процесса. С точки зрения О.В. Крежевских, цифровые информационные материалы помогают реализации трансдисциплинарного подхода, создавая условия для интеграции предметного содержания различных научных областей в гуманитарном контексте, что расширяет и обогащает образовательный опыт будущего педагога [13]. Педагогические кейсы на основе реальных ситуаций также рассматриваются нами как действенный инструмент внедрения трансдисциплинарного подхода в профессиональную подготовку педагога. Кейсы могут быть предложены студентам или создаются самими обучающимися на основе реальных образовательных ситуаций, которые требуют комплексного анализа. Использование кейсов в педагогической подготовке позволяет проявиться

«функциональному ансамблю» – комплексу явлений, объектов, процессов и их взаимодействий [14], в рамках которого существует образовательная ситуация, которая для своего разрешения преобразуется в педагогическую задачу. Разворачивание ситуации, заложенной в кейсе, происходит в разных дисциплинарных областях для дальнейшего синтеза актуализированных знаний. Мы организуем работу обучающихся с кейсами в несколько этапов. На первом этапе происходит анализ предметного поля ситуации как необходимое условие для постановки и решения педагогической задачи. В качестве предмета для анализа могут выступать поведение учеников, особенности образовательной среды, а также влияние различных факторов на процесс воспитания и обучения, различные аспекты учебно-воспитательного процесса: технологии, методы, формы, способы организации. Ключевой момент здесь заключается в том, что нельзя рассматривать элементы ситуации изолированно друг от друга (знания предметной области или информация об участниках процесса). Гораздо важнее понять, как эти элементы взаимодействуют между собой в общем контексте. Именно на данном этапе работы с кейсом происходит интеграция всех тех знаний, которые студенты получили ранее [15]. При этом актуализированные знания перестают быть абстрактными, они приобретают практическую направленность и становятся действительно нужными для решения конкретных задач. На втором этапе формулируется противоречие, позволяющее выявить в ситуации несоответствие между настоящим ее состоянием и желаемым, идеальным. На третьем этапе обозначаются проблемы, требующие разрешения. Проблема может быть сформулирована либо как противоречие, либо как вопрос, объективно вытекающий из выявленного противоречия, или как практическая задача, запрос, потребность практики. Постановка проблемы проявляет нехватку информации для описания или объяснения исследуемой реальности. Важным условием решения задачи на этой стадии выступает установление причинно-следственных связей между выявленными в ситуации явлениями, процессами, возможное формулирование решения. Важно спрогнозировать последствия возможной реализации вырабатываемых педагогических решений. Обозначенная поэтапная организация деятельности обучающихся при обработке и анализе кейса позволяют будущему педагогу гибко работать с информацией, интегрировать знания, инструментальную составляющую и ценностей различных дисциплин, а также переосмысливать и обогащать социальный, культурный и личностный опыт. В презентуемом итоговом решении педагогическая деятельность рассматривается не как сумма отдельных профессиональных умений, а как комплексная система. Для будущего педагога это означает необходимость видеть взаимосвязи между педагогикой, психологией, социологией, философией, цифровыми технологиями и предметной областью преподавания.

Таким образом, трансдисциплинарный подход действительно меняет саму структуру профессионального мышления будущего педагога в связи с формированием способности видеть образовательные процессы не фрагментарно, а в их целостности, улавливать динамику происходящего. Обучающийся начинает воспринимать учебную ситуацию комплексно, выходя за рамки узкопредметного видения, учиться синтезировать знания из разных областей для решения реальных образовательных задач. Трансдисциплинарность создаёт единое пространство, где границы между предметами фактически размываются. Например, при подготовке учителя физической культуры важно не разделять педагогику, психологию образования и развития, методики преподавания и цифровые технологии на отдельные блоки, а показывать, как эти знания работают вместе в конкретной педагогической ситуации.

Если говорить о том, как на практике работает трансдисциплинарный подход в педагогическом образовании, то здесь центральное место занимает объединение научных знаний со способами познавательной деятельности. По сути, речь идёт о том, что недостаточно просто передать студентам набор теоретических сведений из разных областей. Необходимо показать, как эти знания применяются в реальной деятельности, как они взаимодействуют между собой. Именно эта связка – научное знание плюс практические способы действия – и составляет основу механизма, который позволяет трансдисциплинарности работать в образовательном процессе.

В ходе подготовки педагога с использованием трансдисциплинарного подхода мы опираемся на несколько ключевых инструментов. Прежде всего, это кластерное взаимодействие – форма работы, которая позволяет объединить усилия разных специалистов и направлений. Далее – контекстная профессиональная задача, в центре которой находится практико-ориентированная проблема из реальной педагогической деятельности. И, наконец, педагогический кейс, построенный на основе конкретной ситуации из практики. Такой набор инструментов, на наш взгляд, даёт возможность готовить специалистов, способных работать с междисциплинарными задачами и находить оптимальные решения в условиях реальной образовательной среды.

Библиографический список

1. Moki V.S. Systems transdisciplinarity chair as pathway to fulfill global 'Social Orders. For an International transdisciplinary chair: From knowledge to the future. 2024. Available at: <https://doi.org/10.62768>
2. Нечай А.А., Ничагина А.В. Трансдисциплинарный подход в высшем образовании как путь к качественной подготовке педагога. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 187–191.
3. Сорокопуд Ю.В. Применение трансдисциплинарного подхода в процессе подготовки магистрантов педагогического образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 5 (66): 160–161.

4. Таранова Т.Н., Ахмедова Э.М. Трансдисциплинарный подход в подготовке магистрантов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 1 (62): 155–157.
5. Колесникова И.А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования. *Непрерывное образование: XXI век*. 2014; № 4 (8): 14–25.
6. Сыротюк С.Д. Трансдисциплинарный подход к моделированию инновационной среды подготовки кадров внутри самообучающейся организации. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2023; Т. 12, № 1 (42): 135–138.
7. Сабанина Н.Р. Потенциал трансдисциплинарного подхода для современной российской системы высшего образования. *Наука и школа*. 2022; № 4: 62–74.
8. Крежевских О.В., Ипполитова Н.В., Каратаева Н.А., Михайлова А.И. Формирование трансдисциплинарной компетентности будущих педагогов: системно-педагогический подход. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2021; № 2: 126–139.
9. Соловьева Т.С. Глобальные вызовы Российской системы образования. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2019; № 9 (431): 201–209.
10. Солодова Е.А., Ефимов П.П. Трансдисциплинарность – современная педагогическая технология интеграции знаний. *Интеграция образования*. 2014; № 2 (75): 20–24.
11. Алференко Д.А. Социально-педагогический кластер Кузбасса как основа современного развития педагогического образования региона. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2022; № 4 (48): 40–45.
12. Савина Н.В., Лопанова Е.В., Голубчикова М.Г., Харченко С.А., Котлярова Т.С. Развитие метанавыка кооперации у студентов посредством создания проектных команд в образовательном процессе вуза. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2022; № 3: 103–114.
13. Крежевских О.В. Трансдисциплинарный подход в подготовке будущих педагогов дошкольного образования. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2021; Т. 10, № 4 (37): 145–149.
14. Мокий В.С., Лукьянова Т.А. Трансдисциплинарность: стереотипы, подходы и направления. *Universum: общественные науки. Электронный научный журнал*. 2021; № 3 (72). Available at: <https://universum.com/ru/social/archive/item/11358>
15. Нагорнова Г.В. Об особенностях формирования профессиональной компетентности будущего учителя. *Омский научный вестник*. 2006; № 7 (43): 291–294.

References

1. Moki V.S. Systems transdisciplinarity chair as pathway to fulfill global 'Social Orders. For an International transdisciplinary chair: From knowledge to the future. 2024. Available at: <https://doi.org/10.62768>
2. Nechaj A.A., Nichagina A.V. Transdisciplinarnyj podhod v vysshem obrazovanii kak put' k kachestvennoj podgotovke pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 187–191.
3. Sorokopud Yu.V. Primenenie transdisciplinarnogo podhoda v processe podgotovki magistrantov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 5 (66): 160–161.
4. Taranova T.N., Ahmedova E.M. Transdisciplinarnyj podhod v podgotovke magistrantov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 1 (62): 155–157.
5. Kolesnikova I.A. Transdisciplinarnaya strategiya issledovaniya nepreryvnogo obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2014; № 4 (8): 14–25.
6. Syrotyuk S.D. Transdisciplinarnyj podhod k modelirovaniyu innovacionnoj sredy podgotovki kadrov vntri samoobuchayuschejsya organizacii. *Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya*. 2023; Т. 12, № 1 (42): 135–138.
7. Sabanina N.R. Potencial transdisciplinarnogo podhoda dlya sovremennoj rossijskoj sistemy vysshego obrazovaniya. *Nauka i shkola*. 2022; № 4: 62–74.
8. Krezhevskih O.V., Ippolitova N.V., Karataeva N.A., Mihajlova A.I. Formirovanie transdisciplinarnoj kompetentnosti buduschih pedagogov: sistemno-pedagogicheskij podhod. *Professional'noe obrazovanie i ryok truda*. 2021; № 2: 126–139.
9. Solov'eva T.S. Global'nye vyzovy Rossijskoj sistemy obrazovaniya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 9 (431): 201–209.
10. Solodova E.A., Efimov P.P. Transdisciplinarnost' – sovremennaya pedagogicheskaya tehnologiya integracii znanij. *Integraciya obrazovaniya*. 2014; № 2 (75): 20–24.
11. Alferenko D.A. Social'no-pedagogicheskij klaster Kuzbassa kak osnova sovremenno razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya regiona. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2022; № 4 (48): 40–45.
12. Savina N.V., Lopanova E.V., Golubchikova M.G., Harchenko S.A., Kotlyarova T.S. Razvitiye metanavyka kooperacii u studentov posredstvom sozdaniya proektnyh komand v obrazovatel'nom processe vuza. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2022; № 3: 103–114.
13. Krezhevskih O.V. Transdisciplinarnyj podhod v podgotovke buduschih pedagogov doskol'nogo obrazovaniya. *Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya*. 2021; Т. 10, № 4 (37): 145–149.
14. Moki V.S., Luk'yanova T.A. Transdisciplinarnost': stereotipy, podhody i napravleniya. *Universum: obschestvennyye nauki. Elektronnyy nauchnyy zhurnal*. 2021; № 3 (72). Available at: <https://universum.com/ru/social/archive/item/11358>
15. Nagornova G.V. Ob osobennostyah formirovaniya professional'noj kompetentnosti budushego uchitelya. *Omskij nauchnyy vestnik*. 2006; № 7 (43): 291–294.

Статья поступила в редакцию 25.01.26

УДК 378.1

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-208-211

Larina T.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Foreign Languages Department, Russian Air Force Military Educational and Scientific Center "Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin" (Voronezh, Russia), E-mail: taniaiar2008@yandex.ru

Sukhanova A.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Russian Air Force Military Educational and Scientific Center "Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin" (Voronezh, Russia), E-mail: suhnastasia@mail.ru

FEATURES OF MILITARY UNIVERSITY TEACHER'S PROFESSIONAL PEDAGOGICAL WORLDVIEW. The article examines the problem of military university teacher's professional pedagogical worldview, since it directly affects the officer training quality. The main objective of the research is to identify the features of military university teacher's professional pedagogical worldview. The authors point out that the main components of the military university teacher's professional activity are: didactic, pedagogical, methodological, design-related and research-oriented. Based on theoretical analysis and practical experience, the main structural components of the teacher's professional pedagogical worldview are presented, including cognitive, axiological, practical, cognitive, congruent and evaluative components. The quality of officer training directly depends on the formation of a professional pedagogical worldview among the teaching staff. The authors conclude that the formation of a professional pedagogical worldview will contribute to improving the quality of military education, the effectiveness of the educational process in military universities, and, ultimately, the training of qualified specialists.

Key words: worldview, teacher's professional activity, professional pedagogical worldview, professional pedagogical worldview components, military university

Т.В. Ларина, д-р пед. наук, проф., зав. каф. иностранных языков, Военно-воздушная академия имени проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, г. Воронеж, E-mail: taniaiar2008@yandex.ru

А.С. Суханова, канд. пед. наук, доц., Военно-воздушная академия имени проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, г. Воронеж, E-mail: suhnastasia@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА

Статья посвящена проблеме профессионального педагогического мировоззрения преподавателя военного вуза, поскольку оно непосредственно влияет на качество подготовки офицерских кадров. Основная задача исследования – выявление особенностей профессионального педагогического мировоззрения преподавателя военного вуза. Авторы указывают, что основными компонентами деятельности преподавателя военного вуза являются дидактический, педагогический, методический, проектировочный и научно-исследовательский. На основе проведенного теоретического анализа и практического опыта представлены основные структурные составляющие профессионального педагогического мировоззрения преподавателя, включающие когнитивный, аксиологический, деятельностный (практический), ментальный, конгруэнтный и оценочный компоненты.

Ключевые слова: мировоззрение, преподавательская деятельность, профессиональное педагогическое мировоззрение, компоненты профессионального педагогического мировоззрения, военный вуз

Современное образование, в том числе высшее, подвергается различным преобразованиям и трансформациям: они касаются как появления новых педагогических технологий, перехода на новые образовательные стандарты, так и изменения требований к содержанию образования и его результатам. Данные процессы затрагивают и сферу высшего военного образования как части системы высшего профессионального образования России в целом. Говоря о подготовке специалистов в наши дни, необходимо подчеркнуть, что в современных условиях назрело противоречие между социальными проблемами, вызовами и необходимостью в специалистах, имеющих устойчивое мировоззрение. Такое мировоззрение будет способствовать эффективному решению профессиональных задач, обеспечит качественную передачу духовных и культурных ценностей. Важную роль в подготовке специалистов играет высшее учебное заведение, в особенности преподаватели. Для формирования такого мировоззрения преподавателю самому необходимо иметь четкую профессиональную позицию, систему взглядов, т. е. он сам должен обладать профессиональным педагогическим мировоззрением [1].

Рассуждая о высшем военном образовании, И.А. Алехин [2] указывает, что для обеспечения успешной деятельности подчиненных требуется не только владение специальностью, основами военной педагогики и психологии, но и методами обучения, воспитания, грамотное проведение занятий, знание своих подчиненных, умение организовать обучение и воспитание личного состава. В свою очередь, к педагогическим условиям становления профессионального мировоззрения курсантов исследователи относят, в том числе, готовность профессорско-преподавательского состава к осуществлению этого процесса [3].

Говоря об образовательном процессе высшего военного учебного заведения, отметим, что в военном вузе есть категории военных и гражданских преподавателей. Это обеспечивает формирование всесторонне развитых специалистов за счет сочетания фундаментальной подготовки и профессиональной ориентированности. Военные преподаватели, обладая практическим опытом, могут наглядно продемонстрировать, как теория применяется на практике, в то же время многие из них не имеют специального педагогического образования. У гражданских преподавателей с обширными академическими знаниями часто отсутствует военное образование и опыт службы [4]. Соответственно, свои особенности есть у каждой категории преподавателей: как правило, у военных преподавателей уже сформировано мировоззрение, а гражданские преподаватели, которые пришли из гражданских учебных заведений, сталкиваются с определенными трудностями при адаптации к новой образовательной среде военного вуза. В связи с этим в контексте реформирования системы образования в целом и военного образования в частности, возрастающих требований к современному офицеру рассмотрение профессионального мировоззрения преподавателя военного вуза приобрело особую значимость и актуальность, становясь фундаментом для подготовки профессиональных кадров.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей профессионального педагогического мировоззрения преподавателя военного вуза.

Задачи исследования: провести теоретический анализ сущности понятий «педагогическое мировоззрение», «профессиональное мировоззрение», а также «профессиональное педагогическое мировоззрение», установив его основные структурные составляющие; выделить особенности профессионального педагогического мировоззрения преподавателя военного вуза.

Методы исследования включали анализ научной литературы, посвященной проблемам мировоззрения специалиста и подготовки в военных вузах; систематизацию данных по теме исследования; описательный метод – для характеристики основных особенностей понятий в настоящем исследовании.

Научная новизна состоит в выявлении особенностей профессионального педагогического мировоззрения преподавателя военного вуза.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты расширяют систему знаний в области профессионального развития преподавателей, формирования профессионального педагогического мировоззрения и составляют теоретическую основу для прогнозирования направлений повышения качества военного образования, для разработки стратегий, направленных на снижение рисков в процессе его модернизации.

Практическая значимость исследования определяется тем, что результаты исследования могут быть использованы для совершенствования и повышения эффективности учебного процесса в военных вузах, что, в свою очередь, будет способствовать подготовке квалифицированных специалистов.

В психолого-педагогической литературе встречаются понятия «педагогическое мировоззрение», «профессиональное мировоззрение», «профессиональное педагогическое мировоззрение». Сравнению и уточнению соотношений этих понятий посвящены работы О.А. Тринадцатко, А.В. Фрольцова и др. Так, педагогическое мировоззрение, по мнению ряда исследователей [5; 6; 7], является фундаментом профессиональной деятельности педагога. В понимании И.Ю. Ибрагимовой [5], педагогическое мировоззрение включает систему убеждений, ценностей и взглядов на педагогический процесс, предполагает наличие личностной позиции и имеет действенный характер. О.А. Тринадцатко также подчеркивает, что в основе педагогического мировоззрения «лежат знания и практическая профессиональная деятельность» [6].

В то же время профессиональное мировоззрение связано с непрерывным обновлением знаний, совершенствованием умений и навыков, освоением современных технологий, анализом собственного опыта, взаимодействием с другими специалистами [6]. Таким образом, формирование профессионального мировоззрения требует не только теоретических знаний, но и практического опыта, а также готовности к постоянному обучению и обмену опытом.

В понимании А.В. Фрольцова педагогическое мировоззрение рассматривается как область профессионального мировоззрения, поскольку оно определяется особенностями профессиональной деятельности, профессионально значимыми качествами, а профессиональное мировоззрение, в свою очередь, представляет собой составную часть общего личностного мировоззрения [7].

О.А. Тринадцатко, проведя анализ научной литературы, подчеркивает значимость проблемы формирования профессионального мировоззрения в педагогической науке, а также тот факт, что исследователи чаще употребляют понятие «профессиональное педагогическое мировоззрение».

В научный оборот интегрированное понятие «профессионально-педагогическое мировоззрение» ввела Л.П. Реутова применительно к деятельности учителей [8]. Понятие «профессионально-педагогическое мировоззрение» является комплексным представлением о себе как специалисте, которое активно развивается и изменяется в процессе обучения и практической деятельности. Профессиональное педагогическое мировоззрение предполагает наличие системы взглядов, убеждений, ценностей и идеалов преподавателя, сформированных на основе знаний в различных областях. Обратим внимание, что в определениях мировоззрения исследователями [5; 6 и др.] подчеркивается его неотъемлемая практическая составляющая.

Анализируя профессиональные черты преподавателя военного вуза, В.Н. Герасимов говорит о необходимости и конструктивности системного подхода и выделяет следующие группы качеств: профессионально-нравственные; интеллектуально-стимулирующие; организаторско-коммуникативные; деятельность-новаторские; личностно-педагогические; воспитательно-мобилизующие, качества саморазвития [9]. В своих исследованиях авторы [7; 8; 9 и др.] выделяли различный компонентный состав данного феномена: знаниевый, ценностный и деятельностный [10]; мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный; мотивационный, знаниевый, эмоционально-ценностный, действенно-практический. Современные ученые в условиях сегодняшнего ментального противоборства предлагают дополнить структуру мировоззрения ментальным и конгруэнтным компонентами. Ментальный компонент играет важную роль, поскольку профессиональное мировоззрение связано с культурой профессиональной деятельности и ее этическими основами, отражая философию жизни и ее моральные параметры [11]. Конгруэнтный компонент приобрел значимость, отражая непротиворечивость, гармоничное сочетание убеждений, регулирующих профессиональную деятельность и поведение. Для военнослужащих это, прежде всего, идеи миротворчества, гуманизма, самопожертвования, защиты человека наряду с осознанием готовности лишиться противника жизни.

Говоря об учебном процессе, важно отметить, что значимой функцией профессионального педагогического мировоззрения преподавателя является

Таблица 1

Компоненты и особенности профессионального педагогического мировоззрения преподавателя военного вуза

Компоненты	Особенности
когнитивный	Учет специфики военной службы и адаптация методов обучения к условиям, в которых обучающиеся будут применять полученные знания и навыки; а также постоянное обновление преподавателем своих знаний и навыков
аксиологический	Наличие у преподавателей военного вуза этических норм и ценностей, отвечающих требованиям военного вуза
деятельностный (практический)	Отражение общих требований военной службы в деятельности преподавателя, соблюдение порядка и дисциплины
ментальный	Наличие системной связи между теоретическими и этическими основами и формированием у обучающихся практических навыков и профессиональной культуры
конгруэнтный	Согласованность личностных и профессиональных составляющих, ориентация преподавателей на формирование профессиональных навыков и военно-патриотических ценностей
оценочный	Рефлексия собственных поступков и оценивание действий обучающихся

целостный взгляд на деятельность педагога, а именно – формирование гуманистической направленности, понимание влияния педагогической деятельности на личность обучающихся. По мысли К.Д. Ушинского, именно через воспитателей дух учебного заведения переходит в характер воспитанников [12]. Это означает, что «педагог, не убежденный в своем деле, не способен заниматься воспитанием курсантов, слушателей или студентов» [13]. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что авторы подчеркивают значимую роль преподавательского состава в воспитании обучающихся высших военных вузов. Так, А.Н. Овечкин подчеркивает, что эффективность и качество обучения и воспитания курсантов непосредственно зависит от преподавателей военного вуза, их готовности и способности выполнять педагогические функции [14; 15; 16]. Основываясь на проведенном анализе, представим компонентный состав профессионального педагогического мировоззрения в табл. 1 и определим его особенности применительно к деятельности преподавателя военного вуза.

Из представленной таблицы видно, что профессиональное педагогическое мировоззрение преподавателей военного вуза имеет ряд специфических особенностей, связанных с характером подготовки и задачами, стоящими перед военнослужащими. Указанные особенности профессионального педагогического мировоззрения базируются на его компонентах. Рассмотрим подробнее соответствующие компонентам особенности:

1. Когнитивный компонент предполагает постоянное обновление преподавателем своих знаний и навыков; а также учет специфики военной службы и адаптацию методов обучения к условиям, в которых обучающиеся будут применять полученные знания и навыки. Важна способность преподавателя к постоянному самосовершенствованию, освоению новых технологий в образовании, гибкость в принятии педагогических решений в условиях динамично меняющейся сферы образования. Когнитивный компонент предполагает применение преподавателем компетентного подхода, который рассматривает обучающегося не как пассивного получателя знаний, а как полноправный субъект, подчеркивая принцип саморазвития. В профессиональной деятельности когнитивный компонент проявляется в понимании принципов обучения и воспитания, ориентации на развитие личности обучающихся, в формировании у них командного духа и умения работать в группе, так как военная служба требует высокой степени взаимодействия и взаимопомощи. Это также включает помощь обучающимся, облегчая адаптацию к условиям службы, стрессам и вызовам военной жизни.

2. Аксиологический компонент предполагает наличие у преподавателей военного вуза этических норм и ценностей, отвечающих требованиям военного вуза. Исследователи особо отмечают необходимость совершенствования аксиологической составляющей профессиональной деятельности преподавателей военного вуза [17]. Такие их качества, как честность, справедливость, патриотизм, уважение к другим, готовность к защите Отечества, соответствующие военной службе, станут основой для подготовки будущих офицеров. Рассуждая о подготовке курсантов национальной гвардии, Д.Ю. Тарасов подчеркивает, что в деятельности преподавателя военного вуза приоритетно формирование гуманистической направленности личности, приобщение курсантов к системе ценностей, а не только их ориентирование на выполнение профессиональных обязанностей. Важно наряду с освоением курсантами военных навыков, развитие моральных и этических ориентиров, убежденности в правильности выбора профессии, что в конечном итоге будет способствовать подготовке ответственных и гуманистически настроенных лидеров [18]. Считаем такой подход актуальным и для других военных вузов, поскольку в условиях вызовов, стоящих перед современным обществом, прочные ценностные ориентиры станут основой для выработки жизненных принципов и действий будущих командиров.

3. Деятельностный (практический) компонент предполагает отражение общих требований военной службы в деятельности преподавателя, соблюдение им порядка и дисциплины.

Исследователи [19; 20] подчеркивают, что при воспитании курсантов эффективным является именно моральный личный пример командиров, преподавателей. Преподаватель в военном вузе должен своим личным примером, повседневной работой и действиями воспитывать у будущих офицеров патриотизм, верность воинскому долгу, уверенность в правильности выбора профессии. Преподаватели военного вуза в этом отношении должны быть образцом для подражания. Следовательно, речь идет об авторитете преподавателя у обучающихся, который приобретает именно благодаря личностным качествам, признанным окружающими [20], в чем, в том числе, проявляется мировоззрение.

4. Ментальный компонент предполагает наличие системной связи между теоретическими, этическими основами и формированием у обучающихся практических навыков и профессиональной культуры. Профессиональное мировоз-

зрение преподавателя тесно связано с профессиональной деятельностью и ее этическими основами.

5. Конгруэнтный компонент предполагает согласованность личностных и профессиональных составляющих, ориентацию преподавателей на формирование профессиональных навыков и военно-патриотических ценностей. Как отмечает Н.Ф. Спинжар, профессиональная конгруэнтность – это «определенный уровень соответствия личностных и профессиональных составляющих, актуализирующихся на данный период развития общества» [21]. Следовательно, профессиональное педагогическое мировоззрение преподавателя военного вуза характеризуется непротиворечивостью и гармоничным сочетанием убеждений, регулирующих профессиональную деятельность и поведение, включающих идеи миротворчества, гуманизма, самопожертвования, защиты человека, ответственности за выполнение служебного долга. Таким образом, преподаватели должны не только обучать необходимым навыкам, но и формировать высокие моральные ценности.

6. Оценочный компонент предполагает рефлексию собственных поступков и оценивание действий обучающихся. На необходимость анализа своего поведения, критической оценки, саморегуляции, обращали внимание в своих исследованиях многие ученые [13 и др.]. Рефлексивными инструментами в данном случае выступают взгляды и убеждения преподавателя, они позволяют грамотно выстраивать процесс обучения, эффективно контролировать его, оценивать результаты и вносить коррективы в обучение и воспитание. Следовательно, считаем важным умение преподавателя оценивать и направлять не только свое, но и поведение обучающихся с учетом требований и специфики военного вуза. Это будет также стимулировать обучающихся к самопознанию и самосовершенствованию, анализу своей деятельности, ее последствий и путей совершенствования.

В условиях меняющегося мира, где безопасность страны и граждан становится одним из главных приоритетов, процесс обучения военнослужащих требует тщательного и комплексного подхода. Это подчеркивает важность роли военного образования в подготовке квалифицированных кадров, способных эффективно действовать, когда вызовы безопасности становятся все более разнообразными и сложными.

Проведенный теоретический анализ сущности понятий «педагогическое мировоззрение», «профессиональное мировоззрение», а также «профессиональное педагогическое мировоззрение» и рассмотрение основных структурных составляющих профессионального педагогического мировоззрения, включающих когнитивный, аксиологический, деятельностный (практический), ментальный, конгруэнтный, оценочный компоненты, позволили выделить основные особенности профессионального педагогического мировоззрения преподавателя военного вуза.

На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

- 1) профессиональное педагогическое мировоззрение преподавателя военного вуза является комплексным феноменом. Оно интегрирует в себе предметную экспертизу, адаптированные методики обучения, военную этику, личный пример дисциплины и нацеленность на духовно-нравственное воспитание;
- 2) мировоззрение играет многофункциональную роль. Оно выступает как:
 - *внутренний регулятор*: норма поведения и стандарт профессиональной деятельности и развития самого преподавателя;
 - *стратегия развития*: программа собственного непрерывного военно-педагогического и личностного совершенствования;
 - *ключевой фактор подготовки*: основа для формирования у обучающихся целостного офицерского профиля, сочетающего профессиональную компетентность, высокие моральные принципы, патриотизм и готовность к службе;
- 3) центральной задачей профессионального педагогического мировоззрения является воспитание, а не только обучение. Преподаватель военного вуза реализует себя в первую очередь как эффективный воспитатель и наставник, чья миссия – подготовить будущего офицера, способного действовать в реальных условиях и нести ответственность за свои решения. Формирование военно-патриотических ценностей и гражданской позиции является не дополнительным элементом, а стержнем педагогического процесса;
- 4) качество подготовки офицерских кадров напрямую зависит от сформированности профессионального педагогического мировоззрения у преподавательского состава.

Формирование профессионального педагогического мировоззрения будет способствовать повышению качества военного образования, эффективности учебного процесса в военных вузах и в конечном итоге – подготовке квалифицированных специалистов.

Библиографический список

1. Фрольцов А.В. «Педагогическое мировоззрение» как категория профессионального образования. *Материалы II Всероссийской научно-практической конференции*. Чебоксары. Издательство: ООО «Издательский дом «Среда», 2024: 247–252.
2. *Военная педагогика*: учебник для вузов. Москва: Издательство «Юрайт», 2018.
3. Ларина Т.В., Сиротина С.А. Теоретическое обоснование формирования профессионального мировоззрения курсантов военного вуза. *Мир науки, культуры, образования*, 2025; № 4 (113): 132–134.
4. Трунов Н.Н. *Управление качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Армавир, 2024.
5. Ибрагимова И.Ю. Формирование педагогического мировоззрения будущего учителя в вузе. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2002.

6. Тринадцатко О.А. Профессионально-педагогическое мировоззрение будущих педагогов: концептуализация понятия. *ЦИТИСЭ*. 2024; № 4: 74–90.
7. Фрольцов А.В. Содержание структурных компонентов педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографических коллективов. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2024; № 4 (91): 99–108.
8. Реутова Л.П. Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Майкоп, 2006.
9. Педагогика высшей военной школы: учебник. Москва: Издательство ВУМО РФ, 2001.
10. Батюта М.Б., Сорокина Т.М. Содержание и психологическая структура профессионально-педагогического мировоззрения. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 1/1: 1549.
11. Мещерякова Е.И., Скибо Т.Ю. Психолого-педагогические особенности развития профессионального мировоззрения в условиях современной когнитивной войны. *Воздушно-космические силы. Теория и практика*, 2023; № 27: 123–134.
12. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы: (Из «Собрания педагогических сочинений»). Санкт-Петербург: типография М. Меркушева, 1895.
13. Овечкин А.Н., Бегун В.И. Научно-практическая деятельность преподавателя высшей военной школы: монография. Москва: МАДИ, 2017.
14. Ключенко А.Н. Профессиональная подготовка преподавателей высшего военного учебного заведения. *Сибирский педагогический журнал*. 2008; № 5: 96–102.
15. Белин Н.А., Плотникова Е.Г., Цариев Е.А. Содержание профессиональной компетентности и ключевые компетенции успешной деятельности преподавателя военного вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; № 1: 116–124.
16. Кувакин В.А. Твой рай и ад: человечность и бесчеловечность человека: (философия, психология и стиль мышления гуманизма). Москва, 1998.
17. Ахметова Э.Ж. Реализация принципа непрерывного профессионального образования в педагогической подготовке преподавателей военных вузов. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; № 3: 87–91.
18. Тарасов Д.Ю. Формирование профессионального мировоззрения курсантов военных вузов: гуманистический и культурный аспекты. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2018; Т. 9, № 3: 153–170.
19. Караванов А.А., Устинов И.Ю. Исследование феномена профессионально-педагогической культуры преподавателя военного вуза: история и современность. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2017; № 4: 62–79.
20. Слепов В.Я. Авторитет преподавателя военного вуза как интегративная личностная характеристика. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2009; № 4: 113–118.
21. Спинжар Н.Ф. Теоретические аспекты понимания профессиональной congruentности специалиста в процессе вузовской подготовки. *Вестник МГУКИ*. 2008; № 2: 166–169.

References

1. Frolov A.V. «Pedagogicheskoe mirovozzrenie» kak kategoriya professional'nogo obrazovaniya. *Materialy II Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Cheboksary. Izdatel'stvo: OOO «Izdatel'skij dom «Sreda», 2024: 247–252.
2. *Voennaya pedagogika: uchebnik dlya vuzov*. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2018.
3. Larina T.V., Sirotina S.A. Teoreticheskoe obosnovanie formirovaniya professional'nogo mirovozzreniya kursantov voennogo vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2025; № 4 (113): 132–134.
4. Trunov N.N. *Upravlenie kachestvom professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti prepodavatelej voennyh vuzov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Armavir, 2024.
5. Ibragimova I.Yu. Formirovanie pedagogicheskogo mirovozzreniya buduschego uchitelya v vuzе. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2002.
6. Trinadcatko O.A. Professional'no-pedagogicheskoe mirovozzrenie buduschih pedagogov: konceptualizaciya ponyatiya. *CITIS'E*. 2024; № 4: 74–90.
7. Frolov A.V. Soderzhanie strukturnyh komponentov pedagogicheskogo mirovozzreniya buduschih rukovoditelej horeograficheskikh kolektivov. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2024; № 4 (91): 99–108.
8. Reutova L.P. *Sistema formirovaniya i razvitiya professional'no-pedagogicheskogo mirovozzreniya uchitelya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Majkop, 2006.
9. *Pedagogika vysshej voennoj shkoly: uchebnik*. Moskva: Izdatel'stvo VUMO RF, 2001.
10. Batyuta M.B., Sorokina T.M. Soderzhanie i psihologicheskaya struktura professional'no-pedagogicheskogo mirovozzreniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 1/1: 1549.
11. Mescheryakova E.I., Skibo T.Yu. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti razvitiya professional'nogo mirovozzreniya v usloviyah sovremennoj kognitivnoj vojny. *Vozdushno-kosmicheskie sily. Teoriya i praktika*, 2023; № 27: 123–134.
12. Ushinskij K.D. O pol'ze pedagogicheskoy literatury: (Iz «Sobraniya pedagogicheskikh sochinenij»). Sankt-Peterburg: tipografiya M. Merkusheva, 1895.
13. Ovechkin A.N., Begun V.I. *Nauchno-prakticheskaya deyatel'nost' prepodavatelya vysshej voennoj shkoly*: monografiya. Moskva: MADI, 2017.
14. Klyuchenko A.N. Professional'naya podgotovka prepodavatelej vysshego voennogo uchebnogo zavedeniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008; № 5: 96–102.
15. Belin N.A., Plotnikova E.G., Cariev E.A. Soderzhanie professional'noj kompetentnosti i klyuchevye kompetencii uspešnoy deyatel'nosti prepodavatelya voennogo vuzov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 1: 116–124.
16. Kuvakin V.A. *Tvoj raj i ad: chelovechnost' i beschelovechnost' cheloveka: (filosofiya, psihologiya i stil' myshleniya gumanizma)*. Moskva, 1998.
17. Ahmetova E.Zh. Realizaciya principa nepreynovogo professional'nogo obrazovaniya v pedagogicheskoy podgotovke prepodavatelej voennyh vuzov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012; № 3: 87–91.
18. Tarasov D.Yu. Formirovanie professional'nogo mirovozzreniya kursantov voennyh vuzov: gumanisticheskij i kul'turnyj aspekty. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2018; Т. 9, № 3: 153–170.
19. Karavanov A.A., Ustinov I.Yu. Issledovanie fenomena professional'no-pedagogicheskoy kul'tury prepodavatelya voennogo vuzov: istoriya i sovremennost'. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2017; № 4: 62–79.
20. Slepov V.Ya. Avtoritet prepodavatelya voennogo vuzov kak integrativnaya lichnostnaya harakteristika. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2009; № 4: 113–118.
21. Spinzhar N.F. Teoreticheskie aspekty ponimaniya professional'noj kongruentnosti specialista v processe vuzovskoj podgotovki. *Vestnik MGUKI*. 2008; № 2: 166–169.

Статья поступила в редакцию 20.01.26

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-211-214

Petrovskaya N.P., Head of the Program of the Fund "Unity" (Moscow, Russia), E-mail: pninapavlovna@mail.ru

Simakova T.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Corporate University for Educational Development (Moscow, Russia), E-mail: ipktmvr@yandex.ru

Ryabokon N.V., Deputy Head, Municipal Formation of the Resort Town of Anapa for Social Work (Anapa, Russia), E-mail: pninapavlovna@mail.ru

A NON-PROFIT ORGANIZATION AS A RESOURCE FOR OVERCOMING PROFESSIONAL DEFICITS IN THE MINDSET OF TEACHERS WORKING WITH FAMILIES IN DIFFICULT SITUATIONS. The article substantiates the possibility of overcoming the ideological deficits of teachers in working with children from families in difficult life situations through the involvement of personnel and innovative resources of non-profit organizations. Based on specific examples, the authors consider the deficits of teachers' professional competencies related to interaction with families, innovative mechanisms used in intersectoral cooperation, and propose a model of partnership between schools and non-profit organizations that allows not only providing targeted assistance to children and families, but also developing the professional worldview of teachers. The mechanisms of transformation of the professional position of a teacher in the process of implementing child-parent projects with the participation of partners are shown. For this purpose, the case study method, supervision and pedagogical reflection were used. The most effective roles of a teacher coordinator and navigator in this situation are described. The risks and limitations of the model are indicated.

Key words: family in difficult life situation, pedagogical competencies, interdepartmental partnership, non-profit organization (NGO), professional worldview, case method, supervision

Н.П. Петровская, рук. программы Фонда «Единение», г. Москва, E-mail: pninapavlovna@mail.ru

Т.П. Симакова, д-р пед. наук, проф., Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Московской области «Корпоративный университет развития образования», г. Москва, E-mail: ipktmvr@yandex.ru

Н.В. Рябоконт, зам. главы муниципального образования город-курорт Анапа по социальной работе, г. Анапа, E-mail: pninapavlovna@mail.ru

НЕКОММЕРЧЕСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ КАК РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ В МИРОВОЗЗРЕНИИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С СЕМЬЯМИ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

В статье обосновывается возможность преодоления мировоззренческих дефицитов педагогов в работе с детьми из семей, находящихся в трудных жизненных ситуациях (ТЖС), через привлечение кадрового и инновационного ресурса некоммерческих организаций (НКО). Авторы на основе конкретных примеров рассматривают дефициты профессиональных компетенций педагогов, связанные с взаимодействием с семьями, инновационные механизмы, используемые в межсекторном взаимодействии, и предлагают модель партнёрства школы с НКО, позволяющую не только оказывать адресную помощь детям и семьям, но и развивать профессиональное мировоззрение педагогов. Показаны механизмы трансформации профессиональной позиции педагога в процессе реализации детско-родительских проектов с участием партнеров. С этой целью были использованы метод кейс-стади, супервизия и педагогическая рефлексия. Описаны наиболее эффективные в данной ситуации роли педагога – координатора и навигатора. Указаны риски и ограничения модели.

Ключевые слова: семья в трудной жизненной ситуации (ТЖС), педагогические компетенции, межсекторное партнёрство, некоммерческая организация (НКО), профессиональное мировоззрение, кейс-метод, супервизия

Актуальность данного исследования продиктована тем, что современная образовательная среда сегодня ставит перед педагогом задачи, выходящие за рамки преподавания учебных дисциплин. Учитель-предметник и классный руководитель непосредственно сталкиваются со сложными социальными вызовами, которые сопровождают жизнь учеников и их семьи. В нормативно-правовых актах РФ закреплено понятие «ребёнок, находящийся в трудной жизненной ситуации» (ТЖС) [1], однако на практике эффективная помощь невозможна без учёта семейного контекста. В данной статье используется более широкая социально-педагогическая категория «семья в трудной жизненной ситуации», поскольку трудности разворачиваются и закрепляются в семейной системе (в том числе через дисфункциональные паттерны взаимодействия), и одновременно именно семья может выступать главным ресурсом преодоления кризиса при наличии поддержки и корректно выстроенного сопровождения.

К категориям семей в ТЖС, с которыми сталкивается школа, относятся семьи, переживающие бедность, детско-родительские конфликты, опыт миграции, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья или инвалидностью (с особыми образовательными потребностями), а также семьи в ситуации острого развода. Работа с такими случаями требует от педагога не только эмпатии, но и специфических компетенций: навыков ведения сложного диалога, соблюдения базовых принципов кейс-менеджмента (управления случаем), умения выстраивать границы ответственности.

Но даже владение этими операциональными компетенциями не дает гарантии того, что проблема будет решена. Наши наблюдения показывают, что основной эффективной профессиональной деятельностью педагога в работе со сложными случаями детей и семей в ТЖС является его профессиональное мировоззрение. Его формированию и развитию очень редко уделяется внимание в традиционной системе повышения квалификации и далеко не всегда педагога вооружают практическими инструментами для работы с подобными ситуациями. Это повышает уровень стресса, усиливает фрустрацию, порой приводит к профессиональному выгоранию, и не позволяет решать профессиональные задачи.

Цель данной статьи – обосновать подход, при котором дополнительным ресурсом профессионального развития педагога становится системное партнёрство с профильными НКО, работающими с семьями в ТЖС.

Задачи:

- проанализировать возможности и методики партнерства школы с профильными НКО в интересах обучающихся и их семей;
- определить механизмы трансформации профессионального мировоззрения педагога в условиях образовательного партнерства;
- оценить границы применимости предложенных механизмов партнерства на основе кейс-стади.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней представлен подход, опирающийся на межсекторное партнерство с НКО, позволяющий повысить уровень профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми из семей с ТЖС.

Теоретическая значимость – в обосновании методов партнёрского взаимодействия школы и НКО для поддержки детей и семей в ТЖС и механизмов трансформации профессионального мировоззрения педагога.

Практическая значимость состоит в анализе опыта успешной реализации партнёрского взаимодействия школы и НКО на примере конкретного учреждения. В ходе исследования авторами применялись следующие методы:

- теоретический анализ нормативной базы, научно-методической литературы по соответствующей проблематике;
- кейс-стади, включенное наблюдение, рефлексивный анализ опыта.

База исследования: Благотворительный фонд помощи ментальным инвалидам «Единение», город Москва. Исследования проводились в рамках гранта Фонда президентских грантов: проект «Психологическая помощь и сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, детей-инвалидов школьников и школьников на надомном обучении в трудной жизненной ситуации «Шаг в будущее» в период с 2023 по 2025 год.

Почему партнёрство с некоммерческим сектором является значимым ресурсом для школы? НКО, сфокусированные на конкретных социальных пробле-

мах, аккумулируют опыт и инструменты, которые редко доступны в рамках традиционной школьной системы. Они могут выступать платформой педагогических инноваций благодаря использованию следующих методик и ресурсов:

- специализированные методики: НКО разрабатывают и апробируют узкопрофильные программы (например, по работе с подростковой агрессией, семейным насилием, социальной адаптацией мигрантов, в том числе и с семьями в ТЖС);
- институт супервизии: регулярные разборы сложных случаев с участием психологов и опытных социальных работников помогают педагогу отразиться на своей роли, получить поддержку и увидеть ситуацию с разных сторон [2];
- гибкое обучение: короткие практико-ориентированные тренинги и семинары, отвечающие на актуальные запросы педагогов;
- наставничество и сопровождение: специалисты НКО могут сопровождать педагога на первых этапах ведения сложного семейного случая;
- волонтерская инфраструктура: НКО привлекают подготовленных волонтеров для поддержки детей в ТЖС (досуг, помощь в учёбе, сопровождение), снижая организационную нагрузку школы.

В данной работе мы опирались на актуальные научные понятия: «семья в ТЖС», «профессиональное мировоззрение», «межведомственное и межсекторное партнёрство», непосредственно связанные с рассматриваемой проблемой.

Чаще всего проблемы семей в ТЖС рассматриваются с точки зрения социальной работы (М.А. Галагузова, И.Г. Кузина, Т.И. Шульга, Е.И. Холостова и др.). Так, в работах И.Г. Кузиной трудная жизненная ситуация рассматривается как «объективно нарушающая социальные связи человека с его окружением и условия нормальной жизнедеятельности и субъективно воспринимаемая им как «сложная», вследствие чего он может нуждаться в поддержке и помощи социальных служб для решения своей проблемы» [3, с. 75]. Современные исследователи этого вопроса описывают возможности межведомственного и межсекторного взаимодействия при осуществлении сопровождения семей с детьми, находящихся в трудной жизненной ситуации [4, с. 71–73]. С этими же проблемами сталкиваются и педагоги общеобразовательных школ. Подходы к их решению здесь необходимы иные – педагогические. При этом социально-образовательное партнерство (межведомственное и межсекторное) также имеет большой потенциал [5]. Мы в своем исследовании его применяем, используя проектные, диалоговые, кейс-методы и др., частично они будут представлены в данной статье.

В процессе исследования партнёрского взаимодействия с семьями, включая межсекторное (между представителями государственного, общественного и/или бизнес-сектора), за основу были взяты идеи Т.П. Грибоедовой (Симаковой) по вопросам партнерства семьи и школы [6, с. 50–60]. Партнёрство в образовании, с точки зрения Т.П. Симаковой, имеет свою специфику по сравнению с другими сферами социальной жизни, т. к. возникает для решения собственных (образовательных) проблем, связанных с обучением, воспитанием и развитием детей; имеет соответствующие предметы, например процессы нравственного, социального, творческого, интеллектуального (и т. д.) развития обучающихся, условия организации данных процессов; социализация детей разных категорий, профилактика отклонений детского развития от его норм и др.; образовательный потенциал семей обучающихся; цели, связанные с предметами взаимодействия; целевые группы – обучающиеся, их семьи и педагоги [7, с. 108].

Значимую роль в организации взаимодействия школы с семьями в ТЖС играет профессиональное мировоззрение педагогов. Оно является основой для формирования мотивационно-ценностного и операционально-деятельностного компонентов компетентности педагога. Важными для нашего исследования являются работы С.В. Фроловой, в которых автор определяет профессиональное мировоззрение современного педагога как «интегративную форму духовно-деятельного освоения мира в контексте профессионального самоопределения, профессионально-личностного развития, образующую неразрывное и саморазвивающееся единство мировоззренческих компонент, мировоззренческих функционалов (миропонимание, миросозерцание, мировосприятие), мировоззренческих сфер (интеллектуально-когнитивная, эмоционально-волевая, поведенческая), мировоззренческих форм (профессиональные ценности, идеалы, убеждения, принципы, идеи, приоритеты, модели поведенческих реакций, посту-

пок)» [8]. Мы считаем, что в работе школы с детьми из семей в ТЖС и с самими семьями педагог, его мировоззрение и компетентность играют ключевую роль. А партнерство может стать одним из эффективных ресурсов и механизмов трансформации педагогического мировоззрения и его компетенций. Влияние партнерства на педагога не происходит автоматически. Оно подчинено логике «формат → механизм → результат», где каждый этап взаимодействия запускает конкретные изменения.

Представим и проанализируем конкретный опыт взаимодействия школы и семьи в ТЖС с участием социальных партнеров (НКО) на основе кейс-метода.

В 7 «Б» класс пришел новый ученик – Артём. Учился слабо, часто не делал домашние задания, мог сорваться на грубость, несколько раз уходил с уроков без разрешения. Классный руководитель, учитель русского языка Марина Сергеевна, быстро сформировала про семью устойчивую картину: «маме всё равно», «дома контроля нет», «все проблемы тянутся оттуда». Мама Артёма – Ольга – действительно выходила на связь редко. На звонки отвечала коротко, на школьные встречи не всегда попадала: работала посменно, одна тянула троих детей. Марину Сергеевну это раздражало: она видела, как класс «проседает» из-за одного ученика, и всё чаще говорила с матерью в обвиняющем тоне – «вы должны», «вы обязаны», «если так будет дальше...». Ольга, в свою очередь, чувствовала давление и стыд, замыкалась и начинала избегать школы. Конфликт усиливался: учитель считал, что семья «уходит от ответственности», семья считала, что школу интересуют только претензии.

В середине года школа подключилась к городскому проекту партнерства с НКО и ремесленными мастерскими. Психолог предложил **формат совместных разборов случаев (супервизий)** [2, с. 78–89] для классных руководителей: не «разбор полётов», а профессиональный взгляд со стороны на сложные истории с семьями. Марина Сергеевна принесла на супервизию кейс Артёма – с установкой «нужно заставить маму включиться».

На встрече супервизор (приглашённый специалист из НКО, работающей с семьями в трудной жизненной ситуации) мягко вернул фокус: не «кто виноват», а «что происходит» и «какие ресурсы у семьи есть». Марину Сергеевну попросили описать ситуацию фактами, без оценок: как именно проявляется неусвояемость, в какие моменты Артём «срывается», что происходит после замечаний, на что он реагирует, где хоть маленькие, но есть успехи. Потом задали вопросы о семье: что известно о работе мамы, о братьях/сёстрах, об условиях дома, о том, кто поддерживает ребёнка, какие есть сильные стороны. Учитель впервые заметила, что кроме «проблем» она почти ничего про семью не знает – только свою интерпретацию.

Параллельно команда проекта предложила классу провести **благотворительную ярмарку**: изделия готовят дети и родители, а мастер-классы ведут наставники из НКО и ремесленных мастерских (керамика, свечи, открытки, шитьё, деревянные сувениры). Важно было, что это не «мероприятие для галочки», а общая работа, где каждый может быть полезным – даже те, кто обычно «не тянет».

Марина Сергеевна сначала отнеслась скептически: «у нас тут дисциплина и учёба, какая ярмарка». Но на следующей супервизии обсуждали как раз механизм вовлечения семей через совместное дело – без давления и морализаторства. Учитель согласилась попробовать, но с условием: «если мама Артёма опять не придёт – всё станет ясно». Супервизор предложил другой ход: вместо требования – приглашение с признанием реальности. Марина Сергеевна написала Ольге не формальное «явиться», а короткое человеческое сообщение: что в классе будет ярмарка, нужны помощники, и что даже небольшой вклад важен; спросила, какие форматы ей реально удобны (прийти на 40 минут, помочь вечером с упаковкой, привезти материалы, подключить старших детей).

Неожиданно мама ответила быстро: «Я не могу на собрания, но ярмарку сделаем. Я умею печь и могу помочь с упаковкой. И дети тоже». Оказалось, что дома у них есть привычка делать что-то руками, а старшая сестра Артёма увлекается бисером. Семья предложила идею: небольшие наборы «подарок учителю» – печенье, открытка, ленточка, маленькая свеча. Мастерская-партнёр дала простой шаблон и материалы, а НКО-наставник помог организовать «станции» по классу, чтобы дети работали в парах и группах. Во время подготовки проявился Артём. Он не был «лидером», но неожиданно оказался внимательным и терпеливым в практической работе: аккуратно подпалывал бирки, помогал младшим, приносил материалы. На репетиции ярмарки он впервые сделал что-то «правильное» без угрозы наказания, и это увидели одноклассники. Для Марины Сергеевны стало важным наблюдение: *когда взаимодействие строится не через постоянную оценку, у ребёнка появляется шанс проявить себя иначе.*

После ярмарки (она прошла в школе в субботу, деньги пошли в местный фонд помощи детям с инвалидностью) Марина Сергеевна вынесла на супервизию результаты. И там произошло главное: она *перестала обсуждать семью как «источник проблем» и начала видеть комплексную картину*: мама не «равнодушная», а перегруженная и уставшая, поэтому избегает контакта, где её только обвиняют. У семьи есть ресурсы (навыки, вовлечённость детей, готовность делать полезное), но они не проявлялись в прежнем формате общения; Артём реагирует на ситуацию «про успех и участие», а не на постоянный контроль и стыд.

Психолог школы смогла описать для педагога и команды, какой механизм сработал и почему:

– **профессиональная рефлексия педагогом ситуации** (отделение фактов от оценок),

– **децентрация** (взгляд со стороны на роль школы в конфликте),

– **понимание возможностей семьи,**

– **постепенное снижение оценочных суждений** («у них всё плохо»). Все это открыло путь к диалогу.

Дальше Марина Сергеевна *изменила стиль коммуникации с мамой*: вместо «**претензия – требование – наказание**» появилась формула «**наблюдение – вопрос – совместный шаг**». Она договорилась с Ольгой о простом и реалистичном плане: короткая связь раз в неделю голосовым сообщением, два приоритетных предмета для подтягивания и маленькие «проверяемые» цели на 10–15 минут дома, без тотального контроля. К концу четверти Артём не стал отличником, но перестал прогуливать, уменьшилось количество конфликтов на уроках, появился минимум выполненных заданий, и главное – наладилась рабочая связь с взрослым: школа и семья перестали «воевать».

Итог (формируемая компетенция): у классного руководителя укрепилась **аналитическая и коммуникативная компетентности**: умение видеть ситуацию не плоской («плохая семья – плохой ребёнок»), а системной; задавать вопросы вместо обвинений; вести диалог с семьёй на партнёрской основе и опираться на реальные ресурсы семьи, а не только на её дефициты [9, с. 259–263].

Индикаторы изменения профессионального мировоззрения. О качественной трансформации можно говорить, если наблюдаются следующие изменения:

– переход от оценочной позиции («семья "не такая"») к исследовательской и понимающей («что происходит в семье и какие шаги поддержки возможны?»);

– смена роли «единственного спасателя» на роль командного участника, готового к межведомственному взаимодействию;

– восприятие семьи не как объекта воздействия, а как субъекта и партнёра в решении проблемы;

– развитие профессиональной рефлексии: анализ собственных реакций, границ компетенции и зон ответственности;

– повышение стрессоустойчивости за счёт понимания, что педагог не остаётся один на один со случаем и может опираться на партнёрскую сеть;

Педагог как координатор: новые роли и границы ответственности.

В рамках партнерства роль педагога трансформируется: он перестаёт быть «универсальным специалистом по всем вопросам» и становится координатором и навигатором. Принципиально важно разграничить зоны ответственности: педагог осуществляет первичное выявление проблемы, выстраивает доверительный контакт и обеспечивает «тёплую» передачу кейса, в то время как специалист НКО проводит глубинную психологическую, юридическую или социальную работу.

В такой модели педагог выполняет несколько ключевых ролей. Как *навигатор* он выявляет запрос семьи, информирует её о доступных возможностях и помогает наладить контакт с НКО, используя карту социальных услуг района, маршрутный лист и информационный буклет НКО, благодаря чему семья быстро и адресно получает профильную помощь. Как *медиатор* педагог организует первичную встречу мамы и специалиста НКО и поддерживает конструктивный диалог, опираясь на протокол встречи и правила уважительного взаимодействия, в результате чего снижается уровень недоверия и сопротивления со стороны семьи. Как *первичный диагност* он фиксирует признаки неблагополучия без постановки диагнозов и уточняет первичный запрос, применяя дневник наблюдения и беседы с ребёнком и родителями, что даёт специалисту НКО стартовую информацию для начала работы.

Практические кейсы: партнёрство в действии. Приведём три анонимизированных кейса, иллюстрирующих возможности партнерства.

Кейс № 1: Семья мигрантов. Цель: социальная и языковая адаптация ребёнка. **Роль педагога:** заметив изоляцию ученика, классный руководитель установил контакт с родителями и предложил поддержку НКО, работающей с семьями мигрантов; организовал первую встречу в школе. **Результат:** ребёнок начал посещать языковые курсы и досуговую группу при НКО, родители получили юридическую консультацию. Успеваемость и эмоциональное состояние ученика улучшились.

Кейс № 2: Семья с ребёнком с ОВЗ. Цель: снижение тревожности родителей и создание инклюзивной среды в классе. **Роль педагога:** после тренинга НКО по особенностям развития педагог инициировал совместную консультацию родителей с психологом НКО. Совместно был разработан план адаптации учебных материалов. **Результат:** уровень тревоги родителей снизился, педагог почувствовал себя увереннее в работе с ребёнком.

Кейс № 3: Подросток в остром семейном конфликте. Цель: деэскалация конфликта, предотвращение ухода подростка из дома. **Роль педагога:** заметив признаки депрессивного состояния и получив информацию о конфликтах дома, классный руководитель связался с координатором партнёрской НКО и выступил медиатором на первой встрече подростка с психологом. **Результат:** семья начала курс семейного консультирования в НКО, острота конфликта снизилась.

Описанный опыт партнерства с профильным НКО позволяет выявить механизм запуска трансформации мировоззренческих позиций и поведенческих паттернов педагога (классного руководителя), меняющей систему взаимодействия с семьёй, тем не менее имеет определённые ограничения.

Риски и ограничения модели. Несмотря на высокую эффективность, модель партнерства сопряжена с рисками:

- перегрузка педагога: без чёткого разграничения ролей и административной поддержки есть риск возложения на педагога несвойственных ему функций;
- юридические и этические аспекты: необходимы информированные согласия родителей на передачу данных и строгое соблюдение конфиденциальности;

- качество услуг НКО: школе важно проводить предварительный отбор партнёров, учитывая их профиль, компетенции и репутацию;
- неустойчивость проектов НКО: зависимость от грантового финансирования может приводить к прерыванию долгосрочной работы.

Снижение рисков возможно через формализацию отношений:

- утверждение двустороннего соглашения / договора о сотрудничестве,
- создание рабочей группы по реализации партнёрства (совет / команда проекта, включающая представителей обеих сторон) и определение в школе координатора взаимодействия;

- разработку плана, описание сроков и ожидаемых результатов.

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы.

Партнёрство школы и НКО является значимым ресурсом оказания поддержки семьям и детям в ТЖС: узкопрофильные программы (например, по работе с подростковой агрессией, семейным насилием, социальной адаптацией мигрантов, в том числе и с семьями в ТЖС); привлечение подготовленных волонтеров для поддержки детей в ТЖС (досуг, помощь в учёбе, сопровождение). Кроме того, НКО является системным ресурсом развития профессионального мировоззрения и, как следствие, компетенций педагога, необходимых для работы со сложным социальным контекстом.

Центральным итогом сотрудничества становится изменение профессионального мировоззрения педагога: переход к исследовательской позиции, укрепление партнёрского взгляда на семью, повышение рефлексивности и устойчивости. Чёткое разграничение ролей (педагог – навигатор и координатор; специалист НКО – профильный эксперт) повышает адресность помощи семьям и снижает риск профессионального выгорания педагогов. Ключевые компетенции (коммуникативная, аналитическая, инструментальная, кейс-менеджмент и межведомственное взаимодействие) формируются через конкретные механизмы – супервизии, обучение и наставничество – в логике модели «формат → механизм → результат».

Устойчивость описанного взаимодействия зависит от управленческой поддержки, нормативного оформления взаимодействия и наличия школьного координатора партнёрской сети. Рисками организации партнёрского взаимодействия школы с НКО являются возможная перегрузка педагога дополнительной работой, юридические и этические аспекты, связанные с соблюдением конфиденциальности в работе с семьями, ответственность за контроль качества услуг НКО лежит на школе, зависимость проектов НКО от грантового финансирования. Снижение рисков возможно через формализацию отношений (оформление договоров, создание совета и наличие координатора, разработку плана совместной деятельности).

Таким образом, инвестиции времени и усилий в выстраивание системного партнёрства с некоммерческим сектором при соблюдении указанных условий окупаются ростом профессионализма педагогического коллектива и укреплением безопасной поддерживающей среды в школе, качеством взаимодействия с семьями обучающихся, находящимися в трудной жизненной ситуации.

Библиографический список

1. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ. *Официальный интернет-портал правовой информации*. Available at: pravo.gov.ru
2. Орлова Д.Г. Супервизия как фактор развития профессиональной рефлексии у помогающих практиков. *Вопросы психологии*. 2021; № 2: 78–89.
3. *Теория социальной работы*. Владивосток: Издательство ДВГТУ, 2006.
4. Белокопытова К.М. Из опыта организации межведомственного взаимодействия при осуществлении сопровождения семей с детьми, находящихся в трудной жизненной ситуации. *Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности*: материалы XIV Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию Победы в Великой Отечественной войне, 100-летию со дня рождения первого ректора ВСТИ Д. Ш. Фролова и 30-летию подготовки социальных работников во ВСГУТУ: в 2 т. Улан-Удэ, 2025: 71–73.
5. Мурлыкина Е.С. Межведомственное взаимодействие: основная проблематика и пути совершенствования системы. *Форум молодых ученых*. 2021; № 5 (57).
6. Грибоедова Т.П. Содержание понятия и особенности реализации социального партнерства в современном образовании. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009; № 68: 50–60.
7. Симаклова Т.П. *Семья как субъект открытого образовательного пространства*: монография. Томск: Издательство Томского ЦНТИ, 2011.
8. Фролова С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования. *Вестник Мининского университета*. 2022; № 2 (39).
9. Верник И.С. Взаимодействие педагогов с родителями подростков в условиях современной ситуации развития. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2023; № 1 (38): 111–116.

References

1. Ob osnovah sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnih. Federal'nyj zakon ot 24.06.1999 № 120-FZ. *Official'nyj internet-portal pravovoj informacii*. Available at: pravo.gov.ru
2. Orlova D.G. Superviziya kak faktor razvitiya professional'noj refleksii u pomagayuschih praktikov. *Voprosy psihologii*. 2021; № 2: 78–89.
3. *Teoriya social'noj raboty*. Vladivostok: Izdatel'stvo DVGUTU, 2006.
4. Belokopytova K.M. Iz opyta organizacii mezhdvedomstvennogo vzaimodejstviya pri osushchestvlenii soprovozhdeniya semej s det'mi, nahodyaschihsya v trudnoj zhiznennoy situacii. *Formy i metody social'noj raboty v razlichnyh sferah zhiznedejatel'nosti*: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 80-letiyu Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne, 100-letiyu so dnya rozhdeniya pervogo rektora VSTI D. Sh. Frolova i 30-letiyu podgotovki social'nyh rabotnikov vo VSGUTU: v 2 t. Ulan-Ud'e, 2025: 71–73.
5. Murlykina E.S. Mezhdvedomstvennoe vzaimodejstvie: osnovnaya problematika i puti sovershenstvovaniya sistemy. *Forum molodyh uchennyh*. 2021; № 5 (57).
6. Griboedova T.P. Soderzhanie ponyatiya i osobennosti realizacii social'nogo partnerstva v sovremennom obrazovanii. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2009; № 68: 50–60.
7. Simakova T.P. *Sem'ya kak sub'ekt otkrytogo obrazovatel'nogo prostanstva*: monografiya. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo CNTI, 2011.
8. Frolova S.V. Sociokul'turnye faktory formirovaniya professional'nogo mirovozzreniya sovremennogo uchitelya: vyzovy novogo mira obrazovaniya. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2022; № 2 (39).
9. Vernik I.S. Vzaimodejstvie pedagogov s roditel'yami podrostkov v usloviyah sovremennoj situacii razvitiya. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2023; № 1 (38): 111–116.

Статья поступила в редакцию 29.01.26

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-214-217

Pomortseva N.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow E-mail: pomortseva-nv@rudn.ru
Sabanchieva L.N., Cand. of Sciences (Economics), Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow E-mail: leisab_1987@mail.ru

THE SPECIFICS OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN HIGHER EDUCATION IN THE HYBRID LEARNING CONTEXT. The specifics of the implementation of pedagogical interaction in the space of a modern university are determined, taking into account the peculiarities of pedagogical activity carried out in a hybrid format. The work considers problems related to the impact of digitalization of most aspects of educational and educational work on their progress and results. An analysis is made of the opportunities that participants in educational relations receive in the event of increased use of modern digital technologies as a tool to increase the effectiveness of communication between them. After determining the potential of such educational technologies as a means of pedagogical communication, digital platforms are identified that ensure the greatest effectiveness of the relevant process in the current conditions. The strengths and weaknesses of these platforms are revealed by the results of a survey of students of the Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) regarding their attitude to modern digital technologies as a means of optimizing their contacts with each other and with teachers.

Key words: higher education, university, university student, pedagogical interaction in higher education, means of pedagogical interaction, digital technologies, distance learning, hybrid learning

Н.В. Поморцева, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», г. Москва, E-mail: pomortseva-nv@rudn.ru

Л.Н. Сабанчиева, канд. экон. наук, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», г. Москва, E-mail: leisab_1987@mail.ru

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ

Определяется специфика реализации педагогического взаимодействия в пространстве современного вуза при учёте особенностей педагогической деятельности, осуществляемой в гибридном формате. Для этого в начале статьи рассматриваются проблемы, связанные с влиянием цифровизации большинства аспектов учебной и воспитательной работы на их ход и результаты. Далее осуществляется анализ возможностей, которые участники образовательных отношений получают в случае расширения использования современных цифровых технологий (ЦТ) как инструмента повышения эффективности коммуникации между ними. После определения потенциала такого рода образовательных технологий, как средства педагогического общения, выявляются цифровые платформы, обеспечивающие в текущих условиях наибольшую эффективность соответствующего процесса. Сильные и слабые стороны этих платформ выявляются по результатам опроса студентов ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (РУДН) на предмет их отношения к современным ЦТ как средству оптимизации их контактов между собой и с преподавателями.

Ключевые слова: высшее образование, вуз, студент вуза, педагогическое взаимодействие в высшей школе, средства педагогического взаимодействия, цифровые технологии, дистанционное обучение, гибридное обучение

Актуальность темы статьи связана с широко известной среди наших современников тенденцией, при которой последние десятилетия оказались тесно связанными с упрочением влияния разного рода технологических инноваций на каждого человека и практически все сферы жизнедеятельности общества. Безусловно, в фаворите возможности новых для его времени технологий могут революции находятся цифровые технологии (далее – ЦТ).

Ещё в 1980-х гг. американский педагог Д. Бок [1] выражал осторожный оптимизм по поводу внедрения дидактических средств, которые можно отнести к данной категории, в образовательное пространство современного ему американских вузов. Этот учёный признавал за компьютерными технологиями наличие большого педагогического потенциала. Их реализация, считал Д. Бок, позволит преодолеть ограничения, свойственные традиционным моделям реализации образовательных программ, а также повысить эффективность педагогической деятельности за счёт предоставления принципиально новых способов формирования компетенций, изменения моделей взаимодействия между субъектами образовательных отношений [1]. Но, с другой стороны, исследователь указывал и на то, что многие возможности новых для его времени технологий могут получить практическое воплощение по ходу использования традиционных форм педагогического взаимодействия. При этом он признавал ряд рисков, связанных с их внедрением, а одним из наиболее существенных считал затруднённую или невозможность стопроцентного включения аудитории в цифровые экосистемы по экономическим причинам [1].

Дальнейшая история развития мировой системы высшего образования показала справедливость как надежд, так и опасений Д. Бока, связанных с интеграцией ЦТ в педагогическую деятельность. Сегодня технологические инновации, прежде всего, связанные с развитием сети Интернет, необходимостью обработки больших массивов данных и распространением интеллектуальных систем, широко внедряются в отечественных и зарубежных вузах. На данный момент уже можно говорить о том, что высшее образование выходит на качественно новый уровень развития, о чём упоминали, например, С.Е. Запывалова, А.Д. Ахметова и Е.В. Стомба [2].

В наступающую эпоху цифрового образования подвергаются сомнению традиционно принятые отношения в вузе, при которых учащийся представлял собой объект, а преподаватель – субъект педагогической деятельности. Структура взаимодействия между ними претерпевает существенные изменения. Если прежде педагогическое общение было ограничено и в пространстве, и во времени, то сегодня эти ограничения исчезают. Здесь следует оговориться, что и до массового распространения сетевых технологий часть вузовских программ получала свою реализацию в дистанционном режиме. Но использование аналоговых носителей, таких как бумажные письма или видеокассеты, делало учебно-воспитательный процесс односторонним, а контакты между его участниками – ограниченными. Наличие таких черт не позволяло говорить о сколько-нибудь сильно выраженной субъектности студентов. Следовательно, реализация учебной и воспитательной работы в дистанционном формате на тот момент не могла не только заменить, но и полноценно дополнить традиционную классно-урочную систему, принятую в учреждениях высшего образования.

Сегодня же ЦТ поспособствовали существенным изменениям в структуре коммуникации между педагогом и обучающимися. Их взаимодействие приобрело такие свойства, как асинхронность и интерактивность. По мнению ряда авторов (Я.А. Долгалева [3], Л.И. Найденова, Е.В. Щанина [4]), стало возможным говорить о становлении модели гибридного обучения, то есть такого, которое сочетает элементы онлайн- и офлайн-образования. Соответствующие изменения поспособствовали популяризации тем, связанных с обеспечением продуктивного взаимодействия между участниками учебно-воспитательного процесса, среди отечественных и зарубежных исследователей.

Например, уже упоминавшиеся Л.И. Найденова и Е.В. Щанина [4] рассматривают теоретические подходы к пониманию процессов цифровизации. При этом повышенное внимание они уделяют анализу особенностей социальных взаимодействий с использованием ЦТ. В ходе их изучения указанными авторами привлекаются также данные социологических исследований, посвящённых проблемам цифровизации системы высшего образования, внедрения дистанционного обучения в вузах, а равно и результатам социологического опроса студентов Пензенского государственного университета [4].

В статье Л.А. Даринской и Г.И. Молодцовой [5] представлены результаты контент-анализа психолого-педагогических публикаций, рассматривающих вопросы невербальной коммуникации в процессе онлайн-обучения. По его результатам намечаются дальнейшие направления исследований, разрабатываются программы дополнительной подготовки профессорско-преподавательского состава к эффективным действиям в условиях цифровизации обучения [5].

Британский философ и аналитик высшего образования профессор Рональд Барнетт указывал, что, независимо от конкретного формата реализации педагогического процесса в стенах современного вуза, образовательная ситуация представляет собой специфический вид общения между людьми – его участниками [6]. По мнению данного автора, особенности реализации интерактивных отношений между преподавателями и студентами в значительной степени влияют на результативность процессов распределения, передачи и усвоения учебной, методической и другой необходимой информации [6].

При таком обилии связанных с темой нашего исследования аспектов, служивших объектами интереса различных авторов на протяжении последних 25 лет, до сих пор наблюдается дефицит работ, посвящённых коммуникации между субъектами образовательных отношений в контексте технологических инноваций. В рамках данной статьи предпринята попытка изучить основные особенности взаимодействия между преподавателями и студентами вузов при реализации образовательных программ в гибридном формате.

Цель нашего исследования, таким образом, состоит в определении специфики осуществления педагогического взаимодействия в пространстве современного вуза с учётом особенностей феномена гибридного обучения.

Задачи, которые необходимо решить для её достижения, включают:

- ответ на вопрос о конкретных аспектах влияния цифровизации образовательного процесса на его ход и результаты;
- рассмотрение возможностей, предоставляемых ЦТ в плане повышения эффективности коммуникации между субъектами образовательных отношений;
- демонстрация результатов опроса студентов ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (далее – РУДН) на предмет их отношения к современным ЦТ как средству оптимизации педагогического общения.

Научная новизна статьи сводится к тому, что в ней на основе данных, полученных в ходе социологического опроса среди студентов РУДН, была определена специфика педагогического взаимодействия в вузе при реализации программ гибридного обучения.

Теоретическая значимость состоит в конкретизации влияния современных ЦТ на ход и результаты педагогической деятельности, реализуемой в организациях высшего образования.

Практическая – в определении возможностей, присущих относящимся к данной категории технологиям в плане повышения эффективности коммуникации между субъектами осуществляемых в современном вузе образовательных отношений.

Методы исследования, применявшиеся авторами при подготовке данной статьи, включали социологический опрос, анализ литературы и рефлексии собственного опыта деятельности в образовательном пространстве РУДН.

При внедрении программ профессиональной подготовки на ступенях бакалавриата, специалитета и магистратуры в традиционном формате в качестве основного пространства для реализации педагогического процесса выступала учебная аудитория. Безусловно, акцент основного внимания на аудиторных занятиях оставлял место для интеграции ряда инновационных форм организации учебной деятельности в процесс проведения как лекционных занятий, так и практических (табл. 1).

Отечественные и зарубежные исследователи (Л.И. Юнусовна, М.Ш. Товсултанова [7], Чжан Чжихуа, Сунь Цзябао, Цзи Кай [8]) высоко оценивают педагогический потенциал данных форм организации деятельности участников образовательного процесса. Но при этом в случае с реализацией образовательного процесса в традиционном формате очевиден факт наличия временных и пространственных ограничений. Это в значительной степени способствовало укреплению стереотипов о том, что в процессе педагогического взаимодействия педагог является субъектом, транслирующим знания, а студент – объектом, который их воспринимает. Это в значительной степени способствовало нивелированию

Таблица 1

Инновационные формы аудиторной работы, получавшие реализацию в рамках традиционного формата обучения

№	Занятия	Инновационные формы
1.	Лекционные	Провокационная лекция
		Лекция-беседа
		Лекция «вдвоём»
		Проблемная лекция
2.	Практические	Кейс-стади
		Учебные симуляции
		Виртуальные лаборатории

ке преимуществ, показанных в табл. 1 форм деятельности, ведь их реализация предполагает субъект-субъектное взаимодействие.

Цифровая революция поспособствовала трансформации способов передачи знаний. Модель гибридного обучения позволила в значительной степени отойти от традиционной иерархической структуры процесса педагогического взаимодействия.

Это оказалось возможным благодаря инновационным характеристикам современных ЦТ. В число таких характеристик входят адаптивность, эволюционность, многостороннее взаимодействие, а также системность. Они позволяют эффективно реализовывать множество сценариев взаимодействия в цифровой среде современного вуза. В трудах исследователей и практиков (С.Е. Запывалова, А.Д. Ахметова, Е.В. Стомба [2], Я.А. Долгалева [3], Чжан Чжихуа, Сунь Цзябао, Цзи Кай [8]) такие сценарии представлены достаточно широко. При существующих различиях для всех их характерен объединяющий признак – необходимым условием реализации выступает интеграция офлайн- и онлайн-пространств, реальных и виртуальных сред, которую выше мы обозначили как главную черту гибридного обучения.

Осуществляемая таким образом образовательная деятельность больше не связана ни пространством, ни временем. Она вполне может осуществляться как в ходе непосредственного, так и опосредованного взаимодействия. Реализация упоминаемого современными педагогами (Л.И. Найденова, Е.В. Щанина [4], Л.И. Юнусовна, М.Ш. Товсултанова [7]) принципа «образования без границ» в новых технологических условиях не только придаёт обучению и воспитанию высокую степень гибкости, но и обеспечивает построение многомерного образовательного пространства. Благодаря этому взаимодействие между участниками образовательного процесса оказывается вне пространства и времени. Соответственно, фиксируется глубокая трансформация форм его реализации.

Таким образом, в цифровую эпоху особенности развития системы высшего образования позволяют эффективно обучать студентов в соответствии с их способностями. При этом, как справедливо отмечает Р. Барнетт [6], распределение образовательных ресурсов может меняться в зависимости от особенностей текущего спроса. Структура традиционного субъектно-объектного взаимодействия деформируется.

В качестве примера платформы с функционалом, обеспечивающим эффективное взаимодействие между преподавателем и студентами, отвечающее современным требованиям, является Zoom. По сути, она представляет собой проприетарную программу для организации видеоконференций. Всплеск популярности рассматриваемой платформы приходится на 2020 г. Это неудивительно, ведь именно тогда большинство отечественных и зарубежных вузов были вынуждены перейти на дистанционный формат обучения. Функционал Zoom позволяет организовывать видеоконференции, в ходе которых преподаватель и студенты могут продуктивно взаимодействовать как устно, так и письменно посредством чата. Контролировать соблюдение участниками конференций очередности высказываний позволяет функция включения и выключения микрофона для разных учащихся в разное время. Взаимодействие в среде Zoom С.Е. Запывалова с соавторами [2] характеризуют как более демократичное, чем реализуемое в ходе традиционной лекции. Находясь в домашней атмосфере,

все обучающиеся чувствуют себя более комфортно. С другой стороны, отмечает Я.А. Долгалева [5], при синхронном взаимодействии также возможна меньшая внимательность учащихся в связи с большим количеством отвлекающих факторов.

Другой пример – платформа Moodle. В настоящее время она достаточно широко используется в вузах России и мира. Этому способствуют такие функции Moodle, как выполнение интерактивных заданий, прослушивание лекций, получение обратной связи от преподавателей, общение со студентами из своей и других групп в формате форума. Работая на данной платформе, указывают Л.И. Юнусовна и М.Ш. Товсултанова [7], студент может воспринимать новый материал, а также отвечать на вопросы в асинхронном режиме. Чаще всего общение между субъектами учебно-воспитательного процесса осуществляется в письменном формате, тогда как устное минимально и сводится по преимуществу к прослушиванию записей лекций и ответах на задания. В базе педагога при этом сохраняются данные на каждого из учащихся. Соответствующая информация постоянно обновляется. Это облегчает эффективное взаимодействие между участниками образовательных отношений и создаёт больше возможностей для разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий.

Проведём теперь сравнительный анализ названных выше платформ. В качестве критериев для их сравнения выступают:

- возможности мониторинга прогресса студентов;
- долгосрочный/краткосрочный характер взаимодействия между ними;
- синхронность/асинхронность коммуникации.

Сравнение в соответствии с данными показателями было проведено нами с целью выявления различий в контексте взаимодействия между участниками образовательного процесса, существующих между платформами Zoom и Moodle. Его результаты представлены в табл. 2.

Как видим, возможности рассматриваемых сетевых платформ уравновешивают друг друга. Этим же объясняется их распространение. Действительно, судя по приводимым Чжан Чжихуа, Сунь Цзябао и Цзи Кай [8] данным социологического исследования, в период самоизоляции около 90% университетов США использовали платформу Zoom. Но, с другой стороны, платформа Moodle шире использовалась в системах высшего образования большинства других государств. В российских же вузах широко применяются обе эти платформы. При этом Moodle обычно применяют для прохождения курсов, выполнения заданий и выставления отметок. Назначение Zoom сводится к видеоконференциям.

С целью выявления отношения представителей современной учащейся молодёжи к Moodle и Zoom как средствам педагогического общения авторы данной статьи провели социологический опрос студентов РУДН. В общей сложности в нём приняли участие 85 человек, осваивающих программы разных лет обучения бакалавриата и магистратуры по направлениям: «Востоковедение», «Лингвистика» «Менеджмент», «Регионоведение» и «Юридический перевод».

При этом 70 чел., т. е. 82% респондентов, отметили, что Moodle не способствует индивидуализации обучения, остальные 15 чел. (18%) придерживаются противоположной точки зрения. 25 студентов, или 29% от их общего числа отдали предпочтение Zoom в связи с тем, что функционал Moodle не позволяет учащимся и педагогу видеть друг друга. Среди других достоинств Zoom студенты отметили возможность заниматься в режиме реального времени (18 чел., или 21%), простоту использования (16 студентов (19%)), функционал, обеспечивающий оперативное установление обратной связи (13 чел. (15%)) и эффективную групповую работу (9 чел. (11%)).

Говоря о платформе Moodle, 12 чел. (14%) отметили, что главной её положительной чертой являются широкие возможности для предоставления интерактивных заданий. 10 студентов, или почти 12% опрошенных оценили преимущество автоматической оценки ответов на стандартные тесты, присущее ей. В данной связи студенты РУДН называли также возможность размещения в одном месте большого количества материала, в пользу которой высказались 8 чел. (9%). Столько же опрошенных отдали предпочтение возможностям самостоятельного выполнения заданий в асинхронном режиме и сохранения результатов обучения.

Если говорить о преимуществах обеих платформ, как и смешанного обучения в целом, то следует отметить, что 60 студентов, или 71% от общего числа участников исследования оценили удобство виртуального присутствия на занятиях (из дома) и связанную с этим возможность экономии времени и сил.

Таблица 2

Сравнение потенциала платформ Zoom и Moodle в плане организации взаимодействия между преподавателем и студентами современного вуза

№	Критерии	Платформа	
		Zoom	Moodle
1.	Возможности мониторинга прогресса студентов	Минимальные возможности для отслеживания прогресса студентов. Информация о них часто ограничена данными, содержащимися в профилях учащихся	Можно сохранять значительные объёмы регулярно обновляющихся данных о каждом учащемся
2.	Долгосрочный/краткосрочный характер взаимодействия	Взаимодействие между участниками образовательной деятельности может быть как долгосрочным, так и краткосрочным	Ориентирован на долгосрочное взаимодействие
3.	Синхронность/асинхронность коммуникации	Синхронное взаимодействие	В основном асинхронный характер коммуникации

Немного меньше, 55 чел. (65%), упомянули гибкость в планировании учебного процесса. Кроме того, 49 студентов (58%) высоко оценили функционал, обеспечивающий усвоение необходимого материала в удобном темпе.

Назвали участники исследования и некоторые слабые стороны смешанного обучения, реализуемого, в том числе, с использованием Moodle и Zoom. Например, зависимость хода и результатов образовательной деятельности от стабильности интернет-соединения назвали в числе главных недостатков такой формы её реализации 40 человек, или 47%. Дефицит живого общения причислили к ним 50 чел., или 59%. 35 студентов, или 41% отметили необходимость высокого уровня мотивации, а значит, и концентрации внимания для реализации различных форм учебной деятельности в гибридном формате.

По результатам проведённого опроса можно заключить, что большинство студентов РУДН отдают предпочтение Zoom. Вместе с тем и Moodle рассматривается обучающимися в качестве хорошей альтернативы традиционной классно-урочной системе обучения. Будущие бакалавры и магистры, таким образом, достаточно широко используют обе платформы, отмечая как их сильные, так и слабые стороны.

Заканчивая исследование особенностей реализации в современной высшей школе педагогического взаимодействия с учётом специфики гибридного обучения, мы должны сказать о том, что соответствующая модель организации образовательного процесса позволила в значительной степени отойти от традиционной иерархической структуры общения между его участниками. Это стало возможным в силу таких инновационных характеристик современных цифровых технологий (ЦТ), как адаптивность, эволюционность, многостороннее взаимодействие и системность. Таким образом, учебно-воспитательная работа, реализу-

емая при их широком использовании, больше не связана ни пространством, ни временем. Благодаря этому взаимодействие между её участниками может осуществляться в принципиально новых формах.

В отечественном и мировом высшем образовании наиболее распространёнными инструментами его реализации являются цифровые платформы Zoom и Moodle. Каждой из них присущи свои сильные и слабые стороны, по совокупности которых эти среды примерно уравновешивают друг друга. Данным фактом объясняется и тенденция, при которой в отечественных вузах как Zoom, так и Moodle находят широкое применение для разных целей. Первый из этих сетевых сервисов чаще всего используют для организации видео-конференц-связи между участниками образовательных отношений. Вторую платформу применяют для прохождения студентами в гибридном режиме курсов, выполнения заданий (в том числе с возможностью автоматического оценивания) и выставления преподавателями отметок.

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (РУДН) исключением в этом плане не является. Для определения отношения представителей современного студенчества к названным выше платформам как средствам педагогического общения авторы провели социологический опрос его учащихся. Результаты данного исследования показывают, что будущие магистры и бакалавры в основном положительно оценивают возможности Zoom, Moodle и сетевых технологий в целом как средства коммуникации с педагогами и между собой в условиях гибридного обучения. При этом, однако, ими назывались и слабые стороны. Минимизация выявленных недостатков при использовании такого рода средств педагогического общения является объектом дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Бок Д. *Высшее образование в Америке*. Пекин: Издательство Пекинского нормального университета, 1991.
2. Запывалова С.Е., Ахметова А.Д., Стомба Е.В. Цифровизация и цифровые технологии в образовании. *Информационные и коммуникационные технологии в образовании и науке*. Уфа: Уфимский университет науки и технологий, 2023: 78–82.
3. Долгалева Я.А. Цифровые образовательные практики студентов в условиях локдауна. *Профессиональное образование в современном мире*. 2021; Т. 11, № 1: 195–205.
4. Найденова Л.И., Шанина Е.В. Социальные взаимодействия в системе высшего образования в условиях информатизации общества. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология*. 2024; Т. 24, № 1: 23–29.
5. Даринская Л.А., Молодцова Г.И. Невербальная коммуникация в условиях онлайн-обучения: проблемы и перспективы. *Современная психологическая наука через призму категории общения*. Москва: Издательство МГУ, 2023: 68–71.
6. Барнетт Р. *Идея высшего образования*. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2012.
7. Юнусовна Л.И., Товсултанова М.Ш. Инновационные стратегии преподавания иностранных языков в контексте модернизации высшего образования Чеченской Республики. *Управление образованием: теория и практика*. 2024; № 10-1 (88): 82–90.
8. Чжан Ч., Сунь Ц., Цзи К. Традиции и инновации. Современные тенденции, риски и пути цифровой трансформации высшего образования. *Управление высшим образованием*. 2022; № 6: 23–31.

References

1. Bok D. *Vysshee obrazovanie v Amerike*. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo normal'nogo universiteta, 1991.
2. Zapivalova S.E., Ahmetova A.D., Stomba E.V. Cifrovizaciya i cifrovye tehnologii v obrazovanii. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii i nauke*. Ufa: Ufimskij universitet nauki i tehnologii, 2023: 78–82.
3. Dolgaleva Ya.A. Cifrovye obrazovatel'nye praktiki studentov v usloviyah lokdauna. *Professional'noe obrazovanie v sovremenom mire*. 2021; T. 11, № 1: 195–205.
4. Najdenova L.I., Schanina E.V. Social'nye vzaimodejstviya v sisteme vysshego obrazovaniya v usloviyah informatizacii obschestva. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sociologiya. Politologiya*. 2024; T. 24, № 1: 23–29.
5. Darinskaya L.A., Molodcova G.I. Neverbal'naya kommunikaciya v usloviyah onlajn-obucheniya: problemy i perspektivy. *Sovremennaya psihologicheskaya nauka cherez prizmu kategorii obscheniya*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2023: 68–71.
6. Barnett R. *Ideya vysshego obrazovaniya*. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 2012.
7. Yunusovna L.I., Tivsultanova M.Sh. Innovacionnye strategii prepodavaniya inostrannyh yazykov v kontekste modernizacii vysshego obrazovaniya Chechenskoj Respubliki. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024; № 10-1 (88): 82–90.
8. Chzhan Ch., Sun' C., Czi K. Tradicii i innovacii. Sovremennye tendencii, riski i puti cifrovoj transformacii vysshego obrazovaniya. *Upravlenie vysshim obrazovaniem*. 2022; № 6: 23–31.

Статья поступила в редакцию 28.01.26

УДК 378.1

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-217-220

Saenko L.A., Doctor of Sciences (Sociology), Senior Lecturer, Professor, Department of Theory, History of General Pedagogy and Social Practices, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: la-saenko@yandex.ru

Simonenko V.V., teacher, Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov (Krasnodar, Russia), E-mail: simonenko.ru@mail.ru

PEDAGOGICAL TOOLS FOR DEVELOPING TEAMWORK SKILLS IN HIGHER EDUCATION STUDENTS. The article substantiates the importance of developing teamwork skills in students as a prerequisite for effective collaboration in the professional sphere. An analysis of pedagogical tools aimed at developing and refining these skills is provided, namely, project-based activities, business games, training sessions, and case studies. The technological characteristics of each of these methods are presented. An assessment of the feasibility of applying these technologies to student training at a university is provided (with reference to cadets at a military academy). A qualitative assessment of the experimental data obtained is presented for a group of indicators: communication effectiveness; role and responsibility distribution; conflict reduction; and successful project development. Recommendations are offered for adapting the presented pedagogical tools (methods, forms, technologies) to the educational process. Promising areas of research on this issue have been identified.

Key words: teamwork, team skills, pedagogical tools, university students, project-based activities, business games, training sessions, case studies

Л.А. Саенко, д-р социол. наук, доц., проф., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: la-saenko@yandex.ru

В.В. Симоненко, преп., Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова, г. Краснодар, E-mail: simonenko.ru@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье дано обоснование актуальности развития навыков командной работы у студентов как необходимого условия эффективного взаимодействия в профессиональной сфере. Проведен анализ педагогического инструментария, направленного на формирование и совершенствование указанных навыков, а именно – проектная деятельность, деловые игры, тренинги и метод кейс-стади. Представлены технологические характеристики каждого из указанных методов. Приведена оценка возможности применения данных технологий в системе подготовки студентов в вузе (на примере курсантов военного вуза). Представлена качественная оценка полученных экспериментальных данных по группе показателей: эффективность коммуникации; распределение ролей и ответственности; снижение конфликтных ситуаций; разработка успешных проектов. Предложены рекомендации по адаптации представленного педагогического инструментария к образовательному процессу. Определены перспективные направления исследований по данной проблематике.

Ключевые слова: командная работа, командные навыки, педагогический инструментарий, студенты вуза, проектная деятельность, деловые игры, тренинги, кейс-стади

Современный рынок труда предъявляет повышенные требования к молодым специалистам – выпускникам вузов, определяя, что умение работать в команде является базовым фактором успешной профессиональной деятельности. Работодатели нуждаются в специалистах, способных гармонично вливаться в коллектив, находить общий язык с коллегами и сообща решать сложные задачи [1–8]. Ценятся специалисты, которые готовы брать на себя часть общей ответственности и прилагать собственные усилия на достижение поставленных целей. Как показывают исследования (Исупова Т.Н., Грибов Д.Н., Щедрина Е.В. и др.) [5], совместная/командная работа позволяет достичь положительного результата, гораздо быстрее и продуктивнее, чем при индивидуальной работе. Всё вышеозначенное позволяет заключить, что развитие у студентов вузов навыков командной работы становится важной задачей профессионального образования. Это требует поиска новых подходов и определения специфического педагогического инструментария для достижения поставленных задач.

Цель статьи: выявить педагогический инструментарий, направленный на развитие навыков командной работы у студентов высшей школы.

Задачи статьи: разработать, провести и представить результаты эмпирического исследования по включению педагогического инструментария по развитию навыков командной работы в образовательный процесс высшей школы; рассмотреть перспективы дальнейших исследований по развитию навыков командной работы в образовательный процесс высшей школы.

Научная новизна определяется выявлением наиболее эффективных педагогических инструментов, позволяющих развивать навыки командной работы у студентов на учебных занятиях в высшей школе.

Теоретическая значимость видится в обосновании отобранных педагогических инструментов, реализуемых в образовательном процессе вуза, а также в предложении показателей (эффективность коммуникации; распределение ролей и ответственности; снижение конфликтных ситуаций; разработка успешных проектов), позволяющих оценить уровень развития навыков командной работы.

Практическая значимость: представлены результаты эмпирического исследования, позволяющие оценить уровень развития навыков командной работы у студентов.

Методы исследования: теоретические (анализ, синтез научной информации, систематизация); эмпирические (количественный анализ результатов исследования по внедрению педагогического инструментария, направленного на развитие навыков командной работы среди студентов).

Анализ научной психолого-педагогической литературы показывает, что в настоящее время отмечается повышенный интерес к проблеме развития навыков командной работы (диссертационные исследования – В.С. Окунева [2013], К.Е. Шахмаева [2019], А.В. Хохлов [2020], В.А. Данилов [2023], М.Р. Хакимова [2025] и др.). В работах В.Ю. Баганова [1], Е.И. Зритневой, М.М. Наймановой [4] отмечается важность развития навыков командной работы, поскольку способность работать вместе, сообща решать возникающие профессиональные проблемные вопросы, коллективно разрабатывать проекты и др. – все это говорит о высокой конкурентоспособности выпускников вуза. Слабо развитые навыки командной работы у студентов приводят к сложностям в адаптации на рабочем месте, к снижению эффективности работы над групповым проектом (профессиональной задачей), к возникновению конфликтов в коллективе. В связи с этим авторы отмечают, что необходимо создавать условия, которые будут способствовать развитию у студентов навыков командной работы, использовать для этой цели различные педагогические инструменты. К навыкам командной работы исследователи В.В. Вильтовская [2], Н.В. Вязникова [3], М.И. Попова [7] относят способность к активному слушанию, ответственность, толерантность, эмпатию, способность адекватно воспринимать конструктивную критику, готовность к помощи и поддержке, бесконфликтное поведение (способность разрешать и предотвращать конфликтные ситуации). В работах указанных авторов отмечается, что если участники группы/команды обладают навыками командной работы, то это обеспечивает построение доверительной и комфортной психологической атмосферы, что оказывает положительное влияние на общую продуктивность и достижение высоких результатов.

Результаты исследования Т.Н. Исуповой, Д.Н. Грибова, Е.В. Щедриной [5] позволяют заключить, что у обучающихся, которых вовлекали в групповую/командную работу (совместные программы, проекты, групповые задания, разра-

ботка социальных акций и др.), развиваются навыки коммуникации, проявляются лидерские качества, а также такие студенты демонстрируют более высокие результаты в учебе.

Анализ работ А.И. Кутузова, А.В. Богдановой [6], Е.В. Руснаковой [8] свидетельствует о высокой значимости использования различного педагогического инструментария (методов, техник и т. д.) в системе высшего образования с целью оптимизации процесса развития навыков командной работы у обучающихся.

На основании вышеизложенного представляется возможным выделить ряд наиболее результативных инструментов педагогического воздействия, способствующих развитию навыков командной работы: активное вовлечение студентов в проектную деятельность; организацию и проведение со студентами деловых игр и тренингов; использование метода анализа конкретных ситуаций (кейс-стади).

Рассмотрим указанный педагогический инструментарий более подробно, обозначим как их преимущества, так и недостатки в развитии навыков командной работы.

Проектная деятельность. Проектная деятельность представляет собой педагогический метод, в большей степени ориентированный на совместное (групповое/командное) выполнение студентами комплексного задания, что требует интеграции знаний и умений из различных научных/предметных областей. Для реализации проекта предполагается создание проектной группы, среди членов которой распределяются роли и элементы выполнения задания (проекта). Выполняя совместно проектное задание, студенты получают возможность применить полученные знания на практике, осваивая базовые навыки (планирование, организация индивидуальной и совместной работы, навыки коммуникации и принятия решений), необходимые для успешной работы в команде.

Преимущества проектной деятельности в развитии навыков командной работы:

- развитие самостоятельности, посредством стимулирования внутригрупповой активности в определении целей, выбора метода решения поставленной задачи, оценке результата собственной работы и работы коллектива/команды;
- формирование ответственности студентов за выполнение своего участка работы, что в целом будет способствовать успешности всего проекта;
- активизация творческого потенциала: проектная деятельность создает благоприятную среду для реализации творческих способностей и направлена на стимулирование поиска нестандартных подходов к выполнению задания.

Потенциальные ограничения – значительные затраты времени, так как организация и контроль хода проектной деятельности студентов требуют значительных временных ресурсов от всех участников образовательного процесса.

С целью повышения эффективности использования метода проектов, как педагогического инструмента, направленного на развитие навыков командной работы, представляется целесообразным внедрение следующих мер: 1) разработка дифференцированных критериев оценивания вклада участников в разработку и реализацию проекта (создание системы объективных метрик (качественные и количественные показатели), позволяющих оценить индивидуальный вклад каждого участника команды); 2) обеспечение систематической обратной связи, что позволит своевременно корректировать траектории движения к цели, оперативно выявлять и устранять возникающие трудности и проблемы.

Деловые игры. В контексте рассматриваемой темы исследования, деловые игры представляются в качестве одного из эффективного инструмента, позволяющего моделировать реальные профессиональные ситуации. Как отмечает Е.В. Руснаковой [8], деловые игры обеспечивают возможность для студентов практического применения полученных теоретических знаний – отработки сценариев развития событий, связанных с будущей профессиональной деятельностью, в контролируемой обстановке. Автор отмечает, что использование данного метода обучения способствует развитию коммуникативных навыков, необходимых для построения эффективного и конструктивного межличностного взаимодействия в рамках команды.

Преимущества деловой игры в развитии навыков командной работы студентов:

- повышение уровня вовлеченности, поскольку интерактивный характер деловой игры способствует активизации процесса обучения, повышению заинтересованности студентов и их мотивации;

– формирование практического профессионального опыта, так как приобретаются и совершенствуются навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности.

Потенциальные ограничения – разработка и реализация эффективной деловой игры требует значительных усилий (временных, интеллектуальных), связанных с созданием сценария и проработкой деталей имитационной модели, а также важно учитывать уровень подготовки студентов.

В целях повышения эффективности использования деловых игр в качестве педагогического инструмента, направленно на развитие навыков командной работы, рекомендуется: 1) тщательная проработка сценария: деловые игры должны быть максимально приближены к реальным условиям профессиональной деятельности и быть интересны для студентов; 2) использование современных технологий: для повышения интерактивности и вовлеченности студентов в игру необходимо использовать современные технологии (компьютерные симуляции, онлайн-платформы, инструменты виртуальной и дополненной реальности и др.); 3) адаптация к потребностям студентов: необходимо учитывать индивидуальные особенности и потребности студентов, уровень их профессионального и личностного развития, профессиональные интересы и направление подготовки.

Тренинги. Данный вид работы со студентами представляет собой структурированный комплекс заданий и упражнений, способствующих развитию навыков командной работы. Согласно исследованиям Е.И. Зритневой, М.М. Наймановой [4], тренинговые программы способствуют улучшению межличностных отношений, развитию способности к разрешению и предотвращению конфликтных ситуаций в группе.

Преимущества использования тренингов в образовательном процессе для развития навыков командной работы студентов:

– происходит целенаправленное развитие навыков, так как тренинги позволяют фокусироваться на развитии конкретных навыков, что необходимо для ведения эффективной совместной/командной работы;

– своевременная обратная связь от тренера обеспечивает участников информацией, которая необходима для корректировки собственного поведения и устранения необходимых навыков.

Несмотря на положительный эффект, масштабность использования тренингов в целях развития навыков командной работы может быть уменьшена их краткосрочным эффектом, возможной оторванностью от образовательной программы, отсутствием четких критериев оценки, нехваткой возможности осуще-

– формирование навыков принятия решений – обеспечивается участием студентов в процессе коллективного обсуждения и решения кейсов, развиваются способности к оценке рисков, умения рассмотреть различные варианты решения проблемы, способность принимать решение на основе анализа различных данных;

– совершенствование аргументации, что достигается побуждением студентов к активной аргументации своей позиции, подкреплением своих доводов весомыми фактами и логическими выводами;

– развитие навыков работы в команде, что обеспечивается включением студентов в совместную деятельность, обмен мнениями; студенты учатся слушать доводы других, находить компромиссные решения.

Потенциальные ограничения – соответствие кейсовых заданий уровню профессиональных знаний студентов (сложные могут привести к демотивации и снижению эффективности обучения, а легкие – быстро становятся неинтересными); на процесс решения кейсов и результат могут оказывать влияние внешние факторы, например, личные предпочтения, завышенная/заниженная самооценка участников группы. Рекомендации по оптимизации метода кейс-стади: 1) создание базы кейс-заданий различной степени сложности и тематической направленности, согласно профессиональным интересам студентов; 2) максимальное приближение кейсов к реальным профессиональным ситуациям, что позволит студентам накапливать практический профессиональный опыт.

В целях эмпирической оценки эффективности указанных выше педагогических инструментов (деловая игра, тренинг, кейс-стади, метод проектов) была организована экспериментальная работа. База исследования – ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова». Общее количество участников эксперимента – 50 курсантов третьего курса. Экспериментальная и контрольная группы были однородны по количественному составу студентов (по 25 человек).

Для экспериментальной группы включение педагогических инструментов (описанных выше) в образовательный процесс осуществлялось в рамках учебных дисциплин, согласно учебному плану. Наблюдение за курсантами и фиксация результатов происходило по четырём параметрам: навыки коммуникации, результативность и ответственность, снижение конфликтных ситуаций, доля успешных проектов. В табл. 1 отражены показатели, полученные при начальной диагностике (до проведения эксперимента) и при итоговой диагностике (после завершения эксперимента).

Таблица 1

Результаты экспериментальной работы по развитию навыков командной работы студентов

Показатель	ЭГ (до)	ЭГ (после)	КГ (до)	КГ (после)	Статистическая значимость по t-критерию Стьюдента
Навыки коммуникации	3,1	5,1	3,3	3,3	$p < 0,05$
Результативность и ответственность (средний балл)	2,9	4,8	3,0	3,1	$p < 0,01$
Снижение конфликтных ситуаций (в %)	–	59	–	12	
Доля успешных проектов (в %)	–	76	–	19	

ствить индивидуальный подход, лимитированием по времени проведения тренингов в рамках дисциплины.

Рекомендации по использованию тренингов в целях развития навыков командной работы следующие: 1) разработка индивидуальных программ-тренингов, которые должны быть адаптированы к специфическим потребностям конкретной группы/команды, учитывая контекст профессиональной направленности; 2) для закрепления приобретенных навыков и их применения на практике необходима посттренинговая поддержка, что включает мониторинг, коучинг и систему обратной связи.

Кейс-стади. Согласно педагогической практики, метод кейсов рассматривается как один из эффективных инструментов развития навыков командной работы в системе высшего профессионального образования. В определении В.В. Вильтовской [2], метод кейсов основывается на детальном анализе и коллективном обсуждении студентами ситуаций (имитирующих реальные или гипотетические) профессиональной направленности. Преимущества кейс-стади как педагогического инструмента, обеспечивающего оптимальное развитие навыков командной работы у студентов:

– развитие аналитического мышления, что проявляется в стимулировании студентов к анализу сложной информации, определении причинно-следственных связей и выработке оптимального решения;

Качественная оценка результатов в экспериментальной группе: отмечен значительный рост уверенности в выражении собственной позиции, фиксируется инициативное участие в групповых дискуссиях, отмечается более рациональное распределение ролей (при командной работе) и времени при коммуникации.

Качественная оценка результатов в контрольной группе: преобладает ориентация на теоретические аспекты коммуникации, фиксируется дефицит практического опыта, что порождает трудности в адаптации, отмечаются сложности поддержания эффективного диалога.

Результаты полученного эмпирического исследования позволяют заключить, что педагогический инструмент, содержащий метод проектов, деловые игры, тренинги и метод кейс-стади, оказывает положительное влияние и обеспечивает повышение уровня развития навыков командной работы у студентов.

Комбинирование указанных методов позволит более эффективно влиять на развитие личностных и профессиональных качеств студентов.

Среди перспектив дальнейшего исследования выделим следующие направления: разработка деловых игр соответствующей профессиональной направленности и учебной дисциплине; совершенствование дидактического материала по реализации метода кейсов; оптимизация образовательного процесса, позволяющего внести тренинговые занятия в план работы по дисциплине; расширение тематики групповых проектов.

Библиографический список

- Баганов В.Ю. Анализ положительных и отрицательных качеств в командной работе. *Экономика и управление: проблемы, решения*. 2025; Т. 10, № 6 (159): 6–14.
- Вильтовская В.В. Развитие навыков командной работы студентов. *Организация проектной деятельности в вузе: монография*. Челябинск, 2025: 27.
- Вязникова Н.В. Командная работа студентов на учебных занятиях профессионального цикла. *Техник транспорта: образование и практика*. 2025; Т. 6, № 2: 163–169.
- Зритнева Е.И., Найманова М.М. Технологии наставничества в профессионально-личностном развитии студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 352–354.
- Исупова Т.Н., Грибов Д.Н., Щедрина Е.В. Особенности развития навыков командной работы студентов педагогических специальностей средствами 3D-технологий. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2025; № 3: 30–48.
- Кузюзов А.И., Богданова А.В. Инструменты оценки групповой и командной работы студентов в высшем образовании: систематический обзор литературы. *Высшее образование в России*. 2025; Т. 34, № 4: 118–143.

7. Попова М.И. Развитие навыков командной работы у студентов-билингвов. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 176–178.
8. Руснакова Е.В. Психолого-педагогические условия развития навыков командной работы у студентов педагогических направлений обучения. *Мир педагогики и психологии*. 2023; № 4 (81): 343–351.

References

1. Baganov V.Yu. Analiz polozhitel'nyh i otricatel'nyh kachestv v komandnoj rabote. *'Ekonomika i upravlenie: problemy, resheniya*. 2025; T. 10, № 6 (159): 6–14.
2. Vil'tovskaya V.V. Razvitiye navykov komandnoj raboty studentov. *Organizatsiya proektnoy deyatel'nosti v vuze: monografiya*. Chelyabinsk, 2025: 27.
3. Vyaznikova N.V. Komandnaya rabota studentov na uchebnyh zanyatiyah professional'nogo cikla. *Tekhnika transporta: obrazovanie i praktika*. 2025; T. 6, № 2: 163–169.
4. Zritneva E.I., Najmanova M.M. Tehnologii nastavnichestva v professional'no-lichnostnom razvitiit studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 352–354.
5. Isupova T.N., Gribov D.N., Schedrina E.V. Osobennosti razvitiya navykov komandnoj raboty studentov pedagogicheskikh special'nostej sredstvami 3D-tehnologii. *Koncept Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal*. 2025; № 3: 30–48.
6. Kutuzov A.I., Bogdanova A.V. Instrumenty ocenki gruppovoj i komandnoj raboty studentov v vysshem obrazovanii: sistematicheskij obzor literatury. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2025; T. 34, № 4: 118–143.
7. Popova M.I. Razvitiye navykov komandnoj raboty u studentov-bilingvov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 176–178.
8. Rusnakova E.V. Psichologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya navykov komandnoj raboty u studentov pedagogicheskikh napravlenij obucheniya. *Mir pedagogiki i psichologii*. 2023; № 4 (81): 343–351.

Статья поступила в редакцию 25.01.26

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-220-223

Umaev A.U., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Professional Education, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: Umaev63@mail.ru

Mukhidinov M.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Intelligent Systems and Digital Economy, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: muhidinov59@mail.ru

Nurmagomedova N.Kh., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Medical University; Department of Intelligent Systems and Digital Economy, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nanish1980@yandex.ru

PROBLEMS OF RESTRUCTURING THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article considers the process of formation of the educational environment of the digital format of educational organizations. The article shows that in modern universities, as part of the restructuring of the information technology-based education environment, there is a transition to digital format. The authors conclude that forming a digital educational environment is a multidimensional and multifaceted process that includes restructuring of all components of the educational environment, taking into account digital innovations. In this study, ways and possibilities of converting the traditional educational environment into a digital format are presented and outlined. The following opportunities have been identified to increase the effectiveness of education when converting the educational environment to digital format: the formation of dynamic educational content; the formation of an automated learning place for teachers and students; the formation of digital skills and competencies for all participants in the educational process, etc.

Key words: digital educational environment, digital technologies, digital educational content, digital competencies, information transformation of education

A.Y. Umaev, доц., ФГАОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: Umaev63@mail.ru

М.Г. Мухидинов, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: muhidinov59@mail.ru

Н.Х. Нурмагомедова, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», ФГАОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: nanish1980@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ РЕСТРУКТУРИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассмотрен процесс формирования образовательной среды цифрового формата образовательных организаций. Показано, что в современных вузах в рамках реструктуризации среды образования на базе информационных технологий происходит переход в цифровой формат. Авторами сделан вывод о том, что формирование образовательной среды цифрового формата – это многоаспектный и многогранный процесс, включающий в себя реструктуризацию всех компонент образовательной среды с учетом цифровых инноваций. В данном исследовании приведены и обозначены пути и возможности перевода традиционную образовательную среду в цифровой формат. Выявлены следующие возможности повышения эффективности образования при переводе образовательной среды на цифровой формат: формирование динамического учебного контента; автоматизированного учебного места учителя и ученика; цифровых навыков и компетенций для всех участников образовательного процесса и др.

Ключевые слова: образовательная среда цифрового формата, цифровые технологии, цифровой образовательный контент, цифровые компетенции, информационная трансформация обучения

Актуальность статьи связана с тем, что современное образование нацелено на реструктуризацию образования и перевод его на цифровые рельсы как более эффективный путь его развития. Технологическая революция в сфере информационных и коммуникационных технологий создает условия для информационной реструктуризации социума и трансформации образования в цифровой формат. Это обеспечивает перезагрузку образовательных результатов через обновление содержания обучения, методов обучения, что позволяет оптимизировать полученные результаты в цифровой среде образования и построить индивидуальную образовательную траекторию каждому обучающему. Технологии цифрового формата позволяют обеспечить решение дидактических задач за счет повышения эффективности модели управления образовательным процессом; активного внедрения инновационных дидактических методов обучения; перевода обучения на персонализированную архитектуру образования. В рамках реструктуризации среды образования на базе информационных технологий происходит переход образовательных организаций в цифровой формат.

В исследованиях в таком разрезе отмечают роль образовательной среды цифрового формата (ОСЦФ) для:

- повышения уровня качества обучения [1];
- модернизации содержательной компоненты обучения через активное внедрение учителями спектра цифровых образовательных инноваций [2];
- развития цифровых навыков (ЦН) обучающихся в области IT технологий [3].

Базовым параметром оптимизации ОСЦФ обозначается безопасность [4; 5], которая обеспечивается через развитие:

- цифровой грамотности персонала и ученика;
- архитектуры базы нарушения закона в сфере образовательной безопасности обучаемых;
- обучения на всех этапах обучения в электронном формате;
- правовой грамотности в сфере информационной безопасности обучаемых в глобальных сетях;
- требований к среде обучения в организациях образования и др.

Образовательная среда – это необходимый и базовый компонент любого образования, поэтому исследование любой возможности его перевода на сегодняшний день является актуальной задачей.

Цель данной статьи состоит в изучении процесса формирования образовательной среды цифрового формата в условиях реструктуризации и информационной трансформации образования.

Основные задачи статьи:

- 1) провести анализ содержания процесса формирования образовательной среды цифрового формата;
- 2) выявить возможности повышения эффективности обучения в условиях актуализации образовательной среды цифрового формата.

Для решения поставленных задач были применены следующие методы: анализ научно-педагогических источников по проблеме исследования; педагогическое наблюдение и рефлексия; обобщение педагогического опыта.

Научная новизна статьи состоит в выявлении эффективных путей формирования образовательной среды цифрового формата в условиях цифровой трансформации образования.

Теоретическая значимость статьи состоит в конкретизации содержания показателей эффективности обучения в условиях актуализации образовательной среды цифрового формата.

Практическая значимость состоит в том, что выявлены направления и рекомендации повышения эффективности обучения в образовательной среде цифрового формата, которые могут быть использованы педагогами и организаторами образования в практической деятельности.

Необходимо отметить, что дети, которые выросли в медиасреде, должны не только уметь виртуозно пользоваться гаджетами для актуализации игр, но и необходимыми источниками данных и информации; отражать негативные манипуляции извне; делать выводы самостоятельно о возможностях информационных инноваций [5]. Бесспорным является то, что технологическая и цифровая революция социума определяет необходимость развивать цифровую грамотность у всех граждан социума [6], позиционируемую как способность использовать цифровой инструмент в личных целях [7], а также у участников образовательного процесса.

Требования к использованию цифровых инструментов в познавательном процессе оцениваются через нелинейную визуализацию учебной информации при имитации ОСЦФ в личностном формате. Подчеркивается, что цифровые среды, предлагающие нелинейное представление информации, служат инструментом для самостоятельного экспериментирования, что, в свою очередь, развивает навыки теоретического и творческого мышления [8].

В ОСЦФ педагогическое взаимодействие между учителями, учениками и родителями отличается высокой степенью активности и осознанности, все участники выступают в роли активных субъектов, чьи действия направлены на достижение общих целей. Важной чертой этой среды является ее способность задействовать различные каналы восприятия и предлагать разнообразные способы интерпретации информации, выходящие за пределы физического пространства и материальных ресурсов [9].

В связи с этим реструктуризация ОСЦФ в школах представляется логичным продолжением эволюции образования и уже существующих наработок в этом направлении. Несмотря на огромные возможности, которые открывает цифровая образовательная среда, остается актуальным научный вопрос: какие нерешенные проблемы существуют в организации таких сред в российских школах сегодня и какие пути их преодоления могут быть предложены?

Любое исследование в сфере формирования и развития ОСЦФ необходимо начинать с анализа нормативной и правовой систем, обеспечивающих его функционирование в реальной практике. При этом необходимо в процессе реализации реальной его модели на практике учитывать результаты позитивного и негативного опыта формирования ОСЦФ. Такой анализ в образовании (процесса формирования ОСЦФ) дает нам основание утверждать, что государство создает условия и фундаментальные основы, обеспечивающие эффективное развитие процессов цифровой трансформации образования.

В основных нормативных актах открываются возможности для развития ОСЦФ, которые рассматриваются как одна из целей на пути цифровой реструктуризации образования РФ сегодня и завтра. Назовем основные из них:

- в Федеральном проекте «Цифровая экономика РФ» как приоритет обозначена подготовка специалистов для экономики цифрового формата;
- Стратегия развития в РФ цифровых инноваций до 2030 г. включительно предусматривает формирование государственных электронных систем дистанционного образования, информирование людей о развитии интернет-технологий в сфере получения товаров, электронных, в том числе государственных, услуг по базам данных;
- базовым инструментом регулирования процесса формирования ОСЦФ является ФЗ № 273 «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года, регулирующий процесс реализации на практике образовательных технологий в дистанционном формате и электронного обучения на всех образовательных уровнях;
- проект «Современная цифровая образовательная среда РФ» включает программу «Российская электронная школа», на базе которой сгенерирован новый профессиональный стандарт педагога, ФГОС ООО.

Процесс апробации образовательных программ с применением цифровых инноваций формирует условия функционирования ОСЦФ. Возникшие инновационные модели обучения, использующие все эти цифровые инновации в образовании, и образовательный потенциал триады «ученик – ОСЦФ – педагог» остаются не изученными в полной мере. В условиях информационной трансформации образования и при переходе всех его компонентов на цифровые рельсы происходит реструктуризация моделей деятельности всех участников образовательного процесса. В связи с этим возникает необходимость построения новых цифровых моделей, включающих развитие в первую очередь базовых компонент – учитель, ученик и среда их жизнедеятельности.

В первую очередь следуют формировать цифровые модели «учитель – ученик», предварительно выделив эффективные их элементы в рамках традиционного формата и трансформировав их в цифровой архитектуру ОСЦФ. При этом необходимо формировать эту архитектуру таким образом, чтобы ее образовательный потенциал не потерял свою эффективность. После того как будут

разработаны работоспособные структуры, необходимо их формирование в образовательную цельность, в рамках которой должны быть заложены возможности эффективного развития каждого «винтика» в отдельности и всей системы в целом, с учетом социального заказа социума. Такой системный подход, на наш взгляд, позволит формировать мобильную образовательную систему и мобилизовать все ресурсы на решение дидактических задач в эффективном режиме.

Преобразующая сила процессов информатизации образования проявляется в широком спектре возможностей и сопряженных с ними проблем, что обусловлено новейшими тенденциями и разработками в сфере цифровых технологий. Для успешной реализации этого потенциала необходима адекватная подготовка учителей (как главной движущей силы этого процесса), развитие их цифровых компетенций и обеспечение цифровой грамотности учащихся.

Учитывая это, были определены потенциальные возможности и необходимые условия для цифровизации образовательной среды школ, колледжей и высших учебных заведений, выявлены специфики каждого уровня, существующие сложности и обозначены практические рекомендации их эффективного решения.

Процесс реструктуризации традиционной среды образования в его цифровой аналог необходимо разбить на следующие содержательные уровни, включающие формирование:

- ресурсной, технической и материальной базы организаций образования, которые помогают обеспечить обучение, воспитание и развитие в цифровом направлении. Этот уровень является наиболее продвинутым на сегодняшний день и позволяет интегрировать новые модели обучения;
- кадрового потенциала организаций образования, предполагающего цифровое развитие учителя с учетом требований ФГОС;
- программных, методических и учебных средств организаций образования, предполагающих создание ОСЦФ.

Эти направления целесообразно рассматривать в комплексе в рамках развития ОСЦФ, которая рассматривается нами как набор программ, техники и контента, обеспечивающих реализацию образования в любом формате с учетом его цифровой компоненты.

Образовательные учреждения стремятся создавать ОСЦФ, в которой данные используются для принятия обоснованных управленческих решений, направленных на улучшение качества образования, что позволяет обеспечить персонализированный подход к обучению и, как следствие, повышают шансы на успешную карьеру, социальную адаптацию и достойную жизнь выпускников. Внедрение ОСЦФ в обучение позволяет решить проблему неравенства в доступе к качественному образованию, предоставляя всем детям, независимо от места жительства, равные возможности для развития. При этом ОСЦФ не заменяет, а дополняет и обогащает традиционную среду обучения, обогащая ее новыми инструментами и возможностями.

При разработке ОСЦФ необходимо руководствоваться следующими основополагающими принципами:

1. Безопасность, которая включает в себя как верификацию образовательного контента (убежденность в его достоверности и качестве), так и надежную защиту персональной информации всех участников образования.
2. Приоритет отечественных технологий: необходимо отдавать предпочтение разработкам российских компаний, способствуя формированию защищенной национальной цифровой архитектуры, что дает независимость от влияния извне.
3. Развитие мягких навыков, т. е. ОСЦФ должна активно способствовать формированию у учащихся таких важных компетенций, как коммуникабельность, критическая модель мышления, работа в команде и креативный подход в решении проблем.
4. ОСЦФ – многофункциональная система и должна быть универсальным инструментом, применимым не только непосредственно в ходе учебных занятий, но и для решения задач, выходящих за рамки классической модели процесса обучения;

При формировании ОСЦФ используется инновационный подход, который открывает новые горизонты в большинстве ключевых направлений, которые предоставляют новые возможности для учителей, учеников и их семей.

В рамках цифровой реструктуризации современной среды образования в нашей стране формируется цифровая дидактика, базовыми принципами которой являются следующие:

- ученик – это самостоятельный участник образования;
- педагог исполняет роль и наставников, и координаторов, а не только роль транслятора учебной информации;
- образование адаптируется к потребностям каждого ученика, совместно определяя цели, методы и темп обучения;
- учебный план подстраивается под конкретного обучаемого;
- акцент делается на развитие цифровых навыков, необходимых для жизни в условиях неопределенности;
- оценка и мониторинг достижений ученика проводится на всех этапах обучения;
- большое значение придается совместной работе всех участников ОСЦФ и сетевому педагогическому взаимодействию;
- обучение должно быть связано с реальной жизнью и современными реалиями;

– дидактические ресурсы цифрового формата должны иметь универсальный характер и решать разнообразные задачи, что предоставляет им возможность для активного взаимодействия в процессе дидактического взаимодействия и др.

Цифровая трансформация образования переводит в динамический режим все компоненты образовательных действий, типы формируемой архитектуры образования, включающие управление образованием, содержанием обучения и методическим модулем с его информационной нагрузкой. Такие инновации позволяют отслеживать прогресс каждого ученика, предлагая персонализированную траекторию обучения. Важным аспектом в этом процессе является предоставление удобных и понятных сервисов для всех участников образовательного процесса, включая и открытый доступ к нормативному цифровому образовательному содержанию.

Существовавшая до сих пор архитектура образования с большим количеством учеников не всегда позволяла учителю отслеживать прогресс каждого ребенка в реальном времени, а цифровые инструменты меняют эту ситуацию, делая этот процесс управляемым. Инновационные учебные средства дают возможность выстраивать индивидуальные образовательные траектории, подбирать персонализированный контент и детально анализировать успехи каждого ученика, что открывает возможности формирования эффективного и индивидуального формата обучения.

Важно отметить, что ОСЦФ могут значительно облегчить работу учителя, освободив его от выполнения однообразных задач, таких как проверка тетрадей, подготовка отчетов и т. д. Эти функции берут на себя образовательные технологии цифрового формата, благодаря чему у педагога появляется больше времени для творческой деятельности и индивидуальной работы с учениками, испытывающими трудности в обучении.

ОСЦФ позволяет формировать более безопасное образовательное пространство, открывая тем самым новые педагогические возможности в обучении с опорой на современную технологическую инфраструктуру цифрового формата: взаимосвязанные цифровые пространства для коммуникации между государством, обществом и сферой образования; оптимизация образовательного процесса с использованием технологий цифрового формата; формирование инновационных моделей учебного процесса позволяет овладеть цифровыми инструментами и навыками, необходимыми в современном мире.

Сегодня образовательные учреждения получили свободу выбора платформ для электронного и дистанционного обучения, что стало возможным благодаря уже существующему опыту использования ОСЦФ, которые позволяют эффективно применять цифровые ресурсы в учебном процессе.

Активизация ОСЦФ дает возможность подстроить систему обучения под каждого ученика, предлагая индивидуальные траектории развития (место, время, темп, уровень развития), а актуализация больших данных способствует более глубокому пониманию эффективности образовательного процесса и оперативной корректировке отклонений от реализуемой методики обучения [8; 9; 10].

На базе ОСЦФ можно строить единое информационно-образовательное пространство, открывающее новые возможности посредством:

- цифровых ресурсов образования;
- развития навыков самостоятельной работы с дидактическим материалом;
- расширения диапазона доступной учебной информации;
- оптимизации функции контроля с использованием компьютерных тренажеров для практической отработки;
- ранней профориентации;
- развития социальных компетенций и цифровой грамотности школьников с различных сфер;
- формирования навыков командной работы;
- обучения использованию современных цифровых инструментов в динамическом режиме;
- автоматизации таких задач, как проверка тестов и формирование журналов, чтобы освободить время учителей для творческой работы;
- обновления методик обучения и преподавания с использованием цифровых инструментов;
- улучшения доступности и гибкости дополнительного образования, позволяющего каждому ребенку выстраивать свой уникальный путь обучения.

Библиографический список

1. Мухидинов М.Г. Новые трансформации среды образования. *Вектор научной мысли*. 2025; № 3 (20):124–126.
2. Дзамыхов А.Х. Уровни цифровых компетенций учителя. *Перспективные разработки – резидентам территории опережающего социально-экономического развития «Невинномысск»*: сборник материалов III Региональной научно-практической конференции. Ставрополь, 2024: 158–161.
3. Мухидинов М.Г., Умаев А.У., Салахбеков А.П. Развитие образовательной среды в условиях цифровой трансформации образования. *Цифровая трансформация образования: состояние и перспективы*: материалы III Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2024: 182–187.
4. Бараханова Е.А., Малгаров И.И. Школьники в цифровой образовательной среде: условия, предпочтения, безопасность. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 61-2: 64–66.
5. Бокова Л.Н. Правовой режим создания безопасной цифровой образовательной среды. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Юридические науки. 2020; № 24 (2): 274–292.
6. Ефанов А.А., Буданова М.А., Юдина Е.Н. Уровень цифровой грамотности школьника и педагога: компаративистский анализ. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Социология. 2020; № 20 (2): 382–393.

Образовательный потенциал ОСЦФ способствует расширению его дидактических возможностей за счет:

- создания интерактивного образовательного контента;
- автоматизации планирования занятий при использовании дидактических возможностей цифрового формата;
- формирования оперативной обратной связи с обучающимся в режиме «здесь и сейчас»;
- трансформации традиционных учебных традиций в виртуальный формат [10];
- модернизации в игровой формат обучения;
- создания авторского профессионального онлайн-пространства и др.

Для использования всех этих широких возможностей ОСЦФ необходимо каждому участнику процесса обучения иметь мобильное цифровое устройство и открытый доступ к сети Интернет. Однако даже общедоступные и знакомые из повседневной деятельности цифровые многофункциональные устройства не будут в полной мере использованы эффективно, если не адаптированы в архитектуру ОСЦФ; учителя и ученики не имеют нужного уровня грамотности. При этом подход, что цифровая грамотность – это только умение пользоваться цифровыми устройствами, не является правильным: нужен учитель-практик, который покажет и продемонстрирует должный уровень владения цифровыми технологиями в реальной образовательной среде.

ОСЦФ образовательного учреждения сегодня уже стала основой для формирования цифровой грамотности обучающихся; развития метапредметных цифровых навыков, обеспечивающих продолжение процесса образования; обновления цифровых технологий; создающих гибкую модель обучения, где цифровые технологии используются с учетом их методической целесообразности и т. д.

Поэтому при формировании ОСЦФ необходимо придерживается некоторого набора действий, обеспечивающих эффективность этого процесса, а именно – иметь:

- стартовый набор действий: провести анализ имеющегося оборудования и программного обеспечения на предмет соответствия федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС); выявить уровень владения цифровыми технологиями у преподавателей и обучающихся; создать или адаптировать необходимые правила и положения, учитывающие различные форматы обучения; согласовать желаемую модель ОСЦФ и на её основе определить состав необходимых компонентов;
- базовый набор действий, организовать подразделения, отвечающие за техническое и методическое сопровождение работы ОСЦФ; обеспечение информационной безопасности; эффективное взаимодействие и коммуникацию между участниками образовательного процесса; гибкую структуру образовательного контента;
- аналитический набор действий: оценка соответствия деятельности ОСЦФ на соответствие действующим нормативным требованиям; проведение мониторинга с целью выяснения, насколько существующая модель ОСЦФ удовлетворяет потребности всех участников образовательного процесса; непрерывное совершенствование через оперативные изменения в структуре и работе ОСЦФ, учитывая, как внутренние факторы, так и внешние изменения.

Как показывают эффективные практики формирования и развития ОСЦФ в различных организациях, необходимо использовать именно такой обобщенный алгоритм, который возможно детализировать в зависимости от профиля, масштаба и специфики образовательной организации.

Таким образом, проведенный анализ позволил сделать следующие выводы. Сегодня и в перспективе формирование и развитие образовательной среды цифрового формата – это стратегическая задача педагогики, позволяющая решать множество проблем образовательных организаций:

- динамическое формирование и обновление учебного контента, который в режиме онлайн доступен всем участникам образовательного процесса;
- обеспечение учебного процесса достаточным уровнем и объемом трафика;
- формирование автоматизированных учебных мест как для учителя, так и для обучаемых;
- создание единой цифровой архитектуры образовательных организаций данного уровня;
- развитие цифровых навыков и компетенций для всех участников образовательного процесса.

7. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды. *Перспективы науки и образования*. 2019; № 2 (38): 167–193.
8. Соболева Е.В., Караваев Н.Л. Когнитивные факторы моделирования персональной образовательной траектории в цифровых средах с возможностью нелинейного представления информации. *Перспективы науки и образования*. 2019; № 3 (39): 461–473.
9. Везилов Т.Г., Рашидова З.Д. Цифровая образовательная среда как условие подготовки бакалавров-лингвистов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 178–180.
10. Магомедзаев Х.А. Трансформация традиционных ценностей социума. *Межэтнические отношения и процессы в современном мире: сборник статей Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения доктора философских наук, профессора, заслуженного деятеля науки России и Бурятии Владимира Иосифовича Затева*. Улан-Удэ, 2024: 122–126.

References

1. Muhidinov M.G. Nove transformacii sredy obrazovaniya. *Vektor nauchnoj mysli*. 2025; № 3 (20): 124–126.
2. Dzamyhov A.H. Urovi ni cifrovoy kompetencij uchitelya. *Perspektivnye razrabotki – rezidentam territorii operezhayushchego social'no-ekonomicheskogo razvitiya "Nevinnoymysk": sbornik materialov III Regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Stavropol', 2024: 158–161.
3. Muhidinov M.G., Umaev A.U., Salahbekov A.P. Razvitiye obrazovatel'noj sredy v usloviyah cifrovoy transformacii obrazovaniya. *Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: sostoyaniye i perspektivy: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Mahachkala, 2024: 182–187.
4. Barahsanova E.A., Malgarov I.I. Shkol'niki v cifrovoy obrazovatel'noj srede: usloviya, predpochteniya, bezopasnost'. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 61-2: 64–66.
5. Bokova L.N. Pravovoj rezhim sozdaniya bezopasnoj cifrovoy obrazovatel'noj sredy. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*. Seriya: Yuridicheskie nauki. 2020; № 24 (2): 274–292.
6. Efanov A.A., Budanova M.A., Yudina E.N. Uroven' cifrovoy gramotnosti shkol'nika i pedagoga: komparativistskij analiz. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*. Seriya: Sociologiya. 2020; № 20 (2): 382–393.
7. Boronenko T.A., Kajsina A.V., Fedotova V.S. Razvitiye cifrovoy gramotnosti shkol'nikov v usloviyah sozdaniya cifrovoy obrazovatel'noj sredy. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 2 (38): 167–193.
8. Soboлева E.V., Karavaev N.L. Kognitivnye faktory modelirovaniya personal'noj obrazovatel'noj traektorii v cifrovyyh sredah s vozmozhnost'yu nelinejnogo predstavleniya informacii. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 3 (39): 461–473.
9. Vezirov T.G., Rashidova Z.D. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie podgotovki bakalavrov-lingvistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 178–180.
10. Magomedzaev H.A. Transformaciya traditsionnyh cennostej sociuma. *Mezh'etnicheskie otnosheniya i processy v sovremennom mire: sbornik statej Vserossijskoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu so dnya rozhdeniya doktora filosofskih nauk, professora, zaslužennogo deyatelya nauki Rossii i Buryatii Vladimira Iosifovicha Zateeva*. Ulan-Ud'e, 2024: 122–126.

Статья поступила в редакцию 25.01.26

УДК 371

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-223-225

Unatlokov V.Kh., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Kabardino-Circassian Language and Literature, Social and Humanitarian Institute, Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: vunatlokov@mail.ru

APPLICATION OF CASE STUDY TECHNOLOGY IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS WHILE WORKING WITH TEXT. The article examines the application of case study techniques in Russian language courses, primarily in text analysis. The author details the methodological specifics of this approach, which is based on the analysis of specific problematic situations described in case studies. Particular attention is paid to how case study techniques contribute to development of students' analytical skills, a critical approach to information, and effective discussion skills. The paper analyzes various ways of integrating case studies into the educational process: from the analysis of literary works to working with journalistic and scientific texts. It is demonstrated that this technique allows for tailoring the individual educational needs of each student, making lessons more personalized. The conclusion highlights the high practical value of case study technology, which helps bring Russian language learning closer to real-life situations, thereby increasing student motivation and engagement. It also highlights the high practical significance of this method, which not only connects theory with practice but also provides teachers with an effective tool for organizing modern, student-centered lessons.

Key words: case study technology, working with text, Russian language, teaching methods, analytical thinking, critical thinking

В.Х. Унатлоков, канд. филол. наук, доц., Социально-гуманитарный институт Кабардино-Балкарского государственного университета имени Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: vunatlokov@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ

Данная статья посвящена применению кейс-технологии в школьном курсе русского языка при анализе текста. Автор подробно раскрывает методическую специфику этого подхода, который строится на разборе конкретных проблемных ситуаций, описанных в учебных кейсах. Особое внимание уделяется тому, как работа с кейсами способствует развитию у школьников аналитических способностей, критического взгляда на информацию и навыков эффективного обсуждения. В работе анализируются различные варианты интеграции кейсов в учебный процесс: от анализа художественных произведений до работы с публицистическими и научными текстами. Показано, что данная технология позволяет учитывать индивидуальные образовательные потребности каждого ученика, делая урок более персонализированным. В заключение делается вывод о высокой практической ценности кейс-технологии, которая помогает приблизить изучение русского языка к реальным жизненным ситуациям, тем самым повышая мотивацию и вовлечённость учащихся.

Ключевые слова: кейс-технология, работа с текстом, русский язык, методика преподавания, аналитическое мышление, критическое мышление

Актуальность исследования обусловлена современными требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), которые делают приоритетом развитие у школьников метапредметных компетенций, критического мышления и способности решать практические задачи. Традиционные методы работы с текстом на уроках русского языка нередко носят репродуктивный характер и не всегда эффективно формируют эти навыки. Существует явный запрос на педагогические технологии, которые переводят обучение из плоскости пассивного усвоения правил в область активного анализа живых языковых ситуаций и коммуникативных проблем. Кейс-технология, успешно зарекомендовавшая себя в высшем и бизнес-образовании, представляет собой именно такой инструмент. Её внедрение в школьную практику призвано преодолеть разрыв между теоретическим знанием о языке и умением применять это знание в реальном общении, анализе информации и создании собственных текстов. Таким образом, изучение методики использования кейсов на уроках русского языка отвечает насущной потребности в обновлении содержания и методов преподавания в контексте компетентностного подхода [1]. На уроках русского языка, в частности при работе с текстом, всё чаще применяется интерактивная кейс-технология. Её

учебные материалы (кейсы) могут варьироваться от реальных отрывков художественной литературы или публицистики до искусственно смоделированных заданий с языковой или коммуникативной трудностью. Это позволяет сделать обучение более живым, практическим и лично значимым для школьников [2].

Цель представленного исследования: разработка и систематизация методики применения кейс-технологии для развития аналитического, критического мышления и коммуникативных компетенций учащихся в процессе работы с текстом на уроках русского языка.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать теоретические основы и современное состояние применения кейс-технологии в школьном языковом образовании;
- определить и описать специфику методики применения кейс-технологии на уроках.

Научная новизна данного исследования заключается в системном и предметно-ориентированном подходе к адаптации кейс-технологии для уроков русского языка, в то время как многие существующие работы рассматривают метод в общем дидактическом ключе. Теоретическая значимость исследования заключается

Типология кейсов и моделей заданий для анализа текста

Тип кейса (по жанру/стилю)	Ключевая методическая цель	Примеры моделей заданий
1. Кейсы на основе художественных текстов	Развитие интерпретационных и эстетических навыков, понимание авторского замысла, анализ изобразительно-выразительных средств	– «Суд над героем»: проанализировать поступки и речь персонажа с точки зрения этики и последствий. – «Альтернативная концовка»: обосновать логичное развитие сюжета, сохраняя стиль автора. – «Режиссёрская экспликация»: по фрагменту текста предложить режиссёрское решение для экранизации (раскадровка, подбор актёров), аргументируя выбор языковыми деталями
2. Кейсы на основе публицистических текстов	Формирование критического мышления, умения выявлять манипулятивные техники, авторскую позицию и аргументацию	– «Детектив манипуляций»: выявить в тексте (новостная заметка, колонка) приёмы воздействия на читателя (эмоциональная лексика, риторические вопросы, умолчания). – «Спор редакторов»: сравнить две статьи на одну тему с разных идеологических позиций, проанализировав различия в подборе фактов и оценок. – «Отклик в соцсетях»: написать развёрнутый комментарий к статье, соглашаясь или опровергая тезисы автора с помощью веских аргументов
3. Кейсы на основе официально-деловых и научных текстов	Развитие навыков работы с информацией, точностью формулировок, логикой и структурой текста	– «Эксперт-редактор»: найти и исправить речевые штампы, канцеляризмы и нарушения логики в образце делового письма или административного документа. – «Конструктор инструкции»: из разрозненных пунктов составить ясную и логичную инструкцию или памятку. – «Научный перевод»: «Перевести» фрагмент научного текста на язык, понятный неспециалисту (например, школьнику младших классов), сохранив суть

чается в углублении и систематизации научных представлений о механизмах адаптации активных методов обучения к специфике предмета «Русский язык». Её можно раскрыть в следующих ключевых аспектах: развитие лингводидактики и методики преподавания русского языка; обогащение теории кейс-технологии применительно к гуманитарным дисциплинам.

Результаты исследования имеют непосредственную практическую ценность для современной школьной практики:

- для учителя-практика: работа содержит готовые схемы анализа, примеры кейсов и пошаговые рекомендации, которые можно адаптировать для использования на уроках в разных классах, что экономит время на подготовку и повышает дидактическое разнообразие занятий;

- для образовательного процесса: предложенная методика способствует реализации требований ФГОС к формированию метапредметных результатов (умение анализировать, критически оценивать информацию, работать в команде) и делает урок русского языка более деятельностным и мотивирующим для учащихся;

- для методической работы: материалы могут быть использованы при проведении педагогических советов, мастер-классов и курсов повышения квалификации учителей-словесников, а также при создании соответствующих учебно-методических пособий.

Исследование опиралось на комплекс взаимосвязанных методов. Теоретический анализ и обобщение научной литературы позволили систематизировать подходы к применению кейс-технологии. Метод моделирования использовался для создания методической системы работы с текстовыми кейсами. Практическая разработка и апробация заданий осуществлялась с помощью методов проектирования и педагогического наблюдения, а анализ работ учащихся представил данные об эффективности предлагаемых приёмов. Итоговое обобщение результатов обеспечило доказательность выводов и рекомендаций.

Изучение научно-методических работ позволяет выявить устойчивые черты использования кейс-метода в школьном курсе русского языка. Основополагающей чертой этой технологии выступает ориентация на конструирование понимания, а не на простое запоминание информации. В процессе решения кейса ученикам требуется применять теоретические правила к конкретным, часто жизненным обстоятельствам, что стимулирует детальное сравнительное исследование фактов языка. Значимый акцент делается на развитии аналитических способностей: анализ языковых конструкций на реальных примерах ведёт к их более прочному и осмысленному усвоению. Не менее важной характеристикой является целенаправленное формирование критического мышления: в ходе разбора текста школьники осваивают навык обнаружения имплицитных смыслов, логических нестыковок и специфики авторского замысла, что имеет особую ценность при анализе публицистики и художественной литературы [3].

Значимым преимуществом кейс-технологии выступает её потенциал для развития коммуникативных компетенций. В ходе совместного анализа проблемного сценария учащиеся учатся формулировать и защищать свою позицию, а также логично выстраивать устные и письменные высказывания [4]. Параллельно формируется способность к обоснованному принятию решений: анализируя конкретные условия, школьники учатся учитывать совокупность факторов и выбирать оптимальный способ действий. Ещё одна характерная черта метода – гибкость, позволяющая организовать как индивидуальную, так и групповую работу, что развивает навыки командного взаимодействия [5].

Для успешной реализации кейс-технологии принципиально важны сопровождающие материалы – от презентаций до цифровых ресурсов, кото-

рые повышают наглядность и вариативность обучения. Основная цель метода – установить прямую связь между теорией и практикой. Через работу с кейсом учащиеся применяют лингвистические знания в смоделированных жизненных ситуациях (например, анализируя стилистику или исправляя ошибки в письмах), что приводит к более глубокому и осмысленному усвоению материала [6]. Кейс-технология обновляет традиционную работу с текстом, предлагая такие форматы, как редакторская правка (развивает языковое чутьё), анализ пропагандистских приёмов (формирует критическое мышление), историко-культурная интерпретация и творческие задания на продолжение текста (осваиваются стилевые модели) [7]. Кейс-технология гибка в применении (урок, внеурочная деятельность, проект). Её эффективность зависит от тщательной подготовки учителя (отбор кейса, постановка задач, организация обсуждения) и создания атмосферы доверительного диалога [8]. Структурно работа включает три основных шага: 1) погружение в материал и постановка проблемы, 2) детальный лингвистический анализ, 3) формулировка выводов и поиск решений.

Преподавание русского языка с применением кейс-технологии опирается на ряд ключевых методических приёмов. К ним относятся комплексный анализ языковых средств, исследование стилистики и композиции текста, работа над логическими связями в речи, а также выявление и исправление речевых ошибок. Эти приёмы направлены на развитие у учащихся навыков самостоятельного лингвистического анализа. Успешная их реализация требует от педагога умения стимулировать познавательную активность школьников и грамотно организовывать групповую работу [9].

В табл. 1 нами систематизируются типы кейсов, их методические цели и примеры практических заданий для работы с различными текстами.

Методическое обеспечение подхода, основанного на кейсах, предполагает системную работу по нескольким направлениям:

- создание и постоянное пополнение базы текстовых материалов различного характера;
- разработка системы проблемных вопросов и заданий к кейсам;
- формирование понятных и объективных критериев для оценки результатов работы учащихся;
- подготовка вспомогательных инструкций и рекомендаций для учеников.

При этом важнейшим условием является обязательный учёт возрастных психологических особенностей обучающихся и их текущего уровня владения языком, что позволяет адаптировать сложность заданий для каждой конкретной учебной ситуации.

Преподавание русского языка с применением кейс-технологии имеет значительный потенциал, но его реализация сопряжена с рядом вызовов. Создание качественных учебных кейсов, управление групповой динамикой и объективная оценка результатов требуют от педагога специальных навыков и временных затрат. Однако дальнейшее развитие метода открывает перспективы за счёт использования цифровых платформ, разнообразия форматов кейсов, углубления текстового анализа и установления межпредметных связей. Эти направления способны значительно повысить эффективность обучения.

Следовательно, методика применения кейс-технологии при работе с текстом нуждается в гибкости и адаптивности. Она должна выстраиваться с учётом уровня подготовки класса и специфики учебного материала. Ключевой задачей является создание образовательной среды, которая раскрывает творческие способности учеников и последовательно формирует у них умение самостоятельно решать, как учебные, так и практические задачи.

Библиографический список

1. Козловская Т.А. Кейс-технология. Виды и типы кейсов. *Современный урок*. 2023. Available at: <https://www.1urok.ru/categories/10/articles/61362>
2. Лабунская Н.А. *Кейс-метод в обучении русскому языку*. Москва, 2021.
3. Матяш Н.В. *Инновационные педагогические технологии*. Москва, 2019.
4. Новикова Т.Г. *Кейс-стади в обучении русскому языку*. Москва, 2020.
5. Алексюк Ю. Категоризация «случайных заимствований» в аспекте изучения новейших тюркизмов в русскоязычном песенном дискурсе. *Филология и культура. Philology and Culture*. 2025; № 2 (80): 7–12.
6. Смирнова О.И. О некоторых особенностях применения метода кейсов на занятиях по литературе и русскому языку со студентами среднего профессионального образования. *Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Серия: Методика преподавания языка и литературы*. 2025; № 01 (30). Available at: <https://scipress.ru/fam/articles/o-nekotorykh-osobennostyakh-primeneniya-metoda-kejsov-na-zanyatiyakh-po-literature-i-russkomu-yazyku-so-studentami-srednego-professionalnogo-obrazovaniya.html>
7. Арсентьева С.А. Применение кейс-технологий на уроках литературы (из опыта работы учителя русского языка и литературы). *Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Чебоксары, 2025: 26–27.
8. Аликаев Р.С., Унатлоков В.Х. Лингвофилософская концепция В.И. Абаева и осетинско-кабардино-балкарские идиосемантические параллели. *Кавказология*. Электронный журнал. 2024; № 1: 334–352.
9. Бозиев А.Т., Унатлоков В.Х. Типология линерализации прилагательных (на материале английского и кабардино-черкесского языков). *Кавказология*. Электронный журнал. 2024; № 3: 410–420.

References

1. Kozlovskaya T.A. Kejs-tehnologiya. Vidy i tipy kejsov. *Sovremennyy urok*. 2023. Available at: <https://www.1urok.ru/categories/10/articles/61362>
2. Labunskaya N.A. *Kejs-metod v obuchenii russkomu yazyku*. Moskva, 2021.
3. Matyash N.V. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii*. Moskva, 2019.
4. Novikova T.G. *Kejs-stadi v obuchenii russkomu yazyku*. Moskva, 2020.
5. Aleksyuk Yu. Kategorizaciya «sluchajnyh zaimstvovaniy» v aspekte izucheniya novejshih tyurkizmov v russkoyazychnom pesennom diskurse. *Filologiya i kul'tura. Philology and Culture*. 2025; № 2 (80): 7-12.
6. Smirnova O.I. O nekotorykh osobennostyakh primeneniya metoda kejsov na zanyatiyah po literature i russkomu yazyku so studentami srednego professional'nogo obrazovaniya. *Filologicheskij aspekt: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. Seriya: Metodika prepodavaniya yazyka i literatury*. 2025; № 01 (30). Available at: <https://scipress.ru/fam/articles/o-nekotorykh-osobennostyakh-primeneniya-metoda-kejsov-na-zanyatiyakh-po-literature-i-russkomu-yazyku-so-studentami-srednego-professionalnogo-obrazovaniya.html>
7. Arsent'eva S.A. Primenenie kejs-tehnologii na urokah literatury (iz opyta raboty uchitelya russkogo yazyka i literatury). *Obrazovanie, innovacii, issledovaniya kak resurs razvitiya soobschestva: materialy III Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. Cheboksary, 2025: 26-27.
8. Alikaev R.S., Unatlokov V.H. Lingvofilosofskaya koncepciya V.I. Abaeva i osetino-kabardino-balkarskie idiosemanicheskie paralleli. *Kavkazologiya*. `Elektronnyj zhurnal. 2024; № 1: 334-352.
9. Boziev A.T., Unatlokov V.H. Tipologiya linalizacii prilagatel'nyh (na materiale anglijskogo i kabardino-cherkesskogo yazykov). *Kavkazologiya*. `Elektronnyj zhurnal. 2024; № 3: 410-420.

Статья поступила в редакцию 25.01.26

УДК 318

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-225-228

Tuktarov R.R., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru
Yashnikova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Kerch State Marine Technological University (Kerch, Russia), E-mail: kgmtu@kgmtu.ru

DEVELOPING PROFESSIONAL CAPABILITIES IN MARITIME UNIVERSITY CADETS THROUGH EDUCATIONAL WORK. In the context of current reforms and modifications to professional competencies in maritime transportation, the development of professional orientation among cadets at maritime universities is particularly important. In a constantly evolving labor market, where requirements for professional skills and personal qualities are constantly evolving, the issue of training competent and motivated personnel is becoming an important research topic for addressing contemporary educational challenges in educational institutions. Based on the identified problem: the insufficient effectiveness of existing educational methods in developing young people's professional orientation, the study set and achieved the goal of developing a specialized educational program aimed at fostering professional orientation among cadets at maritime universities, which involves integrating professional guidelines and attitudes into the educational process. The article analyzes theoretical approaches to developing professional orientation, identifies the specifics of professional orientation among maritime industry specialists, and presents a summary of the methodological framework for the educational program. The study's methodological basis is a competency-based and systems-based approach, which allows for the examination of professional orientation as a complex personality characteristic shaped by various factors. The researchers use theoretical analysis, empirical research, and methods for modeling and designing educational programs. Testing and interviews reveal a strong interest in fostering students' motivation and readiness for professional work through online platforms and specialized educational programs.

Key words: professionalism, competence, intellectual ability, intelligence, educational program, maritime university cadets

Р.Р. Туктаров, канд. техн. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru
Н.В. Яшникова, канд. пед. наук, ст. преп., Керченский государственный морской технологический университет, г. Керчь, E-mail: kgmtu@kgmtu.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В условиях современных реформ и модификации профессиональных компетенций в сфере морских перевозок проблема развития профессиональной направленности у курсантов морских вузов приобретает особую значимость. Процесс постоянно развивающегося рынка труда, где требования к профессиональным навыкам и личностным качествам специалистов неизменно эволюционируют, проблема подготовки компетентных и мотивированных кадров становится важным объектом исследований решения современных воспитательных задач в образовательных учреждениях. На основе выявленной проблемы – недостаточной эффективности существующих методов воспитательной работы в контексте развития профессиональной направленности молодежи – поставлена и достигнута цель исследования, которая заключается в разработке специализированной программы воспитательной работы, направленной на формирование профессиональной направленности у курсантов морских вузов, что предполагает интеграцию профессиональных ориентиров и установок в образовательный процесс. В статье представлен анализ теоретических подходов к развитию профессиональной направленности, выявлена специфика профессиональной направленности специалистов морской отрасли, представлено краткое содержание методологической базы программы воспитательной работы. Методологической основой исследования послужили компетентностный и системный подходы, позволяющие рассматривать профессиональную направленность как комплексную характеристику личности, формируемую под воздействием различных факторов. В работе использованы методы теоретического анализа, эмпирического исследования, а также методы моделирования и проектирования воспитательных программ. Проведенные тестирование и интервью показали высокую заинтересованность в формировании мотивации и готовности курсантов к профессиональной деятельности средствами интернет-платформ и специализированных программ воспитательной работы.

Ключевые слова: профессиональность, компетентность, интеллектуальность, интеллект, программа воспитательной работы, курсанты морского вуза

Актуальность исследования следует из необходимости разрешения выявленного в процессе анализа научной литературы и долгосрочных наблюдений опыта работы по подготовке профессиональных кадров в морских вузах противоречия между высокими требованиями, предъявляемыми к профессиональной компетентности морских специалистов, и недостаточным уровнем воспитательной работы, направленной на развитие у курсантов устойчивой профессиональной направленности. Основой раскрываемой проблемы является недостаточная эффективность существующих методов воспитательной работы в контексте формирования профессиональной направленности у курсантов морских вузов. Нами было замечено, что применяемые в настоящее время подходы, ориентированные в своем большинстве на передачу знаний и навыков, не всегда обеспечивают необходимый уровень мотивации и готовности к профессиональной деятельности в условиях современной морской индустрии. В связи с этим обозначенное выше противоречие требует разработки и внедрения новых методологических подходов и программ, которые позволят интегрировать воспитательные аспекты в образовательный процесс и обеспечить комплексное развитие личности будущего специалиста.

Цель исследования: разработка концепции специализированной программы воспитательной работы, направленной на развитие профессиональной направленности у курсантов морских вузов, предполагающей интеграцию профессиональных интернет-ориентиров и современных педагогических установок в воспитательный процесс.

Задачи исследования: определить понятие и структуру профессиональной направленности личности будущего морского специалиста; выявить специфические факторы, оказывающие влияние на развитие профессиональной направленности будущих специалистов морской индустрии; дать рекомендации по организации воспитательной работы с использованием сети Интернет; провести анализ экспериментирования по выявлению уровня заинтересованности в инновационных методах развития профессиональной направленности у курсантов.

Исследование процесса развития профессиональной направленности у курсантов морского вуза опиралось на компетентностный, системно-деятельностный подходы и методы эмпирического исследования.

Теоретическая значимость исследования: результаты исследования вносят вклад в развитие теории профессионального образования и воспитания, расширяя понимание механизмов развития профессиональной направленности личности будущего морского специалиста.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применять инновационные формы и методы воспитательной работы с использованием интернет-платформ и ИИ в процессе развития профессиональной направленности курсантов. Внедрение специализированных программ позволит повысить уровень профессиональной компетентности и мотивации курсантов.

Научная новизна исследования заключается в разработке и обосновании новых методов воспитательной работы, ориентированных на формирование профессиональной направленности у курсантов морских вузов. В работе предложен инновационный подход к интеграции воспитательных аспектов в образовательный процесс, что позволяет создать условия для развития личности будущего специалиста.

Отечественные ученые сходятся во мнении, что настоящим профессионалом, востребованным и авторитетным специалистом можно стать только тогда, когда у человека сформирована и развита профессиональная направленность, понимаемая как внутренний компас человека, определяющий его склонность, мотивацию, природные способности и интересы к конкретной сфере деятельности. Это сплав личностных особенностей, позитивных ценностных ориентиров, мировоззрения и внутренних побуждений, дополненный профессиональными амбициями и готовностью воплощать их в жизнь при выполнении служебных задач. Данный феномен – профессиональная направленность лежит в основе профессионального патриотизма, желания и готовности посвятить себя избранной профессии, стремления стать компетентным и добросовестным работником, систематически повышающим свои знания, навыки и умения, совершенствующим профессиональную квалификацию.

Многочисленные результаты современных научных исследований в области педагогики морской сферы демонстрируют, что профессиональная направленность будущих специалистов в сфере морского транспорта является фундаментальным аспектом, играющим ключевую роль в формировании их профессиональной компетентности, осознаваемой как личностное качество. Ученые научной школы профессора А.Н. Томилина подчеркивают специфические факторы, присущие морской индустрии, которые порождают проблемы и противоречия, требующие незамедлительного решения в образовательном процессе морских вузов. Например, Р.А. Байбаков [1] указывает на то, что развитие профессиональной направленности у курсантов морского вуза является неотъемлемой частью комплексной подготовки квалифицированных кадров, востребованных на современном рынке труда, который характеризуется высокой степенью конкуренции и динамичными изменениями.

Г.В. Муравьев и А.Н. Томилин [2], характеризуя сущность и уточняя содержание понятия «профессиональная направленность личности курсанта морского вуза», подчеркивают его значимость как некоторого стратегического инструмента, способствующего не только развитию специализированных компетенций, но

и формированию общекультурных навыков и личностных характеристик, необходимых для успешной профессиональной деятельности в морской отрасли.

Многоаспектность самого понятия и факторов, влияющих на его формирование, требует рассмотрения с различных точек зрения, применяя аксиологический, систематический, компетентностный, когнитивный и другие подходы к проектированию и организации воспитательной работы вуза, направленной на становление личности – профессионала морской индустрии. Рассматривая воспитательные аспекты развития профессиональной компетентности курсантов морских вузов, следует уточнить содержание понятия «профессиональная направленность». Профессиональная направленность курсантов морских вузов как будущих специалистов современной морской индустрии, на наш взгляд, представляет собой комплексную характеристику личности профессионала, которая развивается под воздействием различных специфических факторов, характерных для морской отрасли, и формируется на основе первоначального опыта.

Р.А. Байбаков и А.Н. Томилин [3] проводят совместные исследования, направленные на изучение процесса формирования профессиональной направленности у курсантов через призму аксиологического подхода, благодаря которому можно понять ценностные механизмы, влияющие на подготовку высококвалифицированных специалистов, готовых к профессиональной деятельности с использованием современного оборудования и в непредвиденных ситуациях на борту судна.

К.В. Ищенко [4], исследуя процесс развития профессиональной направленности с социологической точки зрения, придает большое значение воспитательной работе в вузах, указывая на потенциальные возможности использования личностных качеств курсантов, их мотиваций, потребностей, интересов.

А.Н. Томилин, Е.М. Дорофеев, Л.Ф. Мамедова [5] подчеркивают значимость музея морских вузов как важного средства развития профессиональной направленности, рассматривая приобретение компетенций в контексте формирования патриотизма.

З.О. Козырь [6] предлагает специфические методы воспитательной работы с курсантами морских колледжей в условиях дистанционного обучения, показывая, что методы, опирающиеся на инновационные подходы и технологии, позволяют эффективно формировать их профессиональную направленность в современных условиях.

Несомненно, что использование инновационных методов обучения играет важную роль в процессе подготовки высококвалифицированных специалистов, способных эффективно функционировать на современном рынке труда, и существующие многочисленные научные результаты исследований подтверждают значимость этих аспектов для развития профессиональной направленности будущих специалистов в морской сфере.

В настоящее время наблюдается участие курсантов морских вузов в выездных международных студенческих мероприятиях, которые играют существенную роль в их профессиональной и личностной подготовке, а также в формировании их интеграции в международное морское сообщество. Процесс участия многогранен и включает несколько аспектов, каждый из которых имеет большое значение для будущего профессионального становления будущих морских специалистов. Во-первых, это участие в международных мероприятиях способствует интеграции курсантов в профессиональное сообщество, что включает в себя установление деловых и академических связей с представителями зарубежных вузов и морских служб в рамках обмена опытом и знаниями. Во-вторых, мероприятия международного значения, такие как, например, соревнования по робототехнике подводного назначения; по навигации; по проведению навигационных расчетов и прочие помогают курсантам приобрести опыт по эксплуатации технических систем, установленных на борту, вырабатывать профессиональные навыки общения в международной команде, закрепить приобретенные знания и навыки при адаптации к различным условиям и стандартным ситуациям. Во время визитов учебного корабля в иностранные порты курсанты имеют возможность познакомиться с культурными и историческими особенностями других стран, что способствует формированию более широкого кругозора и толерантности. Участие в научных конференциях и симпозиумах позволяет курсантам оценить себя как исследователей и критически взглянуть на свою научную работу, что способствует развитию навыков публичных выступлений, аргументации, профессионального мышления.

Однако, как показал интернет-опрос курсантов морских вузов (табл. 1), организация воспитательного процесса в рамках развития профессиональной направленности не имеет должной системности в применении искусственного интеллекта и интернет-платформ для обработки профессиональной информации, самостоятельного прохождения учебных курсов международного масштаба, участия в коуч-программах и пр.

Участие курсантов морских вузов в международных студенческих мероприятиях, проводимых на специализированных интернет-платформах с применением ИИ (в сети Интернет в режиме онлайн или офлайн), представляет собой сложный процесс, требующий тщательной координации со стороны организаторов и активного вовлечения участников.

Воспитательная деятельность морских высших учебных заведений, реализуемая посредством специализированных интернет-ресурсов, характеризуется рядом преимуществ:

- доступность участия в различных мероприятиях стимулирует курсантов к активному включению в профессиональную деятельность и обмену опытом;

Таблица 1

Интернет-опрос участия курсантов морских вузов в международных студенческих мероприятиях морских учебных учреждений
(в %, замечание: общее количество опрошенных приравнивалось к 100%)

Вузы	Формы международных интернет-мероприятий				
	Конференции, форумы	Коуч-программы	Конкурсы и соревнования	Профессиональные интернет-игры	Выставки робототехнологий
МГУ им. Невельского (Москва)	82	27	75	57	45
ГМУ им. Ушакова (Новороссийск)	77	16	73	42	32
БГАРФ (Владивосток)	69	14	68	48	34
АГТУ (Астрахань)	65	6	57	37	17
ГУМирФ им. Макарова (Санкт-Петербург)	88	33	89	86	53

– предоставление курсантам возможности самостоятельного выбора мероприятий способствует пополнению их профессионального портфолио, которое отражает нарабатываемый опыт;

– внедрение элементов профессионального и личностного развития, таких как самообразование, самоанализ и самовоспитание в воспитательный процесс.

Для разработки, специализированной для каждого морского вуза, программы воспитательной работы, направленной на формирование профессиональной направленности курсантов и определение эффективности воспитательной работы через интернет-платформы с применением ИИ, важно иметь представление о конструкции профессиональной направленности личности курсанта морского вуза, которая определяет выбор индивидом профессиональной деятельности, мотивацию и эффективность выполнения трудовых функций.

Р.А. Байбаков и А.Н. Томилин [3] отмечают, что в контексте подготовки морских специалистов, которым присущи уникальные компетенции и навыки, требующие высокой степени ответственности и профессионализма, исследование структуры их профессиональной направленности приобретает особую значимость. Уделяя особое внимание специфике профессиональной деятельности морских специалистов, включая особенности их трудовых функций, квалификационные требования и личностные характеристики к структуре профессиональной направленности личности, рекомендуем рассматривать такие ключевые компоненты, как мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой и ценностно-нормативный. Дадим их краткую характеристику с учетом морской специфики.

Мотивационный компонент представляет собой совокупность мотивов, побуждающих курсантов к выбору и осуществлению профессиональной деятельности. В контексте морских специалистов ключевыми мотивами являются стремление к профессиональному росту, интерес к морской деятельности и осознание социальной значимости своей работы.

Когнитивный компонент характеризуется уровнем профессиональных знаний и умений, необходимых для успешного выполнения трудовых функций. Когнитивный компонент предполагает приобретение курсантами морских вузов специализированных профессиональных знаний, например, по навигации, биологии, метеорологии и прочие.

Эмоционально-волевой компонент указывает на необходимость выработки устойчивых психоэмоциональных качеств, например, таких как саморегуляция, эмоциональная устойчивость, сдержанность и пр.

Ценностно-нормативный компонент профессиональной направленности курсантов морских вузов представляет собой ценностные установки, которые обуславливают их поведение и коммуникабельность в процессе трудовой деятельности. Такими установками могут служить международные стандарты и нормы безопасности, поддержание профессиональных традиций и пр.

Перечисленные структурные компоненты являются базой для оценки уровня развития профессиональной направленности курсантов морского вуза и последующего определения воспитательных траекторий в процессе разработки специализированных и индивидуальных программ с использованием вузовских интернет-платформ. Интеграция профессиональных ориентиров в образовательный процесс реализуется через разработку специализированных образовательных модулей и курсов, направленных на формирование у курсантов четкого и осознанного понимания своей будущей профессиональной деятельности. Мо-

дули охватывают как теоретические, так и практические аспекты морской навигации, судовождения, а также специализированные дисциплины, необходимые для успешного функционирования в данной сфере.

Результаты тест-опроса и беседы с курсантами и профессорско-преподавательским составом Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова свидетельствуют о высокой заинтересованности обучающихся в участии в специализированных программах воспитательной работы, реализуемых посредством интернет-платформ с применением технологий искусственного интеллекта. В частности, большинство курсантов выразили желание участвовать в международных мероприятиях и совершенствовать свои профессиональные компетенции, активно применяя полученные знания на практике, в том числе через участие в международных коуч-семинарах (табл. 2).

В процессе интервью и бесед респондентами отмечалось, что в рамках специализированных программ участники могут демонстрировать профессиональные навыки по различным направлениям. Судоводители, например, могут проявить компетенции в области управления судном и навигационных маневров в условиях неблагоприятных метеорологических условий. Судомеханики демонстрируют навыки запуска и эксплуатации главного двигателя, опреснительной установки и турбогенератора. Электромеханики отрабатывают программирование микроконтроллеров и настройку систем аварийно-предупредительной сигнализации. В интернет-семинарах на платформе RUTUBE участники могут активно обсуждать актуальные вопросы, связанные с развитием морской индустрии и готовить видеотчеты по результатам проведенных исследований и обсуждений. Некоторые курсанты выразили желание участвовать в соревнованиях по подводной робототехнике, что позволило бы им продемонстрировать навыки управления как телеуправляемыми, так и автономными подводными аппаратами. В ходе соревнований курсанты желали бы пройти ряд виртуальных испытаний, включающих прокладку маршрута по навигационной карте, выполнение задач тактического маневрирования и проведение расчетов движения с учётом астрономических данных, таких как положение звёзд и время восхода солнца.

Современные педагогические установки, используемые в рамках специализированной программы воспитательной работы, акцентируют внимание на достижении высокого уровня развития компонентов профессиональной направленности, и для этой цели применяются интерактивные формы обучения, такие как симуляционные тренинги, проектная деятельность и кейс-методы, позволяющие моделировать реальные профессиональные ситуации и развивать у курсантов способность к самостоятельному принятию решений в условиях неопределенности.

Таким образом, представленные данные тестирования, интервью и бесед свидетельствуют о высоком уровне заинтересованности в повышении профессиональной направленности и мотивации через внедрение инновационных образовательных технологий в воспитательный процесс морских вузов.

В результате исследования были выявлены специфические факторы, влияющие на профессиональное становление курсантов, обоснованы новые методы воспитательной работы, а также определены структурные компоненты развития профессиональной направленности у курсантов морских специальностей. Предложена концепция специализированной программы воспитательной работы через интернет-платформы с использованием искусственного интеллекта, которая представляет собой инновационный подход к формированию профессиональной

Таблица 2

Результаты тест-опроса мнения респондентов о необходимости специализированной программы воспитательной работы с применением интернет-платформ и ИИ (%)

Респонденты	Необходимость вузовской интернет-платформы с применением ИИ для развития профессиональной направленности	Необходимость индивидуальных специализированных программ воспитательной работы профессиональной направленности в среде Интернет	Необходимость портфолио курсантов с сертификатами участников в профессиональных международных мероприятиях через интернет-платформы
Преподаватели	79	48	85
Курсанты	98	87	66

направленности у курсантов морских вузов. Пилотное тестирование и оценка предложенных подходов показали степень заинтересованности участников образовательного процесса морских вузов в развитии мотивации и подготовки к профессиональной деятельности через международное сотрудничество в сети Интернет.

Перспективы исследования могут быть направлены на дальнейшее изучение механизмов развития профессиональной направленности курсантов и исследование влияния цифровизации и внедрения ИИ на процесс обучения посредством разработки комплексных индивидуальных специализированных воспитательных программ.

Библиографический список

1. Байбаков Р.А. К вопросу о формировании профессиональной направленности у курсантов морского вуза. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2019; № 1 (26): 97–105.
2. Муравьев Г.В., Томилин А.Н. Профессиональная направленность личности курсанта морского вуза: сущность и определение. *Наука. Образование. Личность*. 2016; № 4: 64–71.
3. Байбаков Р.А., Томилин А.Н. Моделирование процесса формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза на основе аксиологического подхода. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 105–107.
4. Ищенко К.В. Формирование социально-профессиональной направленности будущих специалистов в процессе воспитательной работы в вузе. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Калининград, 2010.
5. Томилин А.Н., Дорофеев Е.М., Мамедова Л.Ф. Музей морского вуза как важнейшее средство формирования профессионального патриотизма у курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 198–202.
6. Козырь З.О. Специфика воспитательной работы с курсантами морского колледжа в условиях дистанционного обучения. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2022; № 1 (38): 97–101.

References

1. Bajbakov R.A. K voprosu o formirovanii professional'noj napravlenosti u kursantov morskogo vuza. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2019; № 1 (26): 97–105.
2. Murav'ev G.V., Tomilin A.N. Professional'naya napravlenost' lichnosti kursanta morskogo vuza: suschnost' i opredelenie. *Nauka. Obrazovanie. Lichnost'*. 2016; № 4: 64–71.
3. Bajbakov R.A., Tomilin A.N. Modelirovanie processa formirovaniya professional'noj napravlenosti u kursantov morskogo vuza na osnove aksiologicheskogo podhoda. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 105–107.
4. Ischenko K.V. *Formirovanie social'no-professional'noj napravlenosti buduschih specialistov v processe vospitatel'noj raboty v vuze*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kaliningrad, 2010.
5. Tomilin A.N., Dorofeev E.M., Mamedova L.F. Muzej morskogo vuza kak vazhneyshee sredstvo formirovaniya professional'nogo patriotizma u kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 198–202.
6. Kozyr' Z.O. Specifika vospitatel'noj raboty s kursantami morskogo kolledzha v usloviyah distancionnogo obucheniya. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2022; № 1 (38): 97–101.

Статья поступила в редакцию 05.02.26

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-228-231

Baukova M.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: m.baukova@my.mgimo.ru

PEDAGOGICAL MODEL OF ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF FOREIGN STUDENTS IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: METHODOLOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS. In the article, the author examines the pressing issue of purposefully enhancing the cognitive activity of international students studying Russian in the context of the digital transformation of higher education. The author explores the contradiction between the potential of the digital environment for individualized learning and risks of developing a superficial perception of information due to insufficient methodological organization of the educational process. The objective of the study is to develop and theoretically substantiate a pedagogical model for enhancing cognitive activity based on the principles of systematicity, step-by-step instruction, and the integration of digital technologies. Scientific novelty lies in the synthesis of the principles of personal-activity, problem-based, and differentiated approaches within a unified system adapted to the specifics of teaching Russian as a foreign language in a digital environment. The theoretical significance of the study lies in clarifying the concept of "cognitive activity" as it applies to international students and substantiating the principles of designing the educational process in a digital environment. The practical value lies in the development of a three-tiered system for organizing learning tasks and specific methodological recommendations for its implementation. The study identifies criteria for selecting digital content, principles for structuring educational material, and the conditions for the effective application of the model developed by the author. It has been demonstrated that systematic use of the created model promotes increased intrinsic motivation, the development of independent learning, and the formation of a conscious attitude toward learning Russian as a means of intercultural communication.

Key words: cognitive activity, foreign students, digital educational environment, pedagogical model, motivation, digital technologies

М.А. Баукова, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: m.baukova@my.mgimo.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

В статье автор рассматривает актуальную проблему целенаправленной активизации познавательной активности иностранных студентов, изучающих русский язык в условиях цифровой трансформации высшего образования. Раскрывается противоречие между возможностями цифровой среды для индивидуализации обучения и рисками формирования поверхностного восприятия информации при недостаточной методической организации учебного процесса. Целью исследования является разработка и теоретическое обоснование педагогической модели активизации познавательной активности студентов. Научная новизна определяется синтезом положений личностно-деятельностного, проблемного и дифференцированного подходов в единой системе, адаптированной к специфике обучения русскому языку как иностранному в цифровой среде. Практическая ценность результатов исследования состоит в разработке трехуровневой системы организации учебных заданий и конкретных методических рекомендаций по ее реализации. В результате исследовательской работы определены критерии отбора цифрового контента, принципы структурирования учебного материала и условия эффективного применения разработанной автором модели. Показано, что системное использование созданной модели способствует повышению внутренней мотивации, развитию учебной самостоятельности и формированию осознанного отношения к изучению русского языка как средства межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: познавательная активность, иностранные студенты, цифровая образовательная среда, педагогическая модель, мотивация, цифровые технологии

Актуальность исследования продиктована рядом факторов. Интенсификация международного академического обмена и цифровизация высшего образования обусловили появление новых вызовов в области преподавания русского языка как иностранного. Ключевым из них становится задача активизации устойчивой познавательной активности у иностранных студентов, которая понимается автором как интегративное качество личности, проявляющееся в стремлении к самостоятельному приобретению языковых знаний, готовности преодолевать учебные трудности и эмоциональной включенности в процесс освоения языка и культуры [1].

Цифровая трансформация образовательного процесса создает парадоксальную ситуацию: с одной стороны, расширяются возможности для индивидуализации обучения, все больше используются инновационные цифровые технологии, позволяющие вывести классические принципы дидактики на новый уровень (принципы цифровой наглядности и интерактивности); с другой – возникают риски фрагментации восприятия, снижения концентрации внимания и формализации учебной деятельности [2]. Для иностранных студентов эти риски еще больше усугубляются в связи с языковым барьером, необходимостью прохождения социокультурной адаптации и т.д. [3]. Анализ современной практики показывает, что зачастую цифровые технологии используются как инструмент механического переноса традиционных форм работы в электронный формат без учета их дидактического потенциала и психолого-педагогических особенностей организации учебной деятельности в новых условиях [4].

Это порождает противоречие между объективной потребностью в активизации познавательной активности иностранных студентов и недостаточной методической разработанностью способов ее целенаправленного формирования средствами цифровой образовательной среды. Разрешение данного противоречия требует разработки целостной системной педагогической модели, основанной на системном использовании цифровых технологий с учетом закономерностей формирования познавательной активности в процессе изучения иностранного языка.

Целью настоящего исследования является разработка и теоретическое обоснование целостной системной педагогической модели активизации познавательной активности иностранных студентов средствами цифровой образовательной среды в процессе изучения русского языка.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи: разработать структурно-содержательную модель, включая уровневую систему учебных заданий; апробировать ключевые элементы разработанной модели и определить условия эффективности разработанной модели.

Научная новизна исследования заключается в синтезе личностно-деятельностного, системного, проблемного, дифференцированного подходов в обучении, а так же в их практическом применении в разработанной модели для цифровой среды обучения РКИ.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в обосновании разработанной педагогической модели для активизации познавательной активности иностранных студентов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенная в работе педагогическая модель может быть использована в цифровой среде вузов для решения конкретных образовательных задач.

Методологическую основу исследования составляют:

- личностно-деятельностный подход, в рамках которого познавательная активность рассматривается как результат целенаправленной учебной деятельности, организованной с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающегося [5]. Данный подход реализуется в модели через дифференцированные задания и принцип учета индивидуальных образовательных траекторий;
- системный подход к проектированию образовательного процесса предполагает рассмотрение цифровой среды как целостной системы, элементы которой (содержание, методы, формы организации) взаимосвязаны и подчинены общей цели – активизации познавательной активности [6]. Этот принцип лежит в основе структурного единства всех компонентов представленной модели;
- проблемный подход направлен на создание учебных ситуаций, требующих самостоятельного поиска решений студентами [7]. В разработанной модели это принцип интеграции на уровне поисково-продуктивных и творческих заданий;
- дифференцированный подход обеспечивает учет разноуровневой подготовки и когнитивных особенностей студентов [8] и реализуется через многоуровневую систему заданий.

Познавательная активность иностранных студентов в контексте настоящего исследования определяется как устойчивое интегративное качество личности, характеризующееся:

1. Когнитивным компонентом (стремление к приобретению языковых знаний, умение применять их в новых ситуациях).
2. Мотивационно-волевым компонентом (готовность преодолевать трудности, настойчивость в достижении учебных целей).
3. Эмоционально-оценочным компонентом (положительное отношение к изучаемому языку, интерес к культуре).
4. Регулятивным компонентом (способность к самоорганизации учебной деятельности, рефлексии достижений).

Данная структура служит основой для разработки диагностического инструментария и позволяет целенаправленно проектировать учебные задания, воздействующие на каждый компонент.

Предлагаемая автором педагогическая модель представляет собой систему следующих взаимосвязанных компонентов: методологических принципов, уровней организации учебных заданий, критериев отбора цифрового контента и условий реализации. Модель активизации познавательной активности иностранных студентов представлена на рисунке 1.

Методологическими принципами разработанной модели являются:

1. Принцип целенаправленности – все элементы цифровой образовательной среды подчинены единой цели активизации познавательной активности.
2. Принцип системности – содержание, методы и формы организации учебной деятельности образуют целостную систему.
3. Принцип поэтапности – формирование познавательной активности происходит последовательно через систему постепенно усложняющихся заданий.
4. Принцип интеграции – сочетание цифровых и традиционных технологий, интеграция различных видов учебной деятельности.
5. Принцип рефлексивности – обязательное включение элементов самооценки и анализа учебных достижений.

Для реализации принципа поэтапности предлагается трехуровневая система организации учебных заданий в цифровой среде.

Перейдем к содержательной характеристике уровней системы учебных заданий:

- Уровень 1 – репродуктивно-адаптивный, целью которого является формирование базовых знаний и навыков, адаптация к цифровой среде. Типы заданий: интерактивные упражнения с автоматической проверкой.
- Уровень 2 – поисково-продуктивный. Цель заключается в развитии умений применять знания в измененных ситуациях, поиск и обработка информации. Типы заданий: веб-квесты по лингвострановедению, анализ аутентичных материалов, инфографика.
- Уровень 3 – творческо-исследовательский. Цель состоит в развитии творческих и исследовательских способностей, участие в межкультурной коммуникации. Типы заданий: групповые проекты, презентации в Google Slides, Prezi, участие в дискуссиях и т.д.

Методические аспекты реализации модели

Эффективная реализация предложенной модели требует решения ряда методических задач:

1. Отбор и структурирование цифрового контента должен осуществляться на основе следующих критериев:
 - соответствие уровню языковой подготовки иностранных студентов;
 - содержательная составляющая (социокультурный аспект, профессиональное общение и пр.);
 - техническая доступность и удобство использования;
 - возможность интеграции в целостную систему заданий;
 - мотивационная составляющая – способность вызывать интерес, рефлексии, выявлять проблему и т.д.
2. Проектирование учебных заданий должно учитывать:
 - постепенное увеличение степени самостоятельности студентов;
 - баланс между индивидуальной и групповой формами работы;
 - сочетание репродуктивных и творческих заданий;
 - интеграцию различных видов речевой деятельности;
 - обеспечение обратной связи и возможности корректировки;
 - связь с личным опытом и профессиональными интересами студентов для усиления внутренней мотивации [9].
3. Организация учебного процесса предполагает:
 - четкое определение целей каждого этапа работы;
 - обеспечение методического сопровождения всех видов деятельности;
 - создание условий для проявления инициативы и самостоятельности;
 - систематический мониторинг и оценку уровня познавательной активности;
 - использование цифровых инструментов для формирования учебного сообщества (образовательные соцсети, чаты).

Теоретический анализ и методическая разработка позволили выделить ключевые условия эффективности предложенной разработанной модели.

Профессиональная готовность преподавателя к организации учебного процесса в цифровой среде, включающая:

- владение цифровыми технологиями и методикой их использования;
- умение проектировать систему учебных заданий разного уровня сложности [10];
- способность создавать проблемные ситуации и организовывать поисковую деятельность;
- готовность выполнять функции фасилитатора.

Соответствие технической инфраструктуры требованиям учебного процесса:

- доступность необходимого программного обеспечения;
- техническая надежность и стабильность работы платформ;
- возможность интеграции различных цифровых инструментов;
- техническая поддержка всех участников образовательного процесса.

Методическое обеспечение реализации модели:

- разработка методических рекомендаций для преподавателей;
- создание банка учебных заданий разного уровня сложности;

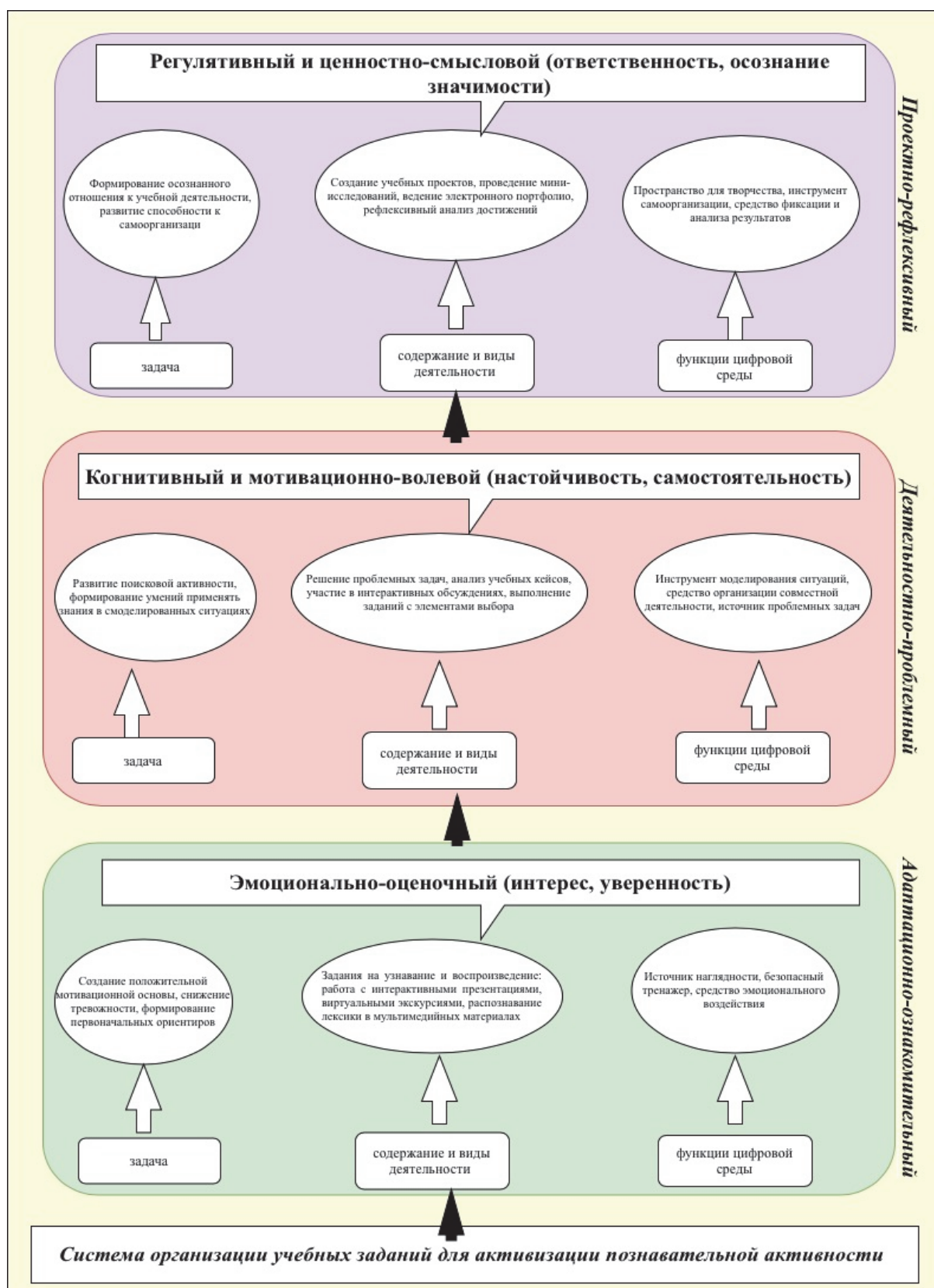


Рис. 1. Модель активизации познавательной активности иностранных студентов в цифровой образовательной среде

- разработка информационных материалов для студентов;
- разработка критериев оценки уровня познавательной активности.

Эффективная реализация предложенной модели требует решения ряда методических задач.

Практическая апробация предложенного принципа трехуровневых заданий с интеграцией цифровых инструментов проводилась в учебном процессе

2023-2024 гг. Были использованы методы анкетирования (опросники мотивации и учебной самостоятельности), анализ выполненных заданий, включенное наблюдение. Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике:

- 78% респондентов отметили рост интереса к изучению русского языка благодаря внедрению и разнообразию цифровых технологий и заданий.
- Повысился уровень рефлексии у 65% респондентов.

– Наблюдение показало, что повысилось количество студентов, проявляющих инициативу в использовании дополнительных цифровых ресурсов (с 35% до 60%).

Таким образом, системное и целенаправленное использование предложенной педагогической модели способствует не только повышению внутренней мотивации и самостоятельности, но и комплексному развитию всех компонентов познавательной активности, что подтверждается эмпирическими данными [11].

Результаты исследования показали, что разработанная педагогическая модель активизации познавательной активности иностранных студентов средствами цифровой образовательной среды представляет собой целостную систему, включающую методологические принципы, уровневую организацию учебных заданий и методические условия реализации. Ядром модели является трехуровневая система заданий (репродуктивно-адаптивный, поисково-продуктивный, творческо-исследовательский), которая обеспечивает последовательное усложнение учебной деятельности и рост уровня самостоятельности обучающихся.

Предложенный подход позволяет преодолеть фрагментарность в использовании цифровых технологий и обеспечить целенаправленное развитие познавательной активности через последовательную систему учебных заданий. Доказано, что важнейшим условием эффективности разработанной модели является не

просто наличие цифровых инструментов, а системный подход к проектированию учебного процесса, при котором технологии органично встраиваются в методическую систему, подчиненную цели развития познавательной активности [12]. Это требует соответствующей методической подготовки преподавателя и развитой цифровой среды вуза.

Таким образом, цель исследования была достигнута, показана актуальность работы, обоснована ее научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются:

1. Разработка и валидация диагностического инструментария для оценки уровня познавательной активности иностранных студентов на основе выделенных компонентов.
2. Изучение корреляции между типами цифровых заданий и развитием конкретных компонентов познавательной активности.
3. Адаптация модели для различных условий организации учебного процесса (очное, дистанционное, смешанное обучение).
4. Создание методических комплексов для преподавателей РКИ по реализации предложенной модели, включающих банки заданий и кейсы использования цифровых платформ и приложений.

Библиографический список

1. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Высшая школа, 2021.
2. Гриншкун В.В., Заславская О.Ю. *Дидактические средства обеспечения качества педагогического образования в условиях цифровой трансформации*. Воспитание и наставничество в условиях цифровой трансформации образования: теория и практика: монография. Москва: МАКС Пресс, 2024.
3. Белоглазова Л.Б., Брагина М.А., Коньраев Н.Б., Белоглазов А.А. Цифровые и компьютерные технологии как средства интенсификации процесса обучения русскому языку иностранных студентов. *Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования»*. 2024; № 1 (67): 18-27.
4. Полат Е.С. *Теория и практика дистанционного обучения*. Москва: Академия, 2021.
5. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва: Логос, 2020.
6. Хуторской А.В. *Дидактика*. Москва: Юрайт, 2022.
7. *Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее*: коллективная монография: в 3 кн. Т. 2. Под ред. Е.В. Ковалевской. Нижневартовск: НВГУ, 2019.
8. Осмоловская И.М. *Дифференциация обучения в современной школе*: монография. Москва: Издательство МГПУ, 2020.
9. Ryan R.M., Deci E.L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press, 2017.
10. Clark R.C., Mayer R.E. *E-Learning and the Science of Instruction*. 5th ed. Hoboken: Wiley, 2023.
11. Dörnyei Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.
12. Chapelle C.A. *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell, 2019.

References

1. Schukin A.N. *Metodika predpovaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Vysshaya shkola, 2021.
2. Grinskhun V.V., Zaslavskaya O.Yu. *Didactic means of ensuring the quality of teacher education in the context of digital transformation / In: Education and mentoring in the context of digital transformation of education: theory and practice*: monograph. Moscow: MAKS Press, 2024, pp. 312-317.
3. Beloglazova L.B., Bragina M.A., Konyrbaev N.B., Beloglazov A.A. Digital and computer technologies as a means of intensifying the process of teaching Russian to foreign students. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. The series "Informatics and informatization of education"*. 2024; № 1 (67): 18-27.
4. Polat E.S. *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya*. Moskva: Akademiya, 2021.
5. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Logos, 2020.
6. Hutorskoj A.V. *Didaktika*. Moskva: Yurajt, 2022.
7. Problem-based learning: past, present, and future: a collective monograph: in 3 books, vol. 2 / edited by E.V. Kovalevskaya. Nizhnevartovsk: NVSU, 2019.
8. Osolovskaya I.M. *Differenciacya obucheniya v sovremennoj shkole*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo MPGU, 2020.
9. Ryan R.M., Deci E.L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press, 2017.
10. Clark R.C., Mayer R.E. *E-Learning and the Science of Instruction*. 5th ed. Hoboken: Wiley, 2023.
11. Dörnyei Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.
12. Chapelle C.A. *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell, 2019.

Статья поступила в редакцию 01.02.2026

УДК 378

Osetrova V.Yu., postgraduate, MGIMO University of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: lerabog27@mail.ru

CASE METHODS AND BUSINESS GAMES AS TOOLS FOR DEVELOPING THE MANAGERIAL COMPETENCE OF THE REGIONAL EXECUTIVE BRANCH'S PERSONNEL RESERVE. The article examines case methods and business games, which are an interactive tool for developing the competencies of individuals in the personnel reserve of regional executive authorities. There is a need to identify conditions for the use of business games in the process of obtaining practical skills, and after the mandatory development of practical recommendations for integration into educational programs for civil servants. As a result of the research, requirements for the development of interactive educational programs have been identified, and effectiveness of game methods in the formation of analytical thinking, decision-making skills in conditions of limited resources, teamwork and communication has been proven. The obtained results can become tools for the development of educational modules at universities that implement training programs for specialists in public administration. The author concludes that the regular use of case methods and business games contributes not only to the development of professional competencies, but also to the implementation of successful work of executive authorities and increase the level of official competencies of all civil servants in the system of state executive authorities.

Key words: case-based methods, business games, managerial competence, personnel reserve, regional executive authorities, competence development, interactive educational methods

В.Ю. Осетрова, аспирант, МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: lerabog27@mail.ru

КЕЙС-МЕТОДЫ И ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ КАК ИНСТРУМЕНТЫ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ

В статье исследуются кейс-методы и деловые игры, представляющие из себя интерактивный инструмент для развития компетенций лиц, состоящих в кадровом резерве региональных органов исполнительной власти. Существует необходимость выявления условий применения деловых игр в процессе получения практических навыков, после обязательной разработки практических рекомендаций по интеграции в образовательные программы для госслужащих. В результате проведенного исследования, выявлены требования к разработке учебных интерактивных программ, а также доказана эффективность

игровых методов в формировании анализирующего мышления, навыков принятия решений в условиях ограниченности ресурсов, командной работы и коммуникации. Полученные результаты могут стать инструментом для разработки образовательных модулей университетов, реализующих программы подготовки специалистов по государственному управлению. Автор делает вывод о том, что регулярное использование кейс-методов и деловых игр способствует не только развитию профессиональных компетенций, но и реализации успешной работы органов исполнительной власти и повышают уровень должностных компетенций всех государственных служащих в системе государственных органов исполнительной власти.

Ключевые слова: кейс-методы, деловые игры, управленческая компетентность, кадровый резерв, региональная исполнительная власть, развитие компетенций, интерактивные образовательные методы

Государственное управление переживает этап серьезной трансформации. Из-за возникающей сложности в социально-экономических процессах и ускоренной цифровизации всех сфер жизни человека, а также повышения ожиданий граждан к прозрачности и эффективности работы требуется создание принципиально нового подхода к получению практических навыков работы у управленческих кадров.

Традиционные формы обучения госслужащих, в большей степени направлены на получение теоретических знаний, и из-за этого не обеспечивается необходимый уровень практической готовности к решению управленческих задач. При этом возрастает роль интерактивных образовательных технологий, которые позволяют моделировать реальные рабочие ситуации и погружать обучающихся в ситуацию принятия решений, тем самым формировать ключевые компетенции через активное взаимодействие. Среди таких технологий наиболее успешными для получения практических навыков являются кейс-методы и деловые игры. Они обладают уникальным дидактическим потенциалом. Игры не только воссоздают типичные управленческие коллизии, но и стимулируют развитие стратегического и аналитического мышления, отработку навыков командной работы, переговорных техник и антикризисного управления.

Актуальность данного исследования – это совокупность факторов, во-первых, необходимость повышения качества подготовки кадрового резерва государственных гражданских служащих с опорой на получения практических навыков, во-вторых потребность программ образовательных учреждений в адаптации передовых педагогических практик к специфике государственной службы и, наконец, проблема отсутствия единых критериев оценки эффективности интерактивных методов подготовки студентов в контексте получения профессиональной подготовки для службы в государственных органах исполнительной власти. А также развитие эффективности работы госслужащих в региональных органах исполнительной власти, в связи с потребностью цифровизации в эпоху технологического прогресса всех сфер жизнедеятельности общества. Цифровизация и образование с уклоном на теоретические знания, а не на практические являются основной проблемой в подготовке кадров [1]. Нехватка кейс-методов в практической части программы обучения специалистов сильно сказывается на развитии компетенций будущих государственных служащих. Данные проблемы выявляются уже на этапе профессиональной практики студентов образовательных учреждений и во время стажировки. Позже недостаток практических навыков у претендентов влияет на механизм работы региональных органов в целом, а не в единичном случае.

Цель работы заключается в систематизации интерактивных методов по подготовке управленческих кадров для органов власти, разработке инновационной педагогической модели их обучения, включающей комплексную систему критериев для ее эффективности.

Задачи, которые необходимо решить для реализации поставленной цели:

- 1) провести систематизацию интерактивных методов по подготовке управленческих кадров;
- 2) разработать инновационную педагогическую модель для подготовке управленческих кадров;
- 3) апробировать подготовку кадрового резерва государственных служащих;
- 4) оценить результативность инновационной педагогической модели при обучении кадрового резерва.

Научная новизна исследования заключается в систематизации опыта применения интерактивных методов в образовательной сфере с акцентом на государственное, а также в разработке комплексной системы критериев для оценки их эффективности и в предложении создания инновационной модели интеграции практических инструментов в процесс обучения управленческих кадров.

Теоретическая значимость исследования – расширение теоретических основ подготовки кадров для государственных органов и анализ взаимосвязи теоретических и практических аспектов влияния на подготовку управленческих кадров, а также в оценке вклада в теорию образовательных программ учебных заведений.

Практическая значимость работы заключается в использовании результатов исследования по совершенствованию программ подготовки и переподготовки сотрудников органов исполнительной власти субъектов РФ и студентов профильных направлений, что способствует повышению адаптивности к меняющимся должностным требованиям, и результативности работы государственных органов в целом.

Используемые методы работы: анализ научной и учебной литературы по педагогике и повышению квалификации госслужащих; обобщение практики внедрения методов получения практических навыков, посредством интерактивных инструментов; эмпирические методы исследования.

С начала XX столетия ведущие исследователи и представители различных школ менеджмента пришли к фундаментальному выводу: ключевым ресурсом любой организации выступают её человеческие кадры [2]. Многолетние научные споры и практический поиск оптимальных моделей управления показали, что устойчивость и успех работы государственных органов определяются не столько технологическими инновациями, масштабами работы или совершенствованием условий труда, сколько качеством сотрудников, вовлечённых в реализацию стратегических задач организации [3].

Согласно определению А.В. Дейнеки, обучение персонала – это системный и перманентный процесс, в рамках которого сотрудники осваивают профессиональные знания, умения, навыки и коммуникативные практики под руководством квалифицированных наставников, преподавателей и руководителей. Целью такого обучения является повышение общей эффективности деятельности организации [4].

Суть данного процесса заключается в том, что через обучение работник получает актуальные компетенции, позволяющие ему качественно выполнять трудовые функции. При этом динамика требований к профессиональной деятельности неизбежно влечёт за собой трансформацию образовательных потребностей персонала в получение практических навыков [5]. В современных условиях организациям важно уделять повышенное внимание обучению сотрудников для того, чтобы повышать их адаптивность к постоянно меняющейся внешней среде [6, с. 65–89]. Современные методы игрового социального имитационного моделирования позволяют это осуществлять эффективно. Их ключевая особенность заключается в постановке перед участниками единой задачи – разработать систему критериев и выработать оптимальную стратегию выбора. При этом особый научный и практический интерес представляют именно игры как самостоятельный класс методов обучения [7].

История деловых игр берёт своё начало в СССР. Изначально их разрабатывали для решения производственно-технических и организационно-технических задач [8]. Со временем сфера применения расширилась: появились игры для управления, переподготовки и аттестации кадров. Исторически зарождение игрового движения относят к 1930-м годам XX века. Знаковым событием стало создание первой в СССР деловой игры «Пуск цеха». Она была разработана специалистами Ленинградского инженерно-экономического института для Лиговского завода пишущих машин и успешно реализована в июне 1932 года [9]. Возрождение деловых игр произошло в конце 1960-х годов XX века. Новый этап развития связан с трудами таких исследователей, как М.М. Бирштейн, Р.Ф. Жуков, Т.П. Тимофеевский и других [10]. В этот период деловые игры начали активно внедрять в образовательный процесс, их стали использовать в вузах и центрах повышения квалификации. Согласно определению М.М. Бирштейна, сегодня деловую игру можно рассматривать в нескольких аспектах: как новую область деятельности и научно-технического знания; как имитационный эксперимент; как форму ролевого общения; как метод исследования и решения производственных задач [11, с. 110–117].

К основным методам относятся: деловые игры, имитационные упражнения (ИУ), анализ конкретных ситуаций (АКС), а также эвристические методы, среди которых особое место занимают игровое проектирование (ИП) и метод активного социологического тестирования анализа и контроля («МАСТАК», известный как «мозговая эстафета»), разработанный профессором Р.Ф. Жуковым [12, с. 3].

Имитационное упражнение (ИУ) ориентировано на поиск однозначного решения заранее сформулированной сложной задачи. Его ключевые признаки: наличие проблемы, решение которой известно преподавателю, но не обучаемым; постановка педагогом целевых вопросов; разделение участников на конкурирующие группы; разработка группами вариантов решения [13, с. 128].

Деловые игры представляют собой более сложную форму активного обучения и имеют ряд отличительных признаков: наличие общей проблемы и единой цели для всего игрового коллектива; распределением различных ролей между участниками; несовпадением интересов игроков для создания элементов конфликта [14, с. 2–5]. Кроме того, деловые игры предусматривают объективную оценку индивидуального вклада каждого участника [15, с. 9].

Разыгрывание ролей – это метод, основанный на интерактивном взаимодействии участников через обсуждение проблемной ситуации [16, с. 1; 2; 3]. Его основные признаки: наличие чётко сформулированной проблемы; различие интересов участников; активное взаимодействие посредством дискуссии [17]. Игровое проектирование (ИП) представляет собой способ решения сложных задач через имитацию проектной деятельности. В основе игрового проектирования лежит трёхуровневая модель обучения, которая состоит из приобретения знаний – их демонстрации – практического применения. [18, с. 125–143].

Деловые игры	Имитационные упражнения	Анализ конкретных ситуаций	МАСТАК
- Общая проблема и цель - Распределение ролей - Элементы конфликта - Эмитация внешних факторов - Система стимулирования	- Наличие проблемы - Целевые вопросы - Конкурирующие группы - Разработка решений - Обсуждение предложений	- Постановка проблем - Ключевые вопросы - Групповая разработка - Коллективная оценка - Оценка эффективности	- Постановка проблемы в форме вопроса - Индивидуальная разработка рекомендаций - Оценка предложений с обработкой результатов - Трехуровневая модель

Рис. 1. Характеристики активных методов обучения (составлено автором)

Метод активного социологического тестирования анализа и контроля («МАСТАК») выделяется среди других методов своей уникальностью и универсальностью. Он позволяет решать широкий спектр задач, начиная от формирования базовых навыков в конкретной предметной области и заканчивая совершенствованием коммуникативных и профессиональных компетенций [19]. В технологии предполагается постановка проблемы в форме вопроса, индивидуальная разработка участниками рекомендаций по её решению и последующая оценка предложений с обработкой результатов и формирования итогового перечня наиболее значимых рекомендаций. [20, с. 9]. На рис. 1 даны общие характеристики активных методов обучения.

Автором была составлена кейс-игра «Стратегическое развитие региона: баланс интересов». Она была разработана как инструмент для отработки навыков стратегического планирования, межведомственного взаимодействия и принятия решений в условиях ограниченности ресурсов у участников.

Участниками игры выступают лица разных уровней квалификации, включенные в кадровый резерв – всего 12 человек, они разделены на 4 группы по 3 человека. Продолжительность игрового сеанса 4 часа, включая вводный блок, игровое моделирование и финальный разбор.

Суть разработанной мной игры заключается в моделировании работы органа, а точнее – сформированного на время межведомственного штаба по развитию региона на 2026–2030 годы.

Перед участниками была поставлена комплексная задача: разработать проект, который одновременно сможет обеспечить рост ВРП (валовой региональный продукт) на 5% в год, при этом снизит уровень безработицы на 2%, а также повысить индекс качества городской среды минимум на 15% и не приведет к росту дефицита бюджета более чем на 3% от текущих значений [21].

Параметры исходной ситуации, которые были приведены:

- Дефицит региона = 7%;
 - Ключевые отрасли – агропромышленный комплекс, легкая промышленность и туризм;
 - Отток молодежи = 3% в год;
 - Изношенность инфраструктуры = 60%;
 - Наличие незадействованных земельных участков = 15 тыс. га.
- В рамках кейс-игры каждая из групп представляет условное «министерство», каждая со своей зоной ответственности:
- Министерство экономического развития (Минэкономразвития);
 - Министерство труда и социальной защиты (Минтруд);
 - Министерство строительства и жилищно-коммунального хозяйства (Минстрой);
 - Министерство культуры и министерство туризма (Минкульт/туризм).

Игра разделена на шесть последовательных этапов:

- Вводная часть (продолжительность – 30 минут) – презентация макропоказателей, постановка задачи, распределение ролей.
- Анализ исходной ситуации (продолжительность – 40 минут) – работа с данными, выявление проблемных мест и точек роста.
- Генерация идей (продолжительность – 40 минут) – это время на обдумывание проекта, формирование 3 проектных гипотез.
- Межведомственные переговоры продолжительностью 60 минут, защита проектов, торг за ресурсы, поиск компромиссов и создание коалиций [22].
- Финальная презентация продолжительностью 40 минут, представление итоговых проектов (на каждую группу отведено 5 минут), голосование за лучший проект.
- Разбор и анализ результатов продолжительностью 50 минут, анализ решений, обсуждение ошибок и удачных идей, обратная связь.

Для реалистичности и глубины игры были подготовлены инструменты для создания проекта – таблица с макропоказателями региона, в которую входит

ВРП, безработица, бюджет и демография; карта территории с зонированием – промзоны, сельхозземли, рекреация; перечень действующих госпрограмм и их финансирование; готовые проекты – 10 готовых инициатив с оценкой затрат и эффектов.

Оценка финальных результатов осуществляется по четырём критериям:

- экономическая эффективность;
- социальная значимость;
- реализуемость;
- межведомственная согласованность.

Итоговые продукты работы – краткая презентация проекта; финансовая модель в формате таблицы Excel и протокол межведомственных договоренностей.

По итогам проведения кейс-игры был проведен опрос участников. Общая оценка игры продемонстрировала высокую степень удовлетворенности – более половины респондентов (7 человек, это 56,3%) присвоили игре максимальный балл, отзываясь о ней как о «крайне полезной, давшей ценные практические навыки»; ещё 4 участника (31,2%) оценили игру на 4 балла, отметив что требуются применимые наработки; лишь 1 человек (12,5%) указал на отдельные недостатки, поставив 3 балла. В сумме 87,5% участников признали игру полезной или крайне полезной для развития профессиональных компетенций.

Итоковым выводом проведения кейс-игры является подтверждение эффективности её, как инструмента развития управленческих навыков, особенно в области переговоров и поиска компромиссов.

В ходе исследования удалось систематизировать интерактивные методы обучения кадрового резерва, и проанализировать типологию в её исторической прогрессии, что, безусловно, важно для формирования новых видов реализации уже существующих методов получения практических навыков управления.

Далее подтверждена прямая взаимосвязь между уровнем сформированности практических навыков у госслужащих со скоростью принятия решения, снижением числа ошибок из-за недостатка навыков, повышением адаптированности к внешним факторам и постоянно изменяющимися условиями работы региональных органов исполнительной власти.

Создана экспериментальная кейс-игра «Стратегическое развитие региона: баланс интересов», посредством игры создана модель работы межведомственного штаба для развития региона. В процессе игры участники создавали проекты по развитию, с дополнительными инструментами для работы. Большинство участников оценили игру, как эффективную и нужную для развития коммуникативных навыков и проектной работы. Игра стала примером внедрения интерактивных продуктов в повышение уровня подготовленности кадрового резерва, для решения реальных задач госслужащих органов исполнительной власти.

Таким образом, исследование показало, что инструменты для подготовки госслужащих должны постоянно модернизироваться и видоизменяться в неразрывной связи с условиями и вызовами времени, а также возникающими новыми ситуациями. На примере разработанной и апробированной кейс-игры «Стратегическое развитие региона» было показано, что такого рода игры помогают полностью понять специфику работы и учат решению возникающих задач. Подобные игры повышают практические навыки, учат получать результат в условиях дефицита ресурсов, в постоянном взаимодействии различных сфер деятельности, а также развивают практические навыки, которые необходимы для работы, например, создание проектов с помощью компьютерных программ. Кейс-игры помогают быстро и успешно анализировать данные, что также неразрывно связано с работой госслужащего [23; 24; 25].

Получение практических навыков важно не только в процессе профессиональной подготовки будущих госслужащих, при подготовке кадрового резерва, но и в последующем повышении квалификации, уже действующих государственных служащих. Именно непрерывная цепочка постоянного получения и совершен-

ствования практических навыков, позволяет реализовать успешную работу не только отдельных лиц, а в целом системе органов исполнительной власти.

В процессе исследования была достигнута цель, сформулированная в работе, научно обоснованы ее научная новизна, теоретическая и практическая зна-

чимость, которые показывают ценность полученных результатов и перспективу дальнейших исследований в данной области.

Работа представляет интерес для всех вузов, которые принимают участие в подготовке госслужащих и организуют курсы по повышению их квалификации.

Библиографический список

1. Ермилов С.И., Биглова А.А. Кадровый резерв организации. *Молодой ученый*. 2020; № 3 (293): 343–347.
2. Wilson P., Thompson M. Gamification in Public Administration Training: Lessons from the EU. *Administration Research*. 2023; Vol. 31, № 2: 145–160.
3. Johnson R., Lee H. Digital Business Simulations for Leadership Development. *Simulation & Gaming*. 2024; Vol. 55, № 2: 156–172.
4. Ben-Zvi T., Carton T.S. Business Simulation Games in Management Education. *Journal of Management Development*. 2022; Vol. 41, № 3: 289–302.
5. Дейнека А.В. *Управление персоналом: учебник для вузов*. Москва: Дашков и К°, 2020.
6. Овчаренко Р.К., Киселева В.Д., Москалева И.Е. *Государственное и муниципальное управление: Методологический подход и сборник кейсов в формате кейкис: монография*. Ростов-на-Дону: Издательство ЮРИУ – филиал РАНХиГС, 2024.
7. Гидрович С.Р. *Игровое моделирование экономических процессов. Деловые игры*. Москва: Экономика, 2016.
8. Аксенова Е.А. *Управление персоналом*. Москва: Юнити-Дана, 2012.
9. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. *Деловые игры*. Рига, Авотс, 1989.
10. Клименко И.С. *Деловые игры, имитационные упражнения, кейсы: учебник*. Москва: «КДУ», «Добросвет», 2019.
11. Бирштейн М.М. *Деловые игры: теория и организация*. Екатеринбург: Деловая книга, 1995.
12. Жуков Р.Ф. *Как научиться учиться: Практикум по использованию метода активного социологического тестирования анализа и контроля (МАСТАК «Начинающий студент»)*. Санкт Петербург: СПбГИЭА, 1994.
13. Антоноук В.С., Эрлих Г.В., Козина М.В. Игровые технологии как форма активизации подготовки кадров государственной и муниципальной службы. *Вопросы государственного и муниципального управления*. 2019; № 3: 123–152.
14. Клущин А.В. Применение деловых игр при подготовке сотрудников региональных органов исполнительной власти и органов местного самоуправления. *Управленческое консультирование*. 2021; № 5 (149): 2–5.
15. Довжик Е.И. Технологии кейс-метода в системе профессионального развития государственных гражданских служащих. *Новизна. Эксперимент. Традиции (Н.Экс.Т)*. 2023; Т. 9, № 2 (22): 45–50.
16. Игнашин О.В., Торгачев Д.Н. Анализ современных методов профессиональной подготовки управленческих кадров. *Теория и практика общественного развития*. 2024; № 5 (193): 116–126.
17. *Оценка персонала в бизнес симуляциях и деловых играх*. Available at: <https://games4business.ru/articles/ocenka-s-pomoshhyu-biznes-simulyacii-i-delovyh-igr>
18. Перяшклина А.А., Трифанова А.А., Барабашкина Е.В., Чергулова А.А., Бердникова К.Э. Сущность и основа кейс-технологии в профессиональном образовании. *Психология, социология и педагогика*. 2022; № 2. Available at: <https://psychology.snauka.ru/2022/08/8676>
19. Иванова А.С., Панина С.В. Развитие управленческой компетентности руководителя общеобразовательной организации: региональный аспект. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова*. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2021; № 3: 28–37.
20. Знаменский Д.Ю., Гусаров А.С. Оценка эффективности государственных гражданских служащих Российской Федерации (теоретико-методологические основы). *Вестник университета*. 2020; № 2: 12–18.
21. *Российская платформа математических вычислений и динамического моделирования*. Available at: <https://start.engge.com/>
22. Алайцева Т.В., Лапа Е.А. *Управление человеческими ресурсами: учебное пособие*. Самара: Издательство Самарского университета, 2017.
23. Саморуков А.А. Этическое регулирование поведения государственных служащих. *Вестник Поволжского института управления*. 2021; Т. 21, № 2: 32–38.
24. Чуланова О.Л. Коучинг эмоциональной компетентности управленческого персонала организации. *Общественные науки*. 2012; № 1: 286–293.
25. Чуланова О.Л. Эмоциональная компетентность в управлении персоналом. *Вестник университета*. 2011; № 16: 135–138.

References

1. Ermilov S.I., Biglova A.A. Kadrovyy rezerv organizatsii. *Molodoy ucheniy*. 2020; № 3 (293): 343–347.
2. Wilson P., Thompson M. Gamification in Public Administration Training: Lessons from the EU. *Administration Research*. 2023; Vol. 31, № 2: 145–160.
3. Johnson R., Lee H. Digital Business Simulations for Leadership Development. *Simulation & Gaming*. 2024; Vol. 55, № 2: 156–172.
4. Ben-Zvi T., Carton T.S. Business Simulation Games in Management Education. *Journal of Management Development*. 2022; Vol. 41, № 3: 289–302.
5. Dejneka A.V. *Upravlenie personalom: uchebnik dlya vuzov*. Moskva: Dashkov i K°, 2020.
6. Ovcharenko R.K., Kiseleva V.D., Moskaleva I.E. *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie: Metodologicheskij podhod i sbornik kejsov v formate kejkis: monografiya*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo YuRIU – filial RANHIGS, 2024.
7. Gidrovich S.R. *Igrovoe modelirovanie 'ekonomicheskikh processov. Delovye igry*. Moskva: 'Ekonomika, 2016.
8. Aksenova E.A. *Upravlenie personalom*. Moskva: Yuniti-Dana, 2012.
9. Bel'chikov Ya.M., Birshtejn M.M. *Delovye igry*. Riga, Avots, 1989.
10. Klimenko I.S. *Delovye igry, imitacionnye uprazhneniya, kejsy: uchebnik*. Moskva: «KDU», «Dobrosvet», 2019.
11. Birshtejn M.M. *Delovye igry: teoriya i organizatsiya*. Ekaterinburg: Delovaya kniga, 1995.
12. Zhukov R.F. *Kak nauchit'sya učit'sya: Praktikum po ispol'zovaniyu metoda aktivnogo sociologicheskogo testirovaniya analiza i kontrolya (MASTAK «Nachinayushij student»)*. Sankt Peterburg: SPbGI'EA, 1994.
13. Antonyuk V.S., 'Erih G.V., Kozina M.V. Igrovyie tehnologii kak forma aktivizatsii podgotovki kadrov gosudarstvennoj i municipal'noj sluzhby. *Voprosy gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya*. 2019; № 3: 123–152.
14. Klushin A.V. Primenenie delovyh igr pri podgotovke sotrudnikov regional'nyh organov ispolnitel'noj vlasti i organov mestnogo samoupravleniya. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*. 2021; № 5 (149): 2–5.
15. Dovzhik E.I. Tehnologii kejs-metoda v sisteme professional'nogo razvitiya gosudarstvennyh grazhdanskih sluzhaschih. *Novizna. 'Eksperiment. Tradicii (N. 'Eks. T)*. 2023; Т. 9, № 2 (22): 45–50.
16. Ignashin O.V., Torgachev D.N. Analiz sovremennyh metodov professional'noj podgotovki upravlencheskih kadrov. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2024; № 5 (193): 116–126.
17. *Ocenka personala v biznes simulyatsiyah i delovyh igrakh*. Available at: <https://games4business.ru/articles/ocenka-s-pomoshhyu-biznes-simulyacii-i-delovyh-igr>
18. Peryashkina A.A., Trifanova A.A., Barabashkina E.V., Chegulova A.A., Berdnikova K. 'E. Suschnost' i osnova kejs-tehnologii v professional'nom obrazovanii. *Psihologiya, sociologiya i pedagogika*. 2022; № 2. Available at: <https://psychology.snauka.ru/2022/08/8676>
19. Ivanova A.S., Panina S.V. Razvitie upravlencheskoj kompetentnosti rukovoditelya obsheobrazovatel'noj organizatsii: regional'nyj aspekt. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya. 2021; № 3: 28–37.
20. Znamenskij D.Yu., Gusarov A.S. Ocenka 'effektivnosti gosudarstvennyh grazhdanskih sluzhaschih Rossijskoj Federacii (teoretiko-metodologicheskie osnovy). *Vestnik universiteta*. 2020; № 2: 12–18.
21. *Rossiyskaya platforma matematicheskikh vychislenij i dinamicheskogo modelirovaniya*. Available at: <https://start.engge.com/>
22. Alajceva T.V., Lapa E.A. *Upravlenie chelovecheskimi resursami: uchebnoe posobie*. Samara: Izdatel'stvo Samarskogo universiteta, 2017.
23. Samorukov A.A. 'Etilicheskoe regulirovanie povedeniya gosudarstvennyh sluzhaschih. *Vestnik Povolzhskogo instituta upravleniya*. 2021; Т. 21, № 2: 32–38.
24. Chulanova O.L. Kouching 'emotsional'noj kompetentnosti upravlencheskogo personala organizatsii. *Obschestvennye nauki*. 2012; № 1: 286–293.
25. Chulanova O.L. 'Emotsional'naya kompetentnost' v upravlenii personalom. *Vestnik universiteta*. 2011; № 16: 135–138.

Статья поступила в редакцию 30.01.26

УДК 378.1

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-234-237

Romanenko N.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nimn4@yandex.ru

ETHNO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ACADEMIC ADAPTATION OF AFRICAN STUDENTS: RECOMMENDATIONS FOR HOST COUNTRY TEACHERS. The article reflects results of a study of ethno-psychological factors of academic adaptation of African students as a recommended way for Russian teachers to build successful communication and communication with students from Africa. The urgent need to investigate this issue is due to the changed geopolitical

situation, the creation of the BRICS countries and the signing of a Memorandum of Understanding on the creation of the BRICS Network University as an association of higher education institutions of all participating countries. Along with this, the countries are also developing private bilateral cooperation. The article concludes that first-year students from African countries face difficulties in planning the educational process, which is due to the lack of well-formed strategies for independent work and proper knowledge of the Russian language, which creates additional barriers to academic achievement, since all lectures and seminars are held in Russian. Students note that lectures in Russian are held at a lively pace, teachers often do not take into account the fact that first-year international students are present at the lesson. The identified reasons for the difficulties of academic adaptation of African students have led to the need to develop special methodological recommendations for the teaching staff, which will make the process of adaptation of African students more effective.

Key words: ethno-psychological characteristics, academic adaptation, African students, BRICS

Н.М. Романенко, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет), г. Москва, E-mail: nrmn4@yandex.ru

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ АФРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ: РЕКОМЕНДАЦИИ ПЕДАГОГАМ ПРИНИМАЮЩЕЙ СТОРОНЫ

В статье отражены результаты исследования этнопсихологических факторов академической адаптации африканских студентов как рекомендованный путь российским педагогам для построения успешной коммуникации и общения со студентами из Африки. Острая необходимость исследования поднимаемой проблемы обусловлена изменившейся геополитической ситуацией, созданием стран БРИКС и подписанием Меморандума о взаимопонимании по созданию Сетевого университета БРИКС как объединения высших учебных заведений всех стран-участниц. Наряду с этим, страны развивают и частное двустороннее сотрудничество. В статье показано, что первокурсники из африканских стран сталкиваются с трудностями в планировании учебного процесса, что связано с отсутствием сформированных стратегий самостоятельной работы и должного знания русского языка, создающего дополнительные барьеры в академической успеваемости, так как все лекции и семинары проходят на русском языке. Студенты отмечают, что лекции на русском языке проходят в живом темпе, преподавателями часто не учитывается тот факт, что на занятиях присутствуют иностранные студенты первого курса. Выявленные причины затруднений академической адаптации африканских студентов обусловили необходимость разработки специальных методических рекомендаций профессорско-преподавательскому составу, которые позволят сделать процесс адаптации африканских студентов более эффективным.

Ключевые слова: этнопсихологические особенности, академическая адаптация, африканские студенты, БРИКС

Актуальность исследования проблемы этнопсихологических особенностей академической адаптации африканских студентов не вызывает сомнения, несмотря на кратное исследование данной тематики как отечественными, так и зарубежными исследователями [1–17]. Необходимость обращения к проблеме академической адаптации иностранных студентов важно по причине того, что утвержденная в 2020 году программа «Стратегии экономического партнерства БРИКС», диктующая ключевые направления взаимодействия в рамках объединения, предполагает стимулирование развития образования между странами, усиление академической мобильности студентов, увеличение числа обучающихся при выборе вузов стран-участниц для получения высшего образования именно российского образовательного пространства [16, с. 7–26]. Подтверждая актуальность настоящего исследования, нельзя не упомянуть «Йоханнесбургскую декларацию–II», документ от 23 августа 2023 года, где говорится о важности гуманитарного и академического обмена для укрепления взаимопонимания, дружбы и сотрудничества между странами объединения. Декларация была принята на XV саммите БРИКС в Сэндтоне в ЮАР [7].

Из всех национальных групп студенческой молодежи, приезжающих на учебу в Россию, особо важно выделить студентов из африканских стран по причине того, что на сегодняшний день именно африканский континент, и это подчеркивает Йоханнесбургская декларация, является менее всего освоенным в плане распространения традиционных/инновационных знаний и более всего нуждающимся в оснащении специалистами и кадрами высшей квалификации – инженерами, IT-специалистами, врачами, агрономами, экономистами, менеджерами и др. Именно африканские страны сталкиваются сегодня с проблемами в сфере получения современных фундаментальных знаний, научных сведений и практического опыта, что объясняется целым рядом проблем: «влияние колониального прошлого, неравенство доходов, отсутствие надлежащих условий и преподавателей, а также языковые сложности в получении диплома об образовании за рубежом» [4, с. 70–76]. И тем не менее современные африканские министры и главы африканских государств, в своем большинстве, получали образование в западных университетах. Согласно исследованию Россия занимала лишь 22 место в числе лучших университетов мира (рис. 1).

В настоящее время Россия заняла свое достойное место в 10-ке лучших вузов планеты, которые выбирают африканская молодежь. Тем не менее, российско-африканские связи пока не приобрели стратегического характера в системе образовательного взаимодействия между странами.

Анализ и выявление этнопсихологических особенностей академической адаптации африканских студентов к российским вузам необходимы и потому, что наблюдаемый в последнее время экономический рост африканских стран в рамках БРИКС нуждается в квалифицированных специалистах, что не может удовлетворить местные рынки труда. По этой причине африканские страны инициируют меры, направленные на решение проблемы дефицита квалифицированных специалистов, отправляя в вузы стран сообщества своих выпускников школ. Говоря о студенческой мобильности африканских стран, следует заметить, что только за один 2022 год было отправлено больше 489 000 студентов за пределы континента. Большая группа африканцев поехали на обучение во Францию – 126 000 человек, в США – 48 000, Германию – 36 000, Великобританию – 33 000. Россия в этом списке на пятом месте. По данным на 18 декабря 2025 года, более 32 000 африканцев учатся в российских вузах [15].

К сожалению, отсутствуют цифры отчисленных африканских студентов из российских вузов, которые могут не коррелироваться с цифрами поступивших абитуриентов, но каждый добровольно/недобровольно отчисленный студент – это целая история жизни, несбывшиеся мечты, потеря для страны квалифицированного специалиста, а для кого-то и личная жизненная трагедия. Для предотвращения будущих потерь в лице африканских студентов из российских университетов, личных разочарований, важно обратить внимание не только на внутренние факторы причин отъезда студентов на родину (социально-психологические особенности и способности индивида), но и на внешние факторы, отраженные в действиях принимающей стороны. Как отмечает Кевин Фабрис Йомби (ученый из Камеруна), адаптация африканских студентов к социокультурной среде российских вузов представляет собой взаимообусловленный процесс, участвующий с одной стороны, личные потребности африканских студентов, с другой – обеспечение принимающей стороной, педагогического сообщества российского вуза устойчивой благоприятной и безопасной образовательной среды в ходе обучения иностранцев [11, с. 162].

Цель статьи заключается в теоретико-методологическом обосновании этнопсихологических особенностей академической адаптации африканских студентов в условиях инокультурной среды и возможностей использования пред-

В каких странах получали высшее образование африканские министры и главы государств чел.



ИСТОЧНИК: ЦЕНТР ИЗУЧЕНИЯ АФРИКИ НИУ ВШЭ

Рис. 1. Центр изучения Африки НИУ ВШЭ

ложенных в работе рекомендаций для педагогов, работающих с африканскими студентами в российском вузе.

Задачи, вытекающие из цели исследования, предполагают: выявить наиболее распространенные причины сложностей процесса адаптации африканских студентов; обосновать необходимость проведения специальной работы с профессорско-преподавательским составом по повышению эффективности процесса адаптации африканских студентов;

Научная новизна статьи заключается в том, что на ее страницах был осуществлен теоретический анализ исследовательского материала в контексте проблем этнопсихологических особенностей академической адаптации африканских студентов в условиях российского вуза в определении на современном этапе наиболее распространенных причин трудностей академической адаптации африканской молодежи, ранее в публикациях не заявленных.

Теоретическая значимость определяется вкладом в теоретико-методологическое знание этнопсихологических проблем и особенностей академической адаптации африканских студентов.

Практическая значимость состоит в создании рекомендаций для педагогов вузов, обучающихся африканских студентов, суть которых в обосновании основных причин и этнопсихологических особенностей академической адаптации, учет которых на практике позволит сделать данный вид адаптации наиболее успешной и результативной.

В ходе исследования автором применялись следующие методы: *теоретические* (анализ научных источников для понимания сути и содержания этнопсихологических особенностей академической адаптации африканских студентов, синтез и обобщение для формулирования выводов исследования; и *прикладные* (метод таблиц и рисунка, позволяющие наглядно представить этнопсихологические особенности академической адаптации африканских студентов).

С целью выявления содержания этнопсихологических особенностей академической адаптации африканских студентов, важно уточнить, что представляет собой сам термин «академическая адаптация», и далее «вскрыть» те этнопсихологические особенности, которые затрудняют ее реализацию.

Понятие «адаптация» в контексте вузовского обучения рассматривается авторами как «процесс активного приспособления студента к новым условиям жизни, учебы и общения» [10, с. 306–311]. Психологическая наука определяет адаптацию как «результат взаимодействия индивида с внешней средой, направленный на сохранение внутреннего равновесия и успешное функционирование» [6, с. 34–42]. Рассматриваемая нами академическая адаптация находится в ряду других видов адаптаций – социальной, климатической, психологической, социокультурной и др. Отличие академической адаптации от иных адаптаций в том, что она предполагает «привыкание студентов к новым учебным требованиям, формату обучения и преподавания» [12, с. 57–63]. И, если учесть, что академическая адаптация представляет определенные сложности для первокурсников, то можно представить, что испытывают африканские студенты, оказавшись в чуждой им социокультурной и языковой среде, непривычного климата, иной коммуникации и общения, культуры быта и культуры питания. К перечисленным факторам можно добавить порой недружеское отношение к африканцам со стороны не только студенчества, но и преподавателей.

В многочисленных исследованиях, посвященных разным видам адаптации африканских студентов к российской действительности [1; 2; 5; 8; 14] авторы делают акцент на том, что успешная адаптация иностранных студентов – это, прежде всего, дело рук самих прибывших студентов и только от их социально-психологических особенностей, возможностей, уровня мотивации зависит их личная академическая адаптация.

К великому сожалению, не многие исследования придерживаются мнения о том, что эффективная академическая адаптация иностранных студентов представляет собой взаимообусловленный процесс, учитывающий не только особенности студента и его мотивацию, но и действенные усилия педагогического сообщества в деле организации устойчивой благоприятной и безопасной образовательной среды. Благоприятная и безопасная среда, которую призваны создать сотрудники и педагогическая общественность российского вуза, представляет собой отсутствие предубеждений и негативных стереотипов в ходе коммуникации в системе «педагог – студент», искреннее принятие африканских студентов с их разнообразными национальными традициями, образом мыслей и мироощущением, заметно отличающихся от привычного окружения. Почему африканские студенты для российской образовательной среды являются заметно отличающимися от привычного окружения? Дело в том, что Россия, в отличие от европейских стран, никогда не имела своих колоний в Африке. Многочисленные африканцы в европейских странах – это не туристы, а французы, бельгийцы, немцы, англичане, имеющие паспорта в этих странах. Причина не только в колониальном прошлом, но и в миграционных потоках и активной колониальной политике европейских государств. В этой связи, главное преимущество России перед европейцами – это крайне доброжелательное отношение африканцев к русским, помнящие и ценящие не только отсутствие колониальных амбиций, но и безвозмездную помощь африканским народам со стороны советского народа и россиян. Африканские студенты, прибывшие на учебу, с большим интересом изучают русскую культуру, искусство, историю, язык, обычаи и традиции. Со стороны российского студенчества и педагогов должен быть также сделан шаг навстречу африканской культуре, истории, исследованию африканского этноса, что помо-

жет понять и осознать этнопсихологические особенности африканского студента и помочь в академической адаптации в ходе получения образования.

Культура народов африканского континента основывается на родоплеменных традициях, обычаях, нравах и ритуалах, которые и в настоящее время оказывают влияние на психологию коренных народов африканских стран. Кроме того, в африканских странах живут представители европейской и монголоидной рас.

Как показал анализ литературы [5; 8; 11; 13], этнопсихологические особенности африканцев основываются на традиционной культуре, колониальном прошлом, родоплеменных традициях, обычаях, нравах и ритуалах.

Первое, с чем сталкиваются студенты из Африки – это приспособление к климату. Многие болезненно приспосабливаются к суровой «русской зиме». Студенты приезжают из африканских стран, где нормальная температура – около 30–40 градусов, и сталкиваются с экстремальными температурами в России, с морозами, стужей, многодневными метелями. Педагоги вуза, зная о реальном состоянии материального обеспечения своих студентов, могут организовать компании «Отдай лишнюю куртку». Многие российские вузы обращались к данной инициативе. В штаб кампании «Отдай лишнюю куртку» приносили теплые вещи – куртки, шарфы, варежки, шапки-ушанки – не только русские студенты, но и старшекурсники из Африки, удачно приспособившиеся к русскому климату. Но причина холодного климата часто оборачивается другим психологическим барьером – дефицитом общения среди африканцев, нежеланием и боязнью выходить на улицу в холодную погоду к своим друзьям, землякам из других вузов. На родине встречи с друзьями или досуг проходят на улице вне помещений, в России зимой студенты вынуждены оставаться в общежитии. Некоторые студенты не могут принять холод, из-за чего не могут выйти из общежития и добраться до места проведения занятий. Пример того, когда преподаватели вуза идут навстречу африканским студентам – в морозную погоду, в стужу преподаватель может вести занятия прямо в общежитии. Холодный климат оборачивается для студентов из Африки тем, что они не всегда могут одеться в традиционную яркую одежду. Пестрая африканская одежда является для студентов (женщины и мужчины) отражением их культурной самобытности и наследия континента. В РУДН прошла XXVII Неделя культуры стран Африки из 28 африканских землячеств, где были представлены мода, национальная кухня, искусство танца.

Отсутствие такой возможности вызывает острую ностальгию, упадок сил, апатию у студентов. С целью минимизации данного явления многие университеты ежегодно проводят фестивали африканской культуры, модные университетские показы или Дни Африки. Особой яркостью в проведении подобных мероприятий отличается Российский университет Дружбы народов им. Патриса Лумумбы, который много лет организует «Фестиваль культур стран Африки». В фестивале принимают творческие коллективы Интерклуба – танцевальные коллективы землячества Кот-д'Ивуар, ансамбли барабанщиков «Барабаны Африки», солисты студии «Радуга» (Мадагаскар).

Другая этнопсихологическая особенность, о которой нужно знать педагогам во взаимодействии с африканскими студентами, это то, что большинство студентов происходят из *многодетных семей*. Старшие дети в многодетной семье часто чувствуют невнимание к себе и обделённость [13]. Перегрузка обязанностями в многодетной африканской семье приводит к преждевременному взрослению, что ведет к повышенной ответственности, к которой ребенок часто не готов. Многие студенты первого курса имеют искаженное восприятие своих возможностей, что проявляется в чувстве страха, невозможности сказать «нет», в желании угодить или низкой самооценке. Другая сторона многодетной семьи, из которых происходит большинство приехавших студентов – это низкая материальная обеспеченность. И. Камера и В.Н. Рокачев отмечают, что «в связи с многодетностью, семьи сталкиваются со значительными расходами, что обеспечивает старших детей, отправляющихся на учёбу – питанием, одеждой, платой за обучение, медицинское страхование и досуг. В первую очередь семья вынуждена обеспечить младших детей, а студенты, отправляющиеся на учёбу за границу, вынуждены справляться с финансовыми трудностями самостоятельно» [8, с. 164–179]. Данная ситуация объясняет необходимость трудовой занятости части африканских студентов из малообеспеченных семей. К примеру, педагоги Амурского государственного университета (АмГУ) помогают африканским студентам найти работу, которую можно совместить с учёбой. Некоторые из студентов работают даже в период обучения на подготовительном факультете. По мере адаптации африканские студенты присоединяются к культурной и спортивной жизни университета и уже самостоятельно находят работу.

Важной этнопсихологической особенностью африканских студентов, о которой должны знать преподаватели вуза, работающие со студентами из Африки – это *конфессиональность*. Сегодня Африканский континент представляют 54 суверенных государства, из которых половина – страны-участники «Организации исламского сотрудничества», то есть официально причисляют себя к мусульманским странам. Изучение и учёт религиозного поведения африканских студентов, обучающихся в России, поможет педагогам вуза установить благоприятную и безопасную атмосферу по отношению к ним и привлечению большего количества абитуриентов из других стран в вузы России. Известно, что отдельные российские вузы и администрация пошла навстречу студентам, исповедующим ислам, и выделяют молельные комнаты. В Казанском федеральном университете (КФУ) открыта молельная комната для студентов-мусульман, в том числе из африканских стран. В вузе обучается более 350 студентов из Египта, Алжи-

ра, Нигерии, Замбии, Туниса и Конго. На территории вуза уже действует Центр религий, спроектированный специально под религиозные нужды [3]. В Московском высшем общешкольном командном училище состоялось также открытие молельной комнаты. В Уральском федеральном университете имени Бориса Ельцина может появиться молельная комната для мусульман. Во всяком случае, с такой просьбой к ректорату выступили студенты УрФУ, исповедующие ислам. В университете обучается более 500 студентов-африканцев, исповедующих ислам. Никто сегодня не говорит об обязательном открытии молельных комнат в вузе для студентов, исповедующих ислам. На сегодняшний день – это остается правом самого учебного заведения. Кстати, в отдельных университетах комнаты такого рода закрываются также по просьбе студентов-мусульман.

Еще одной важной этнопсихологической особенностью африканских студентов является *терпимость к социальному и материальному неравенству, представителям власти*. Это объясняется историческим прошлым стран африканского континента – колониальным прошлым, особенностью которого исключала доброжелательное отношение к африканцам, желание их понять. «Колониализм, основанный на расизме, привёл к длительному периоду структурного насилия с крайним неравенством. Формы угнетения тем самым были возведены в норму», что впоследствии вызвало обратный эффект – антиколониальный дух борьбы, обостренное чувство справедливости и недоверия к чужеземцам [17 с. 46–58]. В этой связи педагогам важно пресекать любые проявления несправедливости и расизма по отношению к африканским студентам. Как отмечают сами студенты, расизм в России имеет место, но, в основном, на бытовом уровне, выражаясь через неприятные выкрики вслед темнокожим мужчинам.

Безусловно, проведённая работа показала, что адаптация африканских студентов в образовательном процессе имеет свои особенности и преподавате-

ли, работающие с этим контингентом, нуждаются в специально организованной методической работе. На основе проведённого исследования были разработаны методические рекомендации профессорско-преподавательскому составу МГИМО, направленные на знакомство с затруднениями академической адаптации африканских студентов в образовательном процессе и учёту их при проведении занятий.

В заключение можно отметить, что проведённое исследование свидетельствует, что первокурсники из африканских стран сталкиваются с трудностями в планировании учебного процесса, а это связано с отсутствием сформированных стратегий самостоятельной работы и должного знания русского языка, создающего дополнительные барьеры в академической успеваемости, так как все лекции и семинары проходят на русском языке. Студенты отмечают, что лекции на русском языке проходят в живом темпе, преподавателями часто не учитывается тот факт, что на занятии присутствуют иностранные студенты первого курса.

В этой связи выявленные причины затруднений академической адаптации африканских студентов позволили разработать ряд методических рекомендаций профессорско-преподавательскому составу. Данные рекомендации позволяют сделать процесс адаптации африканских студентов более эффективным.

Таким образом, в результате проведённого исследования цель, сформулированная в работе, была достигнута и выполнены поставленные задачи; обоснованы научная новизна результатов исследования и их практическая значимость.

Представленные в работе исследования будут полезны для всех вузов страны, в которых обучаются иностранные студенты. Работа имеет перспективу для дальнейшего совершенствования системы высшего образования, усиления академической мобильности студентов и для увеличения числа обучающихся иностранцев в России.

Библиографический список

1. Аникина Е.В. Обучение и адаптационные процессы африканских студентов в российском вузе (на примере РУДН). *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2012; № 5: 10–13.
2. Витковская М.И., Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН). *Вестник РУДН*. Серия: Социология. 2004; № 6-7: 267–284.
3. В Казанском университете открыли молельную комнату. Available at: https://www.ng.ru/regions/2015-12-15/5_kazan.html?ysclid=ml3zltgkmg629268479
4. Ерохин А.К. Трансформация образования на африканском континенте: от традиционных навыков к формальному образованию. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020; Т. 9, № 4 (33): 70–76.
5. Екунайдо К.А. Факторы адаптации африканских студентов в России. *International scientific review*. 2016; № 2 (11): 100–104.
6. Иванова М.С., Петрова Е.В. Психологическая адаптация первокурсников: пути и методы. *Психологический журнал*. 2020; № 41 (5): 34–42.
7. *Йоханнесбургская декларация-II. БРИКС и Африка: партнерство в интересах совместного ускоренного роста, устойчивого развития и инклюзивной многосторонности*. Сэндтон, Гаутенг, ЮАР. 2023. Available at: https://www.mid.ru/foreign_policy/news/1901504
8. Камара И., Рокачев В.Н. Африканские студенты в России: особенности социальной адаптации и взаимоотношения с принимающим обществом. *Южно-российский журнал социальных наук*. 2018; Т. 19, № 4: 164–179.
9. Карпович О.Г., Вильчинский А.С. Российское образование как драйвер сотрудничества и взаимодействия стран БРИКС. *Вестник экономической безопасности*. 2025; № 4: 224–230.
10. Кожуховская К.В. Адаптация студентов-первокурсников к обучению в вузе как условие благополучия личности в образовательной среде: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Ханты-Мансийск, 2023: 306–311.
11. Романенко Н.М., Йомби Кевин Фабрис. Особенности адаптации африканских студентов к социокультурной среде российского вуза: комплексный подход. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 160–164.
12. Сидорова Т.Н., Кузьмина Л.А. Социальная поддержка как фактор успешной адаптации студентов. *Вопросы образования*. 2021; № 3: 57–63.
13. Старшие дети в многодетной семье. *Самые яркие семейные традиции Африки: калым, капулана и очень много детей. Что про них нужно знать?* Available at: <https://secretmag.ru/zhizn/yarkie-seimeinye-tradicii.htm>
14. Терещенко Е.К. Особенности аккультурации студентов из стран Африки в поликультурном образовательном пространстве России. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2020.
15. *Число африканских студентов в России превысило показатели СССР*. Редакция портала «Русский мир». Available at: <https://russkiymir.ru/news/338246/>
16. Шилова Е.С. Экспорт российского образования в странах БРИКС: тенденции и перспективы в современных условиях. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. Серия: Естественные и медицинские науки. 2024; № 1: 7–26. DOI: 10.5922/gikbfu-2024-1-1
17. Элез А.И. Роль колониализма в истории Африки и борьба против его наследия. *Вестник Университета мировых цивилизаций*. 2024; Т. 15, № 3 (44): 46–58.

References

1. Anikina E.V. Obuchenie i adaptatsionnyye processy afrikanских студентов v rossijskom vuze (na primere RUDN). *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*. Seriya: 'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedejatel'nosti. 2012; № 5: 10-13.
2. Vitkovskaya M.I., Trocuk I.V. Adaptatsiya inostrannykh studentov k usloviyam zhizni i ucheby v Rossii (na primere RUDN). *Vestnik RUDN*. Seriya: Sociologiya. 2004; № 6-7: 267-284.
3. V Kazanskom universitete otkryli molel'nuyu komnatu. Available at: https://www.ng.ru/regions/2015-12-15/5_kazan.html?ysclid=ml3zltgkmg629268479
4. Erohin A.K. Transformatsiya obrazovaniya na afrikanskom kontinente: ot tradicionnykh navykov k formal'nomu obrazovaniyu. *Baltiyskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; T. 9, № 4 (33): 70-76.
5. Ekunajdo K.A. Faktory adaptatsii afrikanских студентов v Rossii. *International scientific review*. 2016; № 2 (11): 100-104.
6. Ivanova M.S., Petrova E.V. Psihologicheskaya adaptatsiya pervokursnikov: puti i metody. *Psihologicheskij zhurnal*. 2020; № 41 (5): 34-42.
7. *Johannesburgskaya deklaratsiya-II. BRIKS i Afrika: partnerstvo v interesah sovmestnogo uskoren'nogo rosta, ustojchivogo razvitiya i inklyuzivnoj mnogostoronnosti*. S' endton, Gauteng, YuAR, 2023. Available at: https://www.mid.ru/foreign_policy/news/1901504
8. Kamara I., Rokachev V.N. Afrikanские студенты v Rossii: osobennosti social'noj adaptatsii i vzaimootnosheniya s primayushchim obschestvom. *Yuzhno-rossijskij zhurnal social'nykh nauk*. 2018; T. 19, № 4: 164-179.
9. Karpovich O.G., Vil'chinskij A.S. Rossijskoe obrazovanie kak drajver sotrudnichestva i vzaimodejstviya stran BRIKS. *Vestnik 'ekonomicheskoy bezopasnosti*. 2025; № 4: 224-230.
10. Kozhuhovskaya K.V. Adaptatsiya studentov-pervokursnikov k obucheniyu v vuze kak uslovie blagopoluchiya lichnosti v obrazovatel'noj srede: Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Hanty-Mansijsk, 2023: 306-311.
11. Romanenko N.M., Jombi Kevin Fabris. Osobennosti adaptatsii afrikanских студентов k sociokul'turnoj srede rossijskogo vuza: kompleksnyj podhod. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 160-164.
12. Sidorova T.N., Kuz'mina L.A. Social'naya podderzhka kak faktor uspešnoj adaptatsii studentov. *Voprosy obrazovaniya*. 2021; № 3: 57-63.
13. Starshie deti v mnogodetnoj sem'e. *Samye yarkie semejnye tradicii Afriki: kalym, kapulana i ochen' mnogo detej. Chto pro nih nuzhno znat'?* Available at: <https://secretmag.ru/zhizn/yarkie-seimeinye-tradicii.htm>
14. Tereschenko E.K. Osobennosti akkul'turatsii studentov iz stran Afriki v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve Rossii. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2020.
15. *Chislo afrikanских студентов v Rossii prevysilo pokazateli SSSR*. Redaktsiya portala «Russkij mir». Available at: <https://russkiymir.ru/news/338246/>
16. Shilova E.S. 'Eksport rossijskogo obrazovaniya v stranah BRIKS: tendencii i perspektivy v sovremennykh usloviyah. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. Seriya: Estestvennye i medicinskie nauki. 2024; № 1: 7-26. DOI: 10.5922/gikbfu-2024-1-1
17. 'Elez A.I. Rol' kolonializma v istorii Afriki i bor'ba protiv ego naslediya. *Vestnik Universiteta mirovykh civilizatsij*. 2024; T. 15, № 3 (44): 46-58.

Статья поступила в редакцию 01.02.26

Shumilova E.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Kuban State University (Krasnodar); Moscow International University (Moscow, Russia),
E-mail: shumilovae2005@yandex.ru
Akhtyamov R.R., postgraduate, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: zmnation5555@rambler.ru

RESEARCH AND DEVELOPMENT OF THE VALUE-SEMANTIC ORIENTATION OF THE PERSONALITY OF STUDENTS – FUTURE LAWYERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE COLLEGE. The article presents the actualized facets of the development of the value-semantic orientation of a personality in adolescence, when professional choice takes place and the social inclusion of students in public life is formed. The levels of expression of the value-semantic orientation of the personality are defined and briefly characterized. The phenomenon of "value-semantic orientation" of personality is clarified. The authors present it as a kind of personality formation, which is a component of the emerging worldview. The article describes a fragment of experimental work aimed at studying the features of the value-semantic sphere of students, personal meanings and attitudes towards the choice of values. Based on the obtained empirical data, the dynamics of the development of the components of the value-semantic orientation of the personality of college students and future lawyers is presented. The results of the study allow to identify the hierarchy of value-semantic categories, as well as to show their role in the process of professional training of students – future lawyers in the educational environment of the college.

Key words: value, value-semantic orientation, structure of value orientations, axiological approach, humanization of education, hierarchy of values, meaningfulness of life, educational environment, college, students, educational process, professional worldview

Е.А. Шумилова, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар; АНО ВО «Московский международный университет», E-mail: shumilovae2005@yandex.ru
Р.Р. Ахтямов, аспирант, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», г. Краснодар, E-mail: zmnation5555@rambler.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ – БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА

В статье представлены актуализированные грани развития ценностно-смысловой направленности личности в юношеском возрасте, когда происходит профессиональный выбор и формируется социальная включённость обучающихся в общественную жизнь. Определены и кратко охарактеризованы уровни выраженности ценностно-смысловой направленности личности. Уточнен феномен «ценностно-смысловая направленность» личности. Авторы представляют его как некое образование личности, которое является компонентом формирующегося мировоззрения. В статье описан фрагмент опытной работы, направленной на изучение особенностей ценностно-смысловой сферы обучающихся, личностных смыслов и отношения к выбору ценностей. На основании полученных эмпирических данных представлена динамика развития компонентов ценностно-смысловой направленности личности учащихся колледжа – будущих юристов. Результаты исследования позволили авторам выявить иерархию ценностно-смысловых категорий, а также показать их роль в процессе профессиональной подготовки учащихся – будущих юристов в условиях образовательной среды колледжа.

Ключевые слова: ценность, ценностно-смысловая направленность, структура ценностных ориентаций, аксиологический подход, гуманизация образования, иерархия ценностей, осмысленность жизни, образовательная среда, колледж, учащиеся, учебно-воспитательный процесс, профессиональное мировоззрение

Актуальность исследования связана с рядом обстоятельств. Современные условия развития и некоторой трансформации образования предполагают аксиологизацию его процессов, когда особое внимание и заказ общества ориентирован на формирование у обучающихся ценностно-смысловой направленности личности, мировоззрения, нравственно-этических позиций в деятельности, в том числе, профессиональной [1–15]. В научных работах Е.Ю. Почтарёвой, А.А. Остапенко, Н.М. Великой и др. декларируется гуманистическая образовательная парадигма [4; 12; 13]. Учащемуся, как субъекту образовательного процесса, необходимо развить в себе качества, востребованные будущей профессией. В работах А.Г. Бесаевой, С.С. Бубновой, Е.А. Шумиловой большое значение при этом отводится изучению ценностно-смысловой направленности личности и таких профессионально важных качеств как ответственность, честность, гуманность, толерантность, эмпатия [1; 2; 15]. Особую актуальность при этом приобретает разработка и создание эффективных условий, способствующих наращению и укреплению ценностных позиций обучающихся и формированию основ профессионального мировоззрения с учётом особенностей современной молодёжи и социокультурной среды.

Целью исследования является изучение ценностно-смысловой направленности личности обучаемых в условиях образовательной среды колледжа (на примере будущих юристов).

Задачи исследования: осуществить сравнительный анализ основных научных категорий, составляющих предмет исследования; продиагностировать особенности смысловых ценностей учащихся колледжа; разработать и реализовать программу по оптимизации мировоззрения, его ценностно-смысловой сферы.

Научная новизна исследования заключается в разработке и проведении опытно-экспериментальной работы, направленной на диагностику и развитие ценностно-смысловой направленности личности учащихся – будущих юристов в условиях образовательной среды колледжа.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в работе проведён теоретический анализ сущности и содержания феномена «ценностно-смысловая направленность» личности, показана её роль в процессе организации профессиональной подготовки будущих юристов в условиях колледжа.

Практическая значимость работы раскрывается в возможности использования её результатов для совершенствования программ подготовки будущих юристов в условиях СПО.

Методологическим обоснованием исследования являются аксиологическая теория образования, теория ценностей, теория развития личности и, со-

ответственно, подходы: аксиологический, личностно-развивающий и деятельностный [11].

В заданной нами формулировке темы исследования базовыми являются два понятия «ценности» и «смысл» как компоненты понятийно-категориального аппарата. Кратко остановимся на их содержании. В научных исследованиях мы находим множество подходов к классификации понятия «ценность», оно является разнообразным и ёмким. Например, известна позиция психолога М. Рокича: он предложил деление ценностей на терминальные (ценности как цели) и инструментальные (ценности как средство) [8]. К терминальным ценностям относятся базовые ценности, к которым человек должен стремиться и дорожить ими: жизнь, семья, свобода, труд и др. К инструментальным – учёный относит ценности как свойства личности, которые являются предпочтительными для достижения цели: мораль, ответственность, честность и пр. С этой теорией сходна теория ценностей Е. Олдемейера, которая классифицирует их на базовые и второстепенные, ситуативные.

Отечественный учёный В.А. Сластёнин считает, что ценности должны выполнять положительную функцию. Этому противоречит позиция А.Г. Бесаевой, А.Р. Джигоевой, Е.Г. Сиукаевой, утверждающих, что ценности могут быть как положительными, так и нести отрицательный заряд [2]. В концепции философской и аксиологической основы В.И. Загвязинский и Е.Ю. Почтарёва рассматривают идею динамичности ценностей, когда в каждой исторической эпохе выделяется преобладающая группа ценностей [13]. Несмотря на различные подходы к трактовке понятия, мы разделяем мнение С.М. Григорьева и считаем, что для каждого отдельного индивида ценность наполнена положительным потенциалом [5]. Ценностные ориентации, по мнению учёных А.Г. Хайбулаевой, А.А. Казарян, представляют собой такие качества личности, которые при ранжировании по значимости выступают в качестве мотивов, побуждающих к деятельности [7; 14]. Автор Т.Ю. Кирилина считает, что рассматриваемый психологический феномен характеризует направленность личности, её активность в различных формах отношения к миру [8]. Обобщая вышесказанное, заметим, что, не смотря на различные научные взгляды, все учёные сходятся во мнении, что ценностные ориентации характеризуют отношение человека к миру и к себе в форме различных установок.

Обратим внимание на понятие «смысл», которое не представлено в научной литературе большим количеством значений. Оно для каждого индивида является отличным от другого, очень индивидуальным. В гуманитарных науках это понятие синонимично понятию «значение».

Рассматривая вопрос о функциях смысла, отечественный психолог Д.А. Леонтьев выделил в его классификации две группы: одна рассматривает смысл как высшую интегративную характеристику личности (В. Франкл), а другая является структурным элементом сознания и деятельности (Ж. Нюттен) [9]. В работах учёных Дж. Ройс, Л. Томас впервые указано на принадлежность смысла личности и отсюда было введено понятие «личностный смысл». Интересна позиция российского философа С.А. Васильева, который связывает смысл и текст, а «ценность» для него является аналогией смысла.

Таким образом, если объединить оба эти понятия в одно, то можно прибавить важность и значение одного по отношению к другому, образуется новый термин «ценностно-смысловая направленность». Важность и приоритетность способствуют регуляции самосознания и эмоциональности, поведения и деятельности. Следовательно, ценностно-смысловая направленность личности в юношеском возрасте способствует формированию его мировоззрения, отражает отношение к миру и к себе как субъекту деятельности.

Считаем, что сочетание и объединение этих понятий является взаимной связью личностного смысла и усвоенных ценностей личностью. Ценностно-смысловая ориентация реализуется в направленности личности, что подразумевает устойчивое сочетание мотивов, стремлений и интересов, стимулирующих человека к определённой деятельности.

Обращаясь к исследованиям В.С. Мухиной, В.И. Слободчикова по возрастной психологии, отмечаем, что в период юношества (15–18 лет) активно формируется, наращивается в процессе социализации мировоззрение и его составляющие – ценностно-смысловая направленность личности [10]. Учёными подчёркивается, что эта особенность является индивидуально выраженной. Понимание смысла юношеством проявляется в форме познавательной потребности, вполне осознанной. Исходя из этого, отметим, что условия образовательной среды определяют оптимизацию процесса формирования ценностей, мировоззрения через учебные дисциплины и внеаудиторную воспитательную деятельность.

Таким образом, осуществлённый теоретический анализ сущности и содержания феномена «ценностно-смысловая направленность» личности позволяют нам представить его как интегративное личностное образование, которое является частью формирующегося мировоззрения. Личность отражает способность к усвоению и обогащению репертуара ценностей, реализуя их в деятельности.

Опытно-экспериментальная работа была организована и осуществлена на базе профессионального образовательного учреждения «Колледж права экономики и управления» г. Краснодара (ЧПОУ КПЭУ). Группу испытуемых составили учащиеся 2 курса обучения направления «Юриспруденция», возраст 18–19 лет, в составе 24 человек. Для участия в экспериментальной работе также была привлечена группа педагогов по основным дисциплинам учебного плана, кураторов групп в составе 15 человек. Для них проводился психолого-педагогический семинар, включающий дискуссию, решение ситуационных и мировоззренческих ситуаций, знакомство с диагностическими методиками. В педагогическую задачу нашего исследования входила разработка (совместно с группой педагогов) и реализация программы по актуализации мировоззрения учащихся, их личностных качеств как будущих юристов, в соответствии с профессиональным направлением обучения.

Опытно-экспериментальная работа проходила по этапам в соответствии с учебными семестрами, была реализована по двум направлениям: через дисциплины учебного плана с усилением внимания к аксиологическим, нравственно-этическим проблемам при обсуждении с учащимися и через целенаправленную организацию воспитательной работы во внеучебное время. Целью первого этапа являлось психолого-педагогическое просвещение, более содержательное когнитивное и эмоционально-оценочное формирование положительного современного образа профессиональной деятельности как «Я – юрист». Формы и методы работы на этом этапе: анализ производственных ситуаций, изучение биографии и профессиональной деятельности известных юристов, написание эссе о представлении себя в профессии как будущего специалиста, рефлексивные упражнения, встречи со специалистами разного направления юридической деятельности.

На втором этапе опытной работы осуществлялось освоение учащимися аксиологических и мировоззренческих ценностей в профессиональной юридической деятельности. Реализация происходила посредством проведения коммуникативных и социально-психологических тренингов, конкурсов «знатоков» по учебным дисциплинам, дискуссии по этическим проблемам юридической деятельности. Третий этап исследовательской опытной работы предполагал проверку усвоенных теоретических знаний в практической деятельности, как способ самореализации личности будущего юриста на учебно-производственной практике. Формы участия: ролевые и деловые игры, профессиональные конкурсы, квест-игры.

В процессе реализации опытно-экспериментальной работы, согласно теме нашего исследования по изучению ценностно-смысловой направленности личности будущего юриста, важным для нас было формирование у обучающихся морально-нравственного выбора. Заметим, ссылаясь на исследования А.А. Остапенко, что моральный выбор задаётся знаниями, убеждениями, ценностями, а нравственные качества реализуются в поступках человека [12]. Считаем, что способность давать фактам и событиям адекватную, согласно закону и нравственной позиции, интерпретацию, формирует у молодых людей юридическое мировоззрение.

Согласно разработанной нами модели формирования юридического мировоззрения (опубликованной ранее), в этой части работы мы представим фрагмент исследования, отвечающий задачам развития аксиологического его компонента. Ссылаясь на исследования С.Н. Гончар, А.А. Казарян, мы выбираем такие уровни выраженности ценностно-смысловой направленности личности: первый уровень – неопределённый, размытый (низкий) [6; 7]. На этом уровне личность с трудом делает различие между определёнными ценностями, не дифференцирует их, не ориентирована на личностное развитие, непонимание смысла ценности. Второй уровень – исходный, минимальный (средний). Личность частично распознаёт и объясняет смыслы ценностей, речевая культура формируется в процессе учебно-профессиональной деятельности. Третий уровень удовлетворительный, положительный (достаточный). Личность владеет распознаванием и дифференциацией ценностей, речевая культура достаточна для возраста, понимает и интерпретирует смыслы ценностей, являющихся частью мировоззрения.

Как уже отмечалось ранее, группу испытуемых составили учащиеся 2 курса обучения направления «Юриспруденция», возраст 18–19 лет, в составе 24 человек.

Нами был использован специально подобранный блок методов и методик: «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубновой, которая предназначена для исследования реализации ценностных ориентаций личности в реальных жизненных условиях. В методике 66 закрытых вопроса, на которые испытуемые должны отвечать и с помощью ключа подсчитывать положительные ответы в перечне 11 ценностей, в результате выстраивается ранг по значимости. Следующая методика «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева, которая разработана на основе теории смысла и логотерапии автора В. Франкла. Она состоит из 5 субшкал: «цели жизни» – представление о будущем, «процесс жизни» – ориентация на настоящее, «результативность жизни» – рефлексия прожитого, «локус контроля-Я» – представление о силе своей личности, о способностях, «локус контроля – жизнь» – ориентация на управляемость и контроль в своей жизни. Вычисляется интегрированный показатель на подсчёте общей суммы баллов по всем 20 вопросам. Представляем сравнительные результаты диагностической процедуры по методике «Смыслжизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева.

По результатам диагностики общий показатель осмысленности жизни на начальном этапе был таким: всего 10% от числа испытуемых имели более четкое понимание жизни, её целей, направленности на результат; большинство учащихся – 65% – выразили понимание осмысленности на базовом уровне, когда есть ближайшие цели, средства их достижения известны, а 25% учащихся на низком, неопределённом уровне, когда цели не осмыслены, жизнь для них понимается в ситуации «здесь и сейчас».

На контрольном этапе 5% учащихся показали низкий уровень: размытый, неопределённый. Учащиеся демонстрируют отдалённые, неясные представле-

Таблица 1

Сравнительные результаты диагностики «Смыслжизненные ориентации» по уровням выраженности субшкал

	Достаточный уровень (%)		Базовый уровень (%)		Неопределённый уровень (%)	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Цели в жизни	14	12	66	83	20	5
Процесс жизни	15	18	46	70	39	12
Результативность жизни	10	14	60	76	30	10
Лocus контроль – Я	13	20	70	75	17	5
Лocus контроль – Жизнь	12	18	53	72	35	10
Осмысленность жизни	10	18	65	77	25	5

Таблица 3

Результаты исследования по методике «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (автор С.С. Бубнова).

Ценности	Конст. этап (среднее значение, баллы)	Ранг (начало)	Завершающий этап (среднее значение, баллы)	Ранг (завершение)
Общение	14	1	9,4	5
Познание нового	12,5	2	14	1
Социальная активность	7,0	9	12,3	2
Любовь	10,1	4	8,0	7
Материальное благополучие	9,6	5	7,0	9
Милосердие и волонтерство	8,3	6	11	3
Признание и уважение	7,9	8	8,3	8
Здоровье	6,5	10	7,6	10
Социальный статус	6,0	11	7,0	6
Приятный досуг	11	3	10,7	11
Достижения и интересы	8,0	7	10,1	4

и недостаточным вниманием образовательной среды на проблему гуманизации образовательного процесса [14].

На следующем этапе опытно-экспериментальной работы учащиеся – будущие юристы, были включены в специально разработанную программу по оптимизации мировоззрения в целом и с акцентом на формирование и разъяснение ценностно-смысловых категорий через учебные дисциплины и внеаудиторную воспитательную работу. По завершении экспериментальной части, на контрольном этапе была повторно осуществлена диагностика. Результаты отражены в той же табл. 3. В первую группу доминирующих предпочтений испытуемые выбрали: познание нового, социальная активность, милосердие и волонтерство, достижения и интересы, общение. Объясняя положительную динамику в изменении ранговых предпочтений, подтвердим предположение о том, что активная, целенаправленно ориентированная образовательная среда колледжа, ориентированная на оптимизацию и развитие когнитивных, эмоционально-волевых и поведенческих проявлений учащихся повлияла на раскрытие личностных ресурсов, способствующих пониманию смысловой и ценностной характеристики личности.

Анализ психолого-педагогических исследований и результаты опытно-экспериментальной работы позволяют сделать следующие выводы:

1. Система ценностно-смысловой направленности входит в структуру личностного образования, выражает сознательное отношение к жизни, определяет мотивацию его поведения.
 2. Эффективное использование потенциала образовательной среды колледжа возможно при реализации программы по оптимизации мировоззрения учащихся с учётом будущей профессиональной юридической деятельности.
- Таким образом, в ходе наших исследований были решены поставленные в работе задачи; обоснованы ее научная новина, теоретическая и практическая значимость результатов исследования; выявлена роль феномена «ценностно-смысловая направленность» личности в процессе организации подготовки будущих юристов в условиях колледжа и предложены пути ее совершенствования. Работа представляет интерес для вузов, которые готовят современных юристов. Считаем, что она имеет большие перспективы для дальнейших исследований в этой области.

ния о ценности, о сущности их смысла, о картине мира в целом. 77% испытуемых из числа участников опытной работы проявили базовый или средний уровень понимания ценностей и владение способностью объяснить их смысл. Однако эти познания не являются для них ценностными ориентирами. Меньший процент испытуемых – 18% выразили третий, достаточный уровень освоения ценностей, понимание его смысла, цели и средства достижения.

Таблица 2

Результаты средних показателей субшкал, полученных при диагностике испытуемых по методике «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева

Показатели	Средние значения	Ср. отклонение	n
Показатель осмысленности жизни	98,7	18,36	18
Цели в жизни	30,2	7,02	21
Процесс жизни	29,28	5,83	26
Результативность жизни	24,5	4,98	21
Локус контроля Я	19,67	4,55	22
Локус контроля жизни	30,35	5,96	21

При обработке полученных результатов и вычислении средних значений по шкалам показателей смысловых категорий ценностей на заключительном этапе работы выявлено, что общий показатель осмысленности жизни, её ценностей и объяснения смысловых категорий соответствует 98,7 баллов со средним отклонением в 18,36 баллов. Показатели «цели в жизни» (как направленность на будущее и способность к постановке и достижению целей) и «локус контроля жизни» (при этом учащиеся воспринимают себя как самостоятельную личность, имеют положительный рост в динамике), сравнение с началом и завершением опытной работы соответствуют 30,2 баллов и 30,35 баллов. Можно заключить: высокие и средние значения свидетельствуют о том, что показатель смысловых категорий направленности учащихся увеличился. Считаем, у учащихся формируется способность понимать и разъяснять ценностные основания, развивается осознанная ответственность за свою жизнь, в целом становится более зрелым и профессионально направленным мировоззрением.

Перейдём к обсуждению результатов диагностики по методике автора С.С. Бубновой «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности».

Обработка и анализ полученных результатов исследуемой группы учащихся в начале опытной работы и по её завершению показали следующие изменения в динамике (табл. 3).

Интерпретация полученных значений, согласно ключу к методике, состоит в следующем. Ранг выбранных испытуемыми ценностей в начале опытной работы позволяет обобщить эти данные: группу доминирующих ценностей (от 1 до 5) составили общение, познание нового, приятный досуг, любовь, материальное благополучие. В основе этих ценностей преобладают гедонистические потребности, в результате реализации этих ценностей учащиеся получают удовольствие, наслаждение, что является смыслом жизни на этот возрастной период, характеризует отношение к жизни, мировоззрение юношества. Полученные результаты подтверждают также эмпирическое исследование, проведённое А.Г. Хайбулаевой, в котором подтверждается незрелость и недостаточная сформированность нравственно-этических, терминальных ценностей юношеского периода взросления, объясняя возрастными и кризисными особенностями в личностном развитии

Библиографический список

1. Бубнова С.С. *Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности*. Available at: <https://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/diagnostika-realnoj-struktury-cennostnyh-orientacij-lichnosti-s-s-bubnova>
2. Бесеева А.Г., Джигоева А.Р., Сиукаева Е.Г. Ценностно-смысловая сфера личности в структуре психологического знания. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 60-3: 57–59.
3. Беспутина И.Ф. Формирование смысловых ориентаций студентов факультета психологии. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2015; Т. 18: 106–110.
4. Великая Н.М., Дорошина А.В. Жизненные стратегии российской молодежи в контексте реализации современной молодежной политики. *Молодежь. Семья. Общество*. Москва, 2019: 11–19.
5. Григорьев С.М., Пахомова Е.А. Прогностические и аксиологические подходы к формированию поликультурных ценностей студентов образовательных организаций высшего образования. *Человеческий капитал*. 2020; № 2 (134): 90–101.
6. Гончар С.Н. Особенности развития смысловых ориентаций современных студентов-первокурсников. *Современная психология: материалы I Международной научной конференции*. Пермь: Меркурий, 2012: 17–19. Available at: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/34/2495>
7. Казарян А.А. Особенности смысловых ориентаций у студентов-психологов разных возрастных групп. *Молодой ученый*. 2018; № 18 (204): 438–443. Available at: <https://moluch.ru/archive/204/50113>
8. Кирилина Т.Ю., Омелинская Н.В. *Особенности нравственной социализации молодежи в современной России*: монография. Москва, 2018.
9. Леонтьев Д.А., Моспан А.Н. Картина мира, мировоззрение и определение неопределенно. *Мир психологии*. 2017; № 2 (90): 12–19.
10. Мухина В.С. *Возрастная психология. Феноменология развития*. Москва: ИЦ «Академия», 2006.
11. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология научного исследования*. Москва: Либроком, 2010.
12. Остапенко А.А., Хагуров Т.А. *Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования*: монография. Краснодар: КубГУ, 2012.
13. Почтарева Е.Ю. Ценностно-смысловая сфера личности: сущность, детерминанты, механизмы развития. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2017; № 4 (32): 563–575.

14. Хайбулаева А.Г. *Динамика ценностных и смысловых ориентаций молодежи в поликультурной образовательной среде*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2015.
15. Шумилова Е.А. *Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза*: монография. Челябинск: Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2016.

References

1. Bubnova S.S. *Diagnostika real'noj struktury cennostnyh orientacij lichnosti*. Available at: <https://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/diagnostika-realnoj-struktury-cennostnyh-orientacij-lichnosti-s-s-bubnova>
2. Besaeva A.G., Dzhioeva A.R., Siukaeva E.G. Cennostno-smyslovaya sfera lichnosti v strukture psikhologicheskogo znaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 60-3: 57-59.
3. Besputina I.F. Formirovanie smyslozhiznennyh orientacij studentov fakul'teta psikhologii. *Koncept. Nauchno-metodicheskij "elektronnyj zhurnal"*. 2015; T. 18: 106-110.
4. Velikaya N.M., Doroshina A.V. Zhiznennye strategii rossijskoj molodezhi v kontekste realizacii sovremennoj molodezhnoj politiki. *Molodezh'. Sem'ya. Obschestvo*. Moskva, 2019: 11-19.
5. Grigor'ev S.M., Pahomova E.A. Prognosticheskie i aksiologicheskie podhody k formirovaniyu polikul'turnyh cennostej studentov obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya. *Chelovecheskij kapital*. 2020; № 2 (134): 90-101.
6. Gonchar S.N. Osobennosti razvitiya smyslozhiznennyh orientacij sovremennyh studentov-pervokursnikov. *Sovremennaya psihologiya: materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Perm': Merkurij, 2012: 17-19. Available at: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/34/2495/>
7. Kazaryan A.A. Osobennosti smyslozhiznennyh orientacij u studentov-psihologov raznyh voznrastnyh grupp. *Molodoy uchenyj*. 2018; № 18 (204): 438-443. Available at: <https://moluch.ru/archive/204/50113/>
8. Kirilina T.Yu., Omel'nitskaya N.V. *Osobennosti npravstvennoj socializacii molodezhi v sovremennoj Rossii*: monografiya. Moskva, 2018.
9. Leont'ev D.A., Mospan A.N. Kartina mira, mirovozzrenie i opredelenie neopredelennog. *Mir psihologii*. 2017; № 2 (90): 12-19.
10. Muhina V.S. *Vozrastnaya psihologiya. Fenomenologiya razvitiya*. Moskva: IC «Akademika», 2006.
11. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya*. Moskva: Librokom, 2010.
12. Ostapenko A.A., Hagurov T.A. *Chelovek ischezayuschij. Istoricheskie predposylki i sut' antropologicheskogo krizisa sovremennogo obrazovaniya*: monografiya. Krasnodar: KubGU, 2012.
13. Pochtareva E.Yu. Cennostno-smyslovaya sfera lichnosti: suschnost', determinanty, mehanizmy razvitiya. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya*. 2017; № 4 (32): 563-575.
14. Hajbulajeva A.G. *Dinamika cennostnyh i smyslozhiznennyh orientacij molodezhi v poli'etnicheskoy obrazovatel'noj srede*. Dissertacija ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2015.
15. Shumilova E.A. *Formirovanie social'no-kommunikativnoj kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza*: monografiya. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2016.

Статья поступила в редакцию 04.02.26

УДК 378.1

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-241-243

Ediev A.M., senior teacher, postgraduate, Department of Applied Informatics, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: ediev-alikhan@mail.ru

FEATURES OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: STRATEGIES FOR EFFECTIVE COMBINATION OF TRADITIONAL AND DIGITAL METHODS. The article examines specific aspects of pedagogical management in a modern digital educational environment (DEE). It focuses on the transformation of pedagogical management in the context of digitalization. It examines the specifics of the teacher's role as a designer, moderator, and analyst in a digital educational environment (DEE). The author analyzes the key roles of teachers in a digitalized environment and proposes strategies for creating an effective hybrid educational process in which traditional and digital methods do not conflict with each other, but rather mutually reinforce each other. Particular attention is paid to the methodological, organizational, and psychological-pedagogical aspects of management. The focus is on strategies and principles for effectively integrating traditional and digital teaching methods to create a personalized and motivating educational experience. A conclusion is drawn regarding the need for a synergy of methods under the guidance of a teacher, where technology serves pedagogical rather than technological goals. Specific recommendations are provided for administrators and teachers aimed at improving the quality of teaching and developing the competencies needed by students in the modern world.

Key words: computer-based teaching aids, innovative technologies, digital educational environment, pedagogical management, digital school, pedagogical management, hybrid learning, traditional methods, digital tools, didactics, pedagogical design, digital didactics

A.M. Эдиев, ст. преп., соискатель, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: ediev-alikhan@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ: СТРАТЕГИИ ЭФФЕКТИВНОГО СОЧЕТАНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ МЕТОДОВ

В статье рассматриваются специфические аспекты педагогического управления современной цифровой образовательной средой (ЦОС). Статья посвящена проблеме трансформации педагогического управления в условиях цифровизации. Рассматривается специфика роли педагога как дизайнера, модератора и аналитика в цифровой образовательной среде (ЦОС). Автор анализирует ключевые роли педагога в условиях цифровизации и предлагает стратегии для создания эффективного гибридного образовательного процесса, в котором традиционные и цифровые методы не противостоят, а взаимно усиливают друг друга. Особое внимание уделяется методическим, организационным и психолого-педагогическим аспектам управления. Основное внимание уделяется стратегиям и принципам эффективной интеграции традиционных и цифровых методов обучения с целью создания персонализированного и мотивирующего образовательного опыта. Делается вывод о необходимости синергии методов под руководством педагога, где технология служит достижению педагогических, а не технологических целей. Приводятся конкретные рекомендации для руководителей и педагогов, направленные на улучшение качества обучения и воспитания компетенций, необходимых учащимся в современном мире.

Ключевые слова: компьютерные средства обучения, инновационные технологии, цифровая образовательная среда, педагогические управления, цифровая школа, педагогическое управление, гибридное обучение, традиционные методы, цифровые инструменты, дидактика, педагогический дизайн, цифровая дидактика

Современная образовательная реальность характеризуется стремительной цифровизацией всех процессов. Перед педагогическим сообществом встает сложная задача: интегрировать цифровые инструменты в традиционный образовательный процесс так, чтобы не утратить ценность классического обучения, но при этом использовать преимущества новых технологий.

Актуальность исследования. Цифровая трансформация образования перешла от этапа простой инструментализации (использование отдельных цифровых устройств) к этапу формирования целостной цифровой образовательной среды (ЦОС). ЦОС сегодня – это сложная экосистема, включающая цифровые платформы, образовательный контент, средства коммуникации, данные об обучающихся, а также субъектов образовательного процесса. Управление такой средой

требует от педагога новых компетенций, выходящих за рамки технической грамотности, и связано в первую очередь с педагогическим дизайном и управлением познавательной деятельностью.

Современная жизнь предъявляет новые требования к образованию: умение ориентироваться в больших объемах информации, эффективно применять знания в разных ситуациях становится важнейшим условием успеха каждого выпускника. Поэтому возникает потребность в развитии цифровой образовательной среды, в которой традиционные формы занятий сочетаются с использованием новейших компьютерных технологий. Управление такой сложной системой требует особого подхода, направленного на интеграцию педагогических и технических решений.

Таблица 1

Специфические признаки управления образовательной средой

№	Специфические признаки	Их содержание
1.	Многоуровневость управления	процесс включает административный, методический и операционный уровни, требующие согласованности действий
2.	Динамичность и адаптивность	ЦОС постоянно развивается – появляются новые инструменты, меняются требования к компетенциям
3.	Междисциплинарность	успешное управление требует знаний в области педагогики, IT, психологии и менеджмента
4.	Индивидуализация обучения	цифровые инструменты позволяют настраивать образовательный процесс под потребности каждого ученика
5.	Необходимость цифровой грамотности педагогов	без владения современными технологиями эффективное управление невозможно

Цель статьи – раскрыть ключевые особенности педагогического управления цифровой образовательной средой (ЦОС), предложить эффективные стратегии управления, позволяющие успешно сочетать классические методики и современные цифровые решения, создавая качественные условия материала учащимися.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к рассмотрению вопросов управления цифровой образовательной средой, выделении приоритетных направлений и механизмов их реализации, создании единой концепции интегрированного управления образовательным пространством.

Теоретический вклад исследования выражается в углубленном анализе взаимосвязи традиционной дидактики и современных цифровых возможностей, предложениях по формированию оптимальной структуры управления цифровой образовательной средой, выявлении факторов, влияющих на качество учебного процесса.

Практическая значимость: разработанные рекомендации могут применяться непосредственно в практике работы школ и вузов, обеспечивая формирование эффективной цифровой образовательной среды, поддерживающей индивидуализацию и персонализацию обучения, облегчающей доступ к необходимым ресурсам и повышающей мотивацию студентов и школьников.

Методы исследования: авторы использовали ряд научных методов: анализ и обобщение существующей литературы по вопросам цифровой образовательной среды и педагогического управления; мониторинг экспериментального внедрения отдельных элементов цифровой образовательной среды в реальных школах.

Эти методы позволили авторам сформировать целостное представление о существующих проблемах и возможностях, сформулировать практические рекомендации для улучшения ситуации в сфере управления цифровой образовательной средой.

В общем, понятие цифровой образовательной среды – это системно организованная совокупность информационных ресурсов, технологических средств и педагогических методов, направленных на обеспечение образовательного процесса [1; 2].

Основными ключевыми компонентами ЦОС являются: *информационно-образовательные ресурсы* (базы данных, электронные учебники, онлайн-курсы); *технологическая инфраструктура* (интерактивные доски, планшеты, компьютеры, сети передачи данных); *программные средства* (инструменты для видеоконференций, LMS-системы, сервисы для совместной работы); *методическое обеспечение* (сценарии занятий, цифровые методические материалы); *кадровый потенциал* (учителя, обладающие цифровой грамотностью).

Управление цифровой образовательной средой имеет ряд основных признаков (табл. 1).

Анализ практики показывает ряд типичных трудностей, с которыми сталкиваются учреждения образования в процессе цифровизации:

- недостаточная техническая оснащённость образовательных учреждений;
- низкий уровень цифровой грамотности педагогов;
- сопротивление изменениям со стороны части педагогического коллектива;
- отсутствие единых стандартов интеграции цифровых инструментов;
- риски цифровой перегрузки учащихся;
- проблемы кибербезопасности и защиты персональных данных.

Как следует из проведённого анализа литературы [3; 4], педагог в ЦОС перестаёт быть единственным источником знания. При этом педагог выполняет другие, не свойственные им ранее функции, становясь: *дизайнером образовательного опыта* – конструктором траекторий, подбирающим оптимальное сочетание ресурсов и методов; *фасилитатором и модератором* – организатором

продуктивной дискуссии и сотрудничества как в аудитории, так и в онлайн-пространстве; *аналитиком образовательных данных* – интерпретатором данных с платформ (активность, результаты тестов), позволяющих персонализировать подход; *куратором цифрового контента* – экспертом по отбору, оценке и адаптации информационных ресурсов из открытых источников; *техническим наставником* – помощником в освоении цифровых инструментов и формировании цифровой гигиены обучающихся

Управление, таким образом, смещается от прямого трансляционного воздействия к косвенному, опосредованному цифровыми инструментами, управлению самостоятельной учебной деятельностью.

Как показал анализ литературы [3; 4], эффективное сочетание традиционных (классно-урочных, семинарских) и цифровых методов должно быть не механическим, а дидактически обоснованным. В его основе лежат следующие принципы (табл. 2).

Выделим конкретные методические приемы интеграции традиционных и цифровых методов в процессе преподавания, которые необходимо учитывать в процессе управления образовательной средой:

Станция Rotation («Ротация станций»): в классе организуются несколько станций. Часть групп работает с учителем над традиционным заданием, часть – выполняет интерактивные задания на компьютерах, часть – работает с печатными текстами или экспериментирует. Группы ротируются.

Цифровое портфолио проекта: исследовательский или творческий проект начинается с поиска информации онлайн, продолжается очными обсуждениями и экспериментами, а результаты оформляются в виде цифровой презентации, сайта или видео, которые публикуются и обсуждаются в ЦОС.

Гибридные дискуссии: обсуждение начинается в классе, продолжается в асинхронном формате на форуме учебной платформы (где могут высказаться более рефлексивные или стеснительные ученики) и завершается очным подведением итогов с визуализацией результатов онлайн-голосований и ментальных карт.

Педагогическое управление в ЦОС сталкивается с рядом вызовов, связанных с разным уровнем доступа к устройствам и качеству Интернета; информационной перегрузкой и цифровым утомлением; дефицитом живого общения.

Управление этими рисками – неотъемлемая часть задачи педагога. Тем самым педагогическое управление цифровой образовательной средой – это, прежде всего, искусство целесообразного дидактического выбора.

Таблица 2

Принципы обоснованности сочетания традиционных и цифровых методов в процессе преподавания

№	Принципы	Их проявление в образовательном процессе
1.	Принцип дополнения и усиления	Цифровые инструменты используются для расширения возможностей традиционных методов. Пример, проведение «перевернутого класса», где лекционный материал изучается онлайн через видео и интерактивные презентации, а очное время посвящается дискуссиям, проектной работе и углубленному разбору проблем – традиционным методам активного обучения
2.	Принцип целесообразности и педагогической эффективности	Выбор метода определяется конкретной педагогической задачей. Цифровой квиз (Kahoot!, Quizlet) эффективен для быстрой проверки понимания и активизации внимания, а глубокая дискуссия «в кругу» или письменная творческая работа на бумаге могут оставаться незаменимыми для развития критического мышления и рефлексии
3.	Принцип гибкости и вариативности траекторий	ЦОС позволяет организовать дифференцированную и индивидуальную работу. Традиционный фронтальный урок задает общую тему, а цифровые платформы (LMS: Moodle, Google Classroom) предоставляют персонализированные задания, дополнительные материалы и пути освоения темы для разных групп учащихся
4.	Принцип непрерывности и смешанности	Образовательный процесс проектируется как единый поток, где онлайн- и офлайн-активности логически взаимосвязаны. Результаты групповой работы в классе оцифровываются и продолжают в общем документе (Google Docs, Miro); вопросы, возникшие при онлайн-обучении, выносятся на очное обсуждение.
5.	Принцип развития мета-предметных и цифровых компетенций	Сочетание методов должно целенаправленно формировать не только предметные знания, но и навыки XXI века: командную работу (через традиционные семинары и цифровые коллаборативные инструменты), самоорганизацию (через использование цифровых planners), критическую оценку информации

Успешная интеграция традиционных и цифровых методов возможна при условии, что педагог видит в ЦОС не замену, а мощное расширение педагогического инструментария. Стратегия должна быть ориентирована на создание целостного, персонализированного и мотивирующего образовательного опыта, где технология служит достижению педагогических, а не технологических целей. Будущее эффективного образования лежит не в противопоставлении «традиционного» и «цифрового», а в их синергии, управляемой компетентным и рефлексивным педагогом.

Таким образом, задачи, поставленные в работе, были выполнены, цель достигнута, научная новизна работы обоснована.

Проведенный анализ позволил выявить ключевые особенности и современное состояние педагогического управления в условиях цифровой трансформации образования в Российской Федерации.

Трансформация роли педагога – управление современной цифровой образовательной средой (ЦОС) требует от педагога перехода от роли транслятора знаний к функциям дизайнера образовательных траекторий, модератора, фа-

силитатора и аналитика данных. Это фундаментальное изменение, лежащее в основе эффективного использования как традиционных, так и цифровых методов.

В сфере кадрового обеспечения (доля педагогов с высшим образованием) сохраняется разрыв между субъектами РФ, причем в ряде регионов (Чеченская Республика, Республика Дагестан, Республика Тыва) этот показатель остается ниже 80%.

В сфере внедрения цифровых платформ, включая Федеральную информационно-сервисную платформу ЦОС (ФИСП ЦОС) [5], также наблюдается неравномерность. Хотя общая доля педагогов, использующих цифровые ресурсы, превышает 90%, уровень системного и повсеместного применения государственной платформы варьируется в зависимости от региона и требует дальнейшего наращивания. Поэтому имеется перспектива к дальнейшим исследованиям в этой области.

Считаем, что работа представляет интерес для тех, кто проявляет интерес к особенностям педагогического управления цифровой образовательной средой.

Библиографический список

1. *Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда» (в составе национального проекта «Образование»)*. Утвержден протоколом заседания проектного комитета от 07.12.2018 № 11. Москва, 2018.
2. *Стратегия цифровой трансформации образования Российской Федерации до 2030 года (проект)*. Москва: Министерство просвещения РФ, 2021.
3. Эдиев А.М., Конопко Е.А. Цифровая образовательная среда в профессиональной деятельности преподавателя. *Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве*: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2022: 297–301.
4. Конопко Е.А., Эдиев А.М. Рефлексивный подход в цифровой образовательной среде. *Дистанционные образовательные технологии*: сборник трудов X Международной юбилейной научно-практической конференции. Симферополь, 2025: 57–58.
5. *Федеральная информационно-сервисная платформа цифровой образовательной среды (ФИСП ЦОС)*. Available at: <https://edu.gov.ru>

References

1. *Pasport federal'nogo proekta «Cifrovaya obrazovatel'naya sreda» (v sostave nacional'nogo proekta «Obrazovanie»)*. Utverzhden protokolom zasedaniya proektnogo komiteta ot 07.12.2018 № 11. Moskva, 2018.
2. *Strategiya cifrovoy transformatsii obrazovaniya Rossijskoj Federacii do 2030 goda (proekt)*. Moskva: Ministerstvo prosvescheniya RF, 2021.
3. 'Ediev A.M., Konopko E.A. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda v professional'noj deyatel'nosti prepodavatelya. *Novye obrazovatel'nye strategii v sovremennom informacionnom prostranstve*: sbornik nauchnyh statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2022: 297-301.
4. Konopko E.A., 'Ediev A.M. Refleksivnyj podhod v cifrovoy obrazovatel'noj srede. *Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii*: sbornik trudov X Mezhdunarodnoj yubilejnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Simferopol', 2025: 57-58.
5. *Federal'naya informacionno-servisnaya platforma cifrovoy obrazovatel'noj sredy (FISP COS)*. Available at: <https://edu.gov.ru>

Статья поступила в редакцию 05.02.26

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

ГОРИНА ИРИНА ИВАНОВНА — доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

ГЛУХИХ НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА — доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой
русского языка и методики обучения русскому языку, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет», (г. Челябинск)

УДК 81'373.2

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-245-248

Fesenko O.P., Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Russian and Foreign Languages, Omsk State University of Railway Transport (Omsk, Russia), E-mail: Olga.Fesenko2015@yandex.ru

THE CAUSES AND FUNCTIONS OF CALL SIGNS IN MODERN MILITARY PROFESSIONAL COMMUNICATION. In the last few years, military call signs have entered the information space of the Internet and television. They are studied from the point of view of the performed functions, the features of the structural and thematic organization. But most studies do not take into account the reasons for the call sign. The purpose of our work is to describe the causes of the call signs and further clarify their function in the military professional sphere. The main method of identifying the reasons for the appearance of the call sign is a survey of cadets of the Omsk Armored Engineering Institute who participated in the SVO. The researcher of work has identified three main groups of reasons for the appearance of call signs: 1) first name, last name, patronymic or nickname of the call sign holder; 2) personal characteristics of the serviceman; 3) events that occurred in which the call sign holder became a participant. Depending on the identified reasons, call signs perform, in addition to generally recognized functions, the function of self-expression, group and individual identity, symbolic function and the function of expressing irony.

Key words: call sign, reasons for creating call sign, call sign functions, nickname, military professional communication

О.П. Фесенко, д-р филол. наук, доц., зав. каф. русского и иностранных языков Омского государственного университета путей сообщения, г. Омск, E-mail: Olga.Fesenko2015@yandex.ru

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ФУНКЦИИ ПОЗЫВНЫХ В СОВРЕМЕННОМ ВОЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ

В последние несколько лет в информационное пространство Интернета и телевидения вошли военные позывные. Их изучают с точки зрения выполняемых функций, особенностей структурной и тематической организации. Но большинство исследований не учитывают причины возникновения позывного. Цель нашей работы – описание причин возникновения позывных и дальнейшее уточнение их функции в военной профессиональной сфере. Основным методом выявления причин появления позывного – анкетирование курсантов Омского автобронетанкового инженерного института, принимавших участие в СВО. Мы выделили три основные группы причин возникновения позывных: 1) имя, фамилия, отчество или прозвище обладателя позывного; 2) личностные особенности военнослужащего; 3) произошедшие события, участником которых стал носитель позывного. В зависимости от выявленных причин позывные выполняют, помимо общепризнанных функций, функцию самовыражения, групповой и индивидуальной самоидентичности, символическую функцию и функцию выражения иронии.

Ключевые слова: позывной, причины создания позывного, функции позывного, прозвище, военное профессиональное общение

Уже несколько лет страна живет в ситуации осуществления специальной военной операции. С экранов телевизоров и новостных сайтов Интернета не сходят кадры боев и лица военнослужащих. Однако регулярно наших бойцов мы узнаем не по фамилиям и именам, а по позывным. Именно позывной стал средством идентификации и наименования того, о ком снят сюжет или написана статья. Что же такое позывной? Каковы его история и функции? Как давно он стал объектом изучения лингвистики, в частности – ономастики? Именно на эти вопросы ответим в нашей статье.

Научных работ, посвященных этому языковому феномену, не так много, хотя история позывных уходит в далекое прошлое. По официальной версии, позывные были впервые использованы в авиации еще в начале XX столетия. В Советской военной энциклопедии отмечено, что позывной «вводится в действие на определенное время (...) распоряжением штаба, организующего связь», а «порядок назначения, набора и смены позывного определяется инструкциями» [1, с. 397]. Это значит, что самостоятельно придумать и произвольно использовать позывной нельзя.

Функционирование позывных – это «исторически сложившаяся практика» [2, с. 252]. Однако в последнее время позывные вышли за пределы военной профессиональной сферы. Поскольку о боевых действиях регулярно рассказывается в СМИ, позывные становятся достоянием новостного и военно-политического дискурсов.

Несмотря на долгую историю, часть исследователей считает позывные относительно новыми ономастическими феноменами. В отечественной военной практике они стали активно использоваться в период Великой Отечественной войны при радиообщении [2, с. 28]. Обнаруживаются работы, авторы которых

считают современные позывные абсолютно новым феноменом, характерным исключительно для специальной военной операции [3, с. 37].

Большинство современных ономастических исследований ограничиваются анализом тех позывных, которые находятся в открытом доступе на просторах Интернета и в эфире телевизионных передач. К числу таких исследований можно отнести работу Н.С. Данковой и А.Б. Головушкиной, анализирующих позывные на материале социальной сети Telegramm [3]. Е.А. Голубичная провела глубокий анализ особенностей орфографии, морфологии, тематической организации позывных на материале более 800 онимов, извлеченных из телепередач и взятых с просторов Интернета. Исследователь отмечает, что сформулировать причины появления позывного при таком способе отбора языкового материала крайне сложно [4, с. 29]. Именно поэтому цель нашей работы – выявить причины появления позывных и, исходя из полученных результатов, уточнить их функции в военной профессиональной сфере.

Задачи исследования: 1) определить содержание термина «позывной» с учетом происходящих в военной коммуникации изменений, связанных с функционированием позывных; 2) систематизировать современные позывные с точки зрения причин их возникновения; 3) расширить представление о функциях позывных в военной профессиональной коммуникации.

Научная новизна исследования обусловлена постановкой вопроса о необходимости рассмотрения классификации позывных с учетом анализа причин их возникновения, что позволяет максимально результативно выявлять функции позывного в рамках военной профессиональной коммуникации и констатировать новый этап в развитии данного ономастического феномена.

Научная новизна исследования обусловлена установлением зависимости причин возникновения позывного от выполняемых им функций, а также возможности формулировки признаков позывного в современной военной профессиональной сфере, свидетельствующих о новом этапе развития позывного как объекта антропонимики.

Практическая значимость обусловлена возможностью составления словаря позывных, использования материала исследования в рамках учебных курсов по ономастике.

Методы исследования: 1) система общенаучных методов (анализ, синтез, сопоставление, обобщения и т. д.), 2) метод статистического подсчета (при систематизации позывных), 3) метод анкетирования (при сборе информации о причинах появления конкретных позывных).

Материалом нашего исследования стали позывные курсантов Омского автобронетанкового инженерного института, поступивших в вуз после участия в специальной военной операции. Всего 131 позывной (136 воспроизведений с учетом повторяющихся единиц).

Курсантам было предложено записать позывной, объяснить, кто и при каких обстоятельствах этот позывной придумал, а также отметить, с какой целью и/или в каких обстоятельствах используется позывной в военной профессиональной сфере. В опросе приняло участие 136 человек.

В рамках современной науки позывные подразделяются на две большие группы в зависимости от того, что или кого они называют. К первой группе относятся позывные, которые предназначены для наименования видов вооружений и узлов связи, т. е. для неодушевленных объектов (технические позывные). Вторая группа – это персональные наименования военнослужащих (персональные позывные) [4, с. 29]. Позывные второй группы стали объектом нашего исследования. Предметом изучения являются причины возникновения и особенности функционирования позывных.

Определения позывного не совпадают в разных научных исследованиях. С одной стороны, как отмечают ученые, позывные – это своего рода прозвища, клички, являющиеся неотъемлемой частью антропонимов. Однако, в отличие от прозвищ, позывные выполняют важные функции в военной профессиональной сфере: они позволяют быстро передать важную информацию по радиосвязи и сделать это обезличенно, не выдавая личные данные бойцов. Несмотря на наличие этих важных свойств, некоторые исследователи, в частности К.А. Виноградова, считают, что позывные идентичны прозвищам [5, с. 291]. Мы не придерживаемся этой позиции, поскольку прозвища чаще всего носят негативный характер и используются «за глаза», а не в процессе коммуникации с носителем прозвища.

А.В. Голубичина утверждает, что позывные – это не просто «сочетание букв, цифр или слов». Позывной, с точки зрения исследователя, – средство «сокрытия персональной информации, передаваемой по линии технической связи» [4, с. 29]. Следовательно, создание позывных определяется жесткими правилами, обусловленными военной коммуникацией. К числу таких правил относятся следующие: лаконичность (одно слово не более 2 слогов [2, с. 261]), способность быстро запомниться и легкость в произношении [6, с. 34]. Набор правил определяется необходимостью использовать позывные по техническим каналам связи, значит, форма позывного не должна затруднять передачу информации по радио-каналам. Это приводит к тому, что в военных инструкциях prerogative создания позывного принадлежит командиру, следящему за соблюдением установленных правил [2, с. 40].

Набор требований к позывному зависит от тех функций, которые они выполняют в военной профессиональной сфере:

1) секретность (сокрытие настоящих имен военнослужащих в целях обеспечения их безопасности и безопасности их семей);

2) упрощение коммуникации;

3) сокращение времени на коммуникацию [4, с. 29].

С учетом сказанного предложенное выше определение можно использовать как базовое, но исключительно с позиций «профессионального военного понимания» [2, с. 252]. В нашей работе ономастическое определение позывного будет уточнено после описания результатов проведенного анализа.

Среди уже представленных в науке исследований позывных выделяется несколько направлений: анализ тематических групп (большинство из обнаруженных работ), структурных особенностей позывных и причин их возникновения (последнее направление вызывает наибольшие сложности, поскольку исследователи часто не имеют возможности выявить основания создания конкретных позывных).

Ономасты анализируют разное количество выявленных позывных (от 30 до 1700) и по-разному формулируют основания для классификации. Так, в текстах научных работ обнаруживаются разные тематические группы. Например, К.А. Виноградова выделяет следующие группы позывных:

1) ассоциативные наименования (позывные, образованные от имен героев историй, фильмов, книг, в т. ч. вымышленных персонажей, от рода длительности или увлечения владельца позывного и т. д.);

2) наименования «особые отличия» (позывные, которые появились благодаря произошедшим событиям, в центре которых оказался военнослужащий; позывные, появление которых определено особенностями поведения);

3) позывные, образованные от фамилий;

4) позывные, связанные с местом проживания того, кто является носителем позывного;

5) позывные, представляющие собой результат объединения имени и фамилии;

6) позывные, появление которых вызвано особенностями внешности владельца [5, с. 292].

Как показал проведенный нами анализ, это далеко не полный перечень тематических групп. Тем не менее в науке встречаются еще более сокращенные варианты классификаций позывных. Так, Н.С. Данкова предлагает выделять всего 5 разновидностей: 1) отражающие личностные качества, внешние особенности, 2) передающие национальную принадлежность, 3) метафоричные номинации, 4) имена художественных персонажей, 5) позывные, актуализирующие значимые события жизни [6, с. 34].

Интересный вариант классификации обнаруживается в работе А.В. Голубичиной, которая среди прочих тематических групп (позывные, образованные от фамилии, имени, отчества, от прозвищ, от названий профессий, от названий животных, от топонимов) выделяет позывные, «требующие уточнения причин появления у его носителя» [4, с. 32–33].

Наиболее полная классификация представлена в трудах Н.А. Родиной, выделяющей следующие группы:

1) позывные, образованные от имен собственных (от антропонимов, мифонимов, топонимов и хремотонимов);

2) позывные, характеризующие человека (по внешним признакам, по степени родства, по профессиональной деятельности, по социальному статусу, по территориальной или этнической принадлежности);

3) позывные, характеризующие объекты живой и неживой природы (образованные от названий животных и растений, природных явлений, природных материалов и от предметов).

По мнению исследователя, самая многочисленная группа – характеристика человека (в частности, по профессиональной деятельности) [2, с. 255].

Все эти классификации объединяет одно – они составлены исходя из субъективных представлений ученых о той базе, на основе которой возникает позывной. Например, в процессе классификации позывного Крот возможно отнесение антропонима к разным группам: к наименованию животного (крот), к фамилии (Кротов), к событию (окопался, как крот, во время боя и до последнего отстреливался) и т. д. Это значит, что без обращения к причинам возникновения позывных сложно систематизировать данные опросы. Об этом говорит и Н.С. Данкова, рассматривающая варианты интерпретации позывных Казах и Сибиряк [6, с. 35].

Как показал анализ нашего языкового материала, позывные по причинам возникновения можно разделить на следующие группы:

1. Позывные, возникновение которых связано с фамилией, именем, отчеством или прозвищем, появившимся у военнослужащего еще до начала СВО (43 единицы, 44 воспроизведения): Леший – «в память о командире взял его позывной», Пушкин – «имею имя и отчество Александр Сергеевич», КИС – первые буквы имени, фамилии и отчества; Ру (от детского прозвища Рубин), Карась – от ника в телеграмме.

Внутри этой группы выделяются наиболее крупные образования – это позывные, образованные от:

а) имени: Митяй – от Митя, Ёфа – от Евграф, Ара – от Артур, Зерчик – от имени Зере, Алик – от Олег, Валерон – от Валерий, Джамбо – от Джамбулата;

б) фамилий: Абрамян – от Абрисимов, Голубец, Дьяк, Кира, Кузя, Молот, Шок, Шешик, Будан, Боб, Гарик, Жирик, Кефир, Клён, Медведь, Михалыч, Микей, Потап, Рузя, Рузя, Таран, Таха (от Птахин), Тряс, Туча, Мурза, Горох, Торён, Хан, Чибис, Фил (2 единицы), Хазбик. Фамилии участники опроса не уточняли специально, поскольку позывной призван защитить персональные данные военных.

2. Вторая группа позывных – это наименования, возникшие по каким-либо личностным характеристикам военнослужащего (психологическим, социальным, по особенностям внешности или поведения и т. д.) – 60 единиц, 64 воспроизведения).

Среди этой группы выделяется несколько подгрупп:

а) по особенностям внешности – 22 единицы, 24 воспроизведения (Удав – «имею тату с изображением змеи», Туча – «похож внешне на героя по прозвищу Туча в телесериале «Наш спецназ»; Бобер – «татуировка в виде бобра», Череп – «носил маску на лице, которая закрывала все, кроме глаз»; Мерседес – «имел шрам на лбу в виде логотипа «Мерседеса»; Хуба – от бурятского слова «хубун» (малыш); «был младшим в отряде»; Гатс – «ранен в правый глаз, как герой аниме»; Скелет – «художественное телосложение»; Консул – «имел представительский облик»; Мулат, Снег – по цвету кожи: Рыжий – «цвет волос»; Майями – «носил футболку с такой надписью»; Чапай – «носил усы»; Кавказ – «носил бороду»; Кубань – «носил Кубанку»; Шпала – «высокий»; Малой и Киндер – «маленького роста»; Малой (3 позывных) – «младший по возрасту»; Гарри Поттер – «ношу круглые очки»; Академик – «внешне похож на блогера с этим ником»;

б) по особенностям характера (7 единиц): Задира, Леопольд – «стремился всех примирить»; Кипиш – «когда приехал, всегда суетился»; Солнышко – «часто улыбался»; Сарказм – «много шутил»; Крестный отец – «по стилю общения с сослуживцами»; Пати – «любитель отдыхать»;

в) по увлечениям и интересам (10 единиц): Пикуль – «по фамилии любимого писателя»; Фауст – «любит творчество Гете»; Танкист – «играл в «Мир тан-

ков»; Маэстро – «играл на гитаре»; Пчела – «имел пасеку до войны»; Поэт – «писал стихи»; Радист – «много сидел в телефоне»; Авангард – «любимая хоккейная команда»; Баян – «играл в детстве на баяне»; Бродяга – «имя робота из любимого х/ф «Тихоокеанский рубеж»»;

г) по национальности (5 единиц): Казах, Хакас, Лезгин, Шойгу – «я тувинец», Бек – «от узбек»;

д) по месту рождения или проживания (11 единиц, 13 воспроизведений): Ока, Белгород, Сургут, Горец – «с Кавказа», Омск, Иркут, Калуга, Омич, Сибирь (3 позывных), Еврей – «из Еврейской автономной области», Салехард;

е) по особенностям семьи: Цыган – «сирота»;

ж) по исповедуемой религии (3 единицы): Иса – «в честь пророка, я мусульманин»; Викинг – «верю в приметы»; Буддист;

з) по профессии до СВО: Слесарь.

3) Третья группа позывных связана с теми условиями и ситуациями, в которых оказался военнослужащий на СВО – 28 единиц:

а) по выполняемым обязанностям (8 единиц): Кок – «повар на СВО», Обоз – «был командиром взвода обеспечения»; Гранатометчик – ««шью» технику», Капсюль – «был начальником склада РАВ и без меня никто не мог стрелять»; Танчик – «перевелся из танкового подразделения», Воробей-14 – «это условное обозначение снайперов»; Соболь – «водил Газель»; Головастик – «водил УАЗ Головастик»;

б) по характеру произошедшей ситуации на СВО (8 единиц): Волчок – «нечаянно напугал товарища»; Сникерс – «попросил купить Сникерс в патруль»; Оса – «наступил на осиное гнездо»; Сына – «назвал товарища старым, а он решил меня называть Сына»; Живой – «от пожелания командира выжить», Север – «от шуток товарищей, что уеду на Север»; Десант – «два раза упал с кровати»; Артист – «один раз выступил на сцене на праздник»;

в) по особенностям поведения на фронте, в бою (11 единиц): Молот – «всегда стою насмерть», Джей Зет – «быстро эвакуирую раненых, как современные двигатель Джей Зет»; Кот – «аккуратен в бою»; Фортовый – «4 раза вышел из-под обстрела без царапин»; Рекс – «за безупречное выполнение боевых задач, и еще так называли в афганской войне тех, кто хорошо воевал»; Альбатрос – «управлял птичкой (БПЛА)»; Псих – «рискую в штурмовой группе»; Марс – «бог войны, все фронтовые проблемы решал»; Жнец – «много работаю»; Волк – «боевые задачи решал в одиночку»; Завод – «восстанавливал военную технику очень качественно, сослуживцы говорили «как с завода»». Приведенные позывные могут стать средством выражения символической функции – отражения ценностей и идеалов участников военных действия [7, с. 244].

К этой же группе мы отнесли позывной Зёма, причиной появления которого стало то, что военнослужащий оказался земляком сержанту.

Часть исследователей утверждают, что подобные позывные являются средством отражения коллективной и индивидуальной идентичности (средство отделения бытовой домашней реальности от новой боевой, военной) [7, с. 240].

Исходя из предложенной классификации, можно сделать вывод, что тематические походы к описанию позывных часто не очень результативны. Без выяснения причин появления позывного порой не удается определить, от чего, от какого производного слова он возник (например, Бек, Ру, Зуба и т. д.). Кроме того, можно ошибиться в интерпретации значения позывного (например, в нашем материале Соболь – не животное, а марка автомобиля ГАЗ).

Выявление причин создания позывного отражает актуальность различной информации о военнослужащем, в центре которой находятся личностные характеристики: формальные (имя, фамилия, отчество, особенности внешности, социологические параметры и т. д.) и содержательные (характер, особенности поведения, интересы и т. д.), а также ситуации, в которых человек проявил себя.

Но самое важное то, что позывные становятся часто средством самовыражения военнослужащих (когда, например, в основе позывного – хобби, любимые книги или персонажи). Это особенно важно, если учитывать, что позывные сегодня создают себе сами военнослужащие. По данным нашего опроса, командир давал позывной только в 50 случаях, товарищи – в 43. Столько же (43 единицы) придумали сами носители позывного. Это противоречит тем источникам, в которых утверждается, что создание позывных – прерогатива командира [2, с. 40]. Выявленные особенности свидетельствуют о том, что позывной в современной армии в условиях СВО выполняет не только общепризнанные функции сокраще-

ния времени на общение, сокрытия личных данных, удобства в радио общении, но и выступает средством самовыражения.

Среди анализируемых позывных обнаруживаются такие, которые являются инструментом создания комического, иронии, важных в армии и на фронте, поскольку юмор позволяет частично компенсировать то эмоциональное и физическое напряжение, которое возникает в бою (вспомним героя А. Твардовского - Василия Теркина). В этом отношении интересны следующие примеры: Солнышко, Сына, Десант, Радист и т. д. Сами по себе, без указания истории возникновения, эти позывные воспринимаются как нейтральные. Но если окружение носителя позывного знает причины его появления, то это вносит дополнительную иронию в коммуникацию, выступает средством репрезентации ироничного отношения к миру. Отдельные позывные отражают иронию по отношению к владельцу, заключенную в значении онима: Шпала. Таких позывных, по мнению А.С. Стаценко, достаточное количество: они занимают второе место по частотности среди тех позывных, которые обладают эмоциональной окраской [8, с. 194–195].

Что касается других требований военных инструкций к «облику» позывного, то и здесь наблюдаются систематические нарушения. Часть позывных двухсловные - 4 единицы, 3% (Крестный отец, Джей Зет, Воробей-14, Гарри Поттер). Это нерегулярное отклонение, но обнаруживающееся в исследуемом материале. О данном явлении пишут и другие онимасты, отмечая, что «позывные-словосочетания занимают четвертое место по частотности появления после позывных-существительных, прилагательных и числительных [4, с. 31].

Достаточное количество позывных длиннее, чем два слога – 19 единиц, 14% из всех анализируемых единиц (трехсловные: Абрамян, Авангард, Альбатрос, Белгород, Бродяга, Валерон, Голова, Голубец, Задира, Калуга, Леопольд, Майами, Маэстро, Мерседес, Михалыч, Салехард, Солнышко, Фортовый; один позывной имеет 4 слога – Академик).

Частично позывные сближаются с кличками, поскольку в рамках современного военного общения используются в качестве средства идентификации участника коммуникации, что свойственно кличкам. Однако они являются носителем позитивной информации о военнослужащем, что делает их уникальными, автономными объектами исследования современной онимастик, расширяя представление о позывном не только как об «универсальном идентификаторе личности, используемом во всех случаях упоминания данного человека» [9, с. 462], но и как о многофункциональном коммуникативном феномене.

Итак, позывные возникли как средство наименования военнослужащих, необходимое в военной профессиональной сфере при передаче информации по радиосвязи, что привело к разработке требований к форме позывного: два слога, простота произношения и запоминания, утверждение формы позывного командиром.

В настоящее время позывные расширили сферу функционирования и стали средством опознавания и наименования военнослужащих в военной сфере безотносительно к радиосвязи. Кроме того, позывные используются в живой коммуникации, заменяя имя военнослужащего в момент обращения к нему и при рассказе от третьего лица. И только в трети случаев позывной дается командиром.

Тематическая классификация позывных невозможна без выявления причин их возникновения, в число которых входят следующие:

1) позывные, возникновение которых обусловлено именем, отчеством, фамилией или прозвищем военнослужащего;

2) позывные, возникшие как средство отражения личностных характеристик военнослужащего (особенностей внешности, характера, интересов, национальности, места рождения или проживания, семейного положения, религиозных взглядов и профессии);

3) позывные, появившиеся в результате каких-то событий, произошедших во время службы, действий или поступков, совершенных военнослужащими.

В военной профессиональной коммуникации позывные выполняют не только назывную, коммуникативную функцию и функцию сокрытия профессиональной важной информации. Они могут выполнять символическую функцию, выступают средствами передачи иронии, самовыражения и отражения коллективной и индивидуальной идентичности. Именно поэтому позывные перестают соответствовать той жесткой системе требований, которые указаны в военных инструкциях. Все это свидетельствует о новом этапе функционирования позывного, требующего дальнейшего глубокого изучения уже в рамках дискурса.

Библиографический список

1. Позывной. Советская военная энциклопедия: в 8 т. *Объекты – Радиокомпас*. Москва: Воениздат, 1978; Т. 6.
2. Родина Н.А. Вторичная антропимическая номинация русских военнослужащих: структурно-семантические особенности позывных. *Социальные и гуманитарные знания*. 2022; Т. 8, № 4 (32): 450–462. DOI 10.18255/2412-6519-2022-4-450-462
3. Романова Г.В., Гаймов Е.И. Позывные российских военнослужащих – участников специальной военной операции с точки зрения антропоники. *Военно-филологический журнал*. 2024; № 3: 37–50.
4. Голубничая А.В. Позывные российских военнослужащих как антропимический феномен. *Многоязычная Россия: вчера, сегодня, завтра*. Смоленск: Смоленский государственный университет, 2025: 28–34.
5. Виноградов К.А. Особенности образования позывных в военной среде. *Яковлевские чтения: сборник научных статей IV Межведомственной научно-практической конференции с международным участием: в 2 ч.* Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии, 2025: 290–293.
6. Данкова Н.С., Голубушкина А.Б. Позывные военнослужащих: тематический анализ. *Язык как основа современного межкультурного взаимодействия: материалы XI Международной научно-практической конференции*. Пенза: Пензенский государственный технологический университет, 2024: 33–37.

7. Теклюк Д.С. Семантика позывных в военной лексике: отражение идентичности, мемориальных связей и культурных особенностей. *Лекантовские чтения – 2024: материалы Международной научной конференции*. Москва: Государственный университет просвещения, 2024: 239–245.
8. Стаценко А.С. Позывные российских участников боевых действий, возникшие во время специальной военной операции. *Благословенны первые шаги...: сборник работ молодых исследователей*. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023; Т. Выпуск 17: 193–197.
9. Федуллова М.Н. Номинация в дискурсе военной журналистики как способ реализации метода включенного наблюдения. *Казанская наука*. 2024; № 3: 461–463.

References

1. Pozvyvnoj. Sovetskaya voennaya `enciklopediya: v 8 t. Ob`ekty - Radiokompas. Moskva: Voenizdat, 1978; T. 6.
2. Rodina N.A. Vtorichnaya antroponimicheskaya nominatsiya russkikh voennosluzhaschih: strukturno-semanticheckie osobennosti pozvyvnyh. *Social'nye i gumanitarnye znaniya*. 2022; T. 8, № 4 (32): 450–462. DOI 10.18255/2412-6519-2022-4-450-462
3. Romanova G.V., Gayamov E.I. Pozvyvnye rossijskikh voennosluzhaschih - uchastnikov special'noj voennoj operatsii s tochkii zreniya antroponimiki. *Voенно-филологический журнал*. 2024; № 3: 37–50.
4. Golubnichaya A.V. Pozvyvnye rossijskikh voennosluzhaschih kak antroponimicheskij fenomen. *Mnogonacional'naya Rossiya: vchera, segodnya, zavtra*. Smolensk: Smolenskij gosudarstvennyj universitet, 2025: 28–34.
5. Vinogradov K.A. Osobennosti obrazovaniya pozvyvnyh v voennoj srede. *Yakovlevskie chteniya: sbornik nauchnyh statej IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem: v 2 ch.* Novosibirsk: Novosibirskij voennyj institut imeni generala armii I.K. Yakovleva vojsk nacional'noj gvardii, 2025: 290–293.
6. Dankova N.S., Golubushkina A.B. Pozvyvnye voennosluzhaschih: tematicheskij analiz. *Yazyk kak osnova sovremennogo mezhkul'turnogo vzaimodejstviya: materialy XI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Penza: Penzenskij gosudarstvennyj tehnologicheskij universitet, 2024: 33–37.
7. Teklyuk D.S. Semantika pozvyvnyh v voennoj leksike: otrazhenie identichnosti, memorial'nyh svyazey i kul'turnykh osobennostey. *Lekantovskie chteniya – 2024: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoj konferentsii*. Moskva: Gosudarstvennyj universitet prosveshcheniya, 2024: 239–245.
8. Stacenko A.S. Pozvyvnye rossijskikh uchastnikov boevykh dejstvii, vznikshie vo vremya special'noj voennoj operatsii. *Благословенны первые шаги...: сборник работ молодых исследователей*. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023; Т. Выпуск 17: 193–197.
9. Fedulova M.N. Nominatsiya v diskurse voennoj zhurnalistikii kak sposob realizatsii metoda vkluchennogo nablyudeniya. *Kazanskaya nauka*. 2024; № 3: 461–463.

Статья поступила в редакцию 15.12.25

УДК 81.42

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-248-250

Abdurakmanova A.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University named after Gamzatov (Mackachkala, Russia), E-mail: abdurakmanova-005@mail.ru

THE CONNOTATIVE ASPECT OF THE CONTENT OF BOOKISH WORDS IN THE PROCESS OF THEIR IMPLEMENTATION IN A LITERARY TEXT. The article presents an analysis of complex and diverse emotional connections, which rarely fully manifest themselves in real communication. When emotions are expressed in speech or writing, one emotion usually becomes dominant, determining behavior in a particular situation. This means that emotions are not expressed as a single whole, but rather as a set of individual elements, each of which can be expressed in different ways. Emotions represent internal experiences and reactions to what is happening in the surrounding reality, subjective mental experiences that arise in response to external or internal stimuli. They are always individual and colored by personal experience, encompassing the entire spectrum of human feelings and sensations, and, being diverse in nature, are perceived as separate feelings. The emotional coloring inherent in bookish words in a literary text acts as a mechanism that regulates the distribution of a person's mental energy. Thus, it serves as a catalyst for personal activity, including heuristic activity. Depending on the situation, a specific emotion becomes dominant, determining the individual's behavior and perception. Emotional expression is always permanent and characterizes a combination of various emotional components that can be found in different interpretations. Emotionality is determined by evaluation, which is a fundamental part of human thinking that allows us to form ideas about the world around us.

Key words: bookish vocabulary, connotation, compression of informative content, subjective perception, emotional sphere, literary text

А.Г. Абдурахманова, канд. пед. наук доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: abdurakmanova-005@mail.ru

КОННОТАТИВНЫЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ КНИЖНЫХ СЛОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Статья посвящена анализу сложных и разнообразных эмоциональных связей, которые в реальном общении редко проявляются все сразу в полной мере. При условии выражения чувств в речи или на письме обычно какая-то одна эмоция становится главной, определяя поведение в конкретной ситуации, то есть эмоции проявляются не как единое целое, а как набор отдельных элементов, каждый из которых может быть выражен по-разному. Эмоциональные отношения характеризуются множеством составляющих, которые в спонтанной коммуникации редко интегрируются в целостную семантическую структуру. Эмоции представляют внутренние переживания и реакции на происходящее в окружающей действительности, субъективные душевные переживания, возникающие в ответ на внешние или внутренние стимулы. Они всегда индивидуальны и окрашены личным опытом, охватывают весь спектр человеческих чувств и ощущений и, будучи различными по своей природе, воспринимаются как отдельные чувства. Эмоциональная окраска, присущая книжным словам в художественном тексте, выполняет функцию механизма, регулирующего распределение психической энергии человека. Таким образом, она служит катализатором для личностной активности, включая эвристическую деятельность. В зависимости от ситуации доминирующей становится какая-либо отдельная эмоция, детерминирующая поведение и восприятие индивидуума. Эмоциональное выражение всегда перманентно и характеризует комбинацию различных эмоциональных компонентов, обнаруживающихся в разных интерпретациях. Эмоциональность манифестирована оценочностью, которая представляется фундаментальной частью человеческого мышления, позволяющей формировать представления об окружающем мире.

Ключевые слова: книжная лексика, коннотация, компрессия информативного содержания, субъективное восприятие, эмоциональная сфера, художественный текст

Актуальность представленного анализа обусловлена значимостью роли книжных слов в художественном пространстве, которые приобретают эмоциональную насыщенность, когда их коннотации отражают субъективное восприятие мира и транслируют психологические реакции человека на реальные объекты, свойства и события. Такие реакции, особенно заметные в описаниях потенциальных ситуаций, часто приводят к усилению определенных черт описываемого в художественном произведении. Художественная литература, будучи не только отражением, но и инструментом познания реальности, помимо выполнения эстетической функции играет важную роль в осмыслении окружающего мира. Коннотативное содержание книжного слова всегда опирается либо на его основное значение, либо на те признаки, которые ему обычно приписываются в процессе речемыслительной деятельности индивидуума.

Целью исследования стало изучение содержания публицистического текста, продуцирующего культурно-ментальные установки индивидуума, когда в

рамках анализа книжных элементов реализуются концепции дискретности и континуальности, которые являются антагонистическими и даже в значительной степени взаимоисключающими, что отображается на четкости их границ и возможности адекватного измерения коннотативных характеристик.

Задачи исследования:

- изучение коннотативной информации, формирующей основу для чувственного восприятия текстового пространства;
- оценка когнитивных процессов, способствующих усвоению реальной действительности;
- изучение эффекта неожиданности, вызванного реализацией книжных слов в структуре художественного текста сатирической направленности.

Научная новизна исследования определяется выявлением принципов развития эмоционально-образного мышления и структуризацией информационной сферы художественного текста в процессе реализации книжных языковых единиц.

Теоретическая значимость статьи манифестируется конкретизацией понятия коннотативного представления об оценочных характеристиках, способствующих перосмыслению содержания книжных языковых единиц, реализованных в неспецифической среде.

Практическая ценность исследования заключается в вероятности применения результатов осуществленного анализа в последующем рассмотрении приемов выработки коннотативных представлений об объективной действительности, транспонирующихся в субъективные оценочные картины.

Материалом исследования явились эпизоды сатирических рассказов М.М. Зощенко, содержащие книжные слова, реализация которых способствует созданию комического эффекта.

Основными методами исследования стали структурный, описательный и сравнительный.

Коннотация в художественном тексте детерминирована в качестве специфических смысловых и эмоциональных оттенков, сопровождающих описание картин окружающего мира и способствующих обогащению текста для актуализации выразительности и глубины повествования с целью вызывать определённые ассоциации и настроения у читателя. В связи со сказанным особую значимость приобретают коннотативные смыслы, вызванные использованием в художественном тексте книжных (научных, канцелярских, идеологических) языковых единиц. При коннотативном употреблении книжной лексики в качестве номинатива выделяется семантическая валентность и соотносимые с ней предикативные признаки, а также обнаруживается вариативность, обусловленная лингвистическим контекстом. В то же время очевидно, что коннотация не создается сама по себе, т. е. здесь речь идет о языковой личности, выступающей активным продуцентом коннотативных слоев художественного текста, формирующих уникальный мир образов и смыслов, которые обогащают восприятие читателя и обеспечивают множественность интерпретаций текста. Данное обстоятельство продиктовано тем, что «в последнее время языковая личность исследуется с позиции ее разнородности, связанных с деятельностью человека. Изучение данного понятия в лингводидактическом аспекте связывается с формированием и развитием языковых компетенций в результате педагогических воздействий» [1, с. 6].

Художественное произведение является способом познания окружающей действительности, которая не только воздействует на чувства и побуждает к действию, но и способствует структурированию знаний. Говоря о коннотативных значениях книжного слова в произведениях М. Зощенко, следует отметить, что его характеристики и смысл становятся гибкими и зависят как от конкретной языковой ситуации, так и от авторского замысла: «Это истинное происшествие из мира искусства произошло 4-го января 1925 года» («Новое в искусстве»); «В столицах это явление заурядное. Обычное явление. А вот в провинции это только что *внедряется*. И веришь ли, читатель, слезы умиления на глазах появляются, когда узнаешь про провинциальную самодеятельность» («Самодетели») [2]. В случае номинативного употребления книжного слова, коннотация которого направлена на актуализацию определенного предикативного признака, его ассоциативный образный ряд в основном определяется первичным значением соответствующего признака или предмета. Предикативное использование такого слова, напротив, акцентирует количественный аспект и выражает большую интенсивность признака, имплицитно связанного с коннотативным образом. Когда книжное слово с коннотацией, призванной подчеркнуть определенный признак, используется для называния объекта, то его образные характеристики обычно отсылают к базовому значению этого признака или объекта. При использовании данной языковой единицы возникает усиление выражения наивысшей степени проявления признака, который неявно содержится в коннотативной сути лексемы, что в итоге делает «понятие коннотации ... неотъемлемым инструментом, используемым при лингвокультурологическом подходе к оценке образного компонента языковой единицы, при исследовании семантики национально-культурных концептов и/или концептосфер, характера асимметрии в структуре концептов, специфики национально-культурных стереотипов, менталитета, ассоциативной семантики и символического значения слова» [3, с. 100].

Книжные слова приобретают коннотативные оттенки, поскольку позволяют эффективно передавать сложные смыслы через образное представление информации. В основе коннотативного значения книжной лексики лежит способность к компрессии информативного содержания в образной форме. Использование знаковых систем для кодирования информации не только упрощает ее обработку, но и значительно повышает эффективность коммуникации. Таким образом, использование знаковых систем для кодирования информации, позволяющее эффективно шифровать и находить данные, направлено на улучшение коммуникации. Особое внимание уделяется коннотативным значениям, присущим стилистическим приемам книжной лексики, которое «является их способностью к пробуждению духовного потенциала субъекта восприятия» [4, с. 79].

Для приобретения книжностью коннотации в рамках системы признаков значений необходимо, чтобы интенсивность признака была переменной. Данное обстоятельство наглядно проявляется в следующих фрагментах: «Бодрые вещи говорил. Раз двадцать его народ перебивал и хлопал ему. Потому всем же приятно, когда *производительность* повышается. Сами понимаете» («Спичка»); «Ах какие, право, несознательные хозяева эти Великановы! Ну разве ж *мыслимое* дело – допускать несознательную корову до трактору? Да разве ж она понимает

науку и технику? Тыфу, захворать можно от таких *ненормальностей*!» (Дорвались) [2] и др. А поскольку, как видно из приведенных иллюстраций, только признаки с варьирующей интенсивностью могут приобретать коннотацию книжности, возможность сочетания слова становится индикатором наличия связи между этим признаком и книжной лексикой в языке.

Эмоциональная выразительность книжных слов в тексте достигается за счет их коннотации, которые соответствуют субъективному восприятию реальности. Данные коннотации часто связаны с усилением определенных черт описываемого. Приобретение книжными словами эмоциональной окраски обусловлено тем, что они передают психологические процессы, происходящие в сознании человека при столкновении с реальными объектами, свойствами и событиями, что является подтверждением того, что «в современной науке сформировались два основных подхода к понятию коннотации: собственно лингвистический и экстралингвистический. В рамках собственно лингвистического подхода коннотация является частью лексического значения слова, представляя собой дополнительное, сопутствующее значение, выражающее экспрессивно-эмоциональные и оценочные оттенки высказывания» [5, с. 3]. Подобные нюансы в значении слов возникают в результате того, что они воспроизводят психологические реакции человека на действительность, особенно заметные в описаниях потенциальных ситуаций. Таким образом, эмоциональная значимость книжных слов в художественном тексте проистекает из их скрытых смыслов, которые отражают личное, субъективное понимание мира. Подобные коннотации, как правило, подчеркивают и усиливают определенные характеристики описываемого, поскольку слова передают внутреннее психологические процессы, возникающие у человека при взаимодействии с реальностью. Например: «За бутылкой пива эта история *была освещена*» («Дрова»); «Не так давно в Белгородском клубе им. Шаумана *по инициативе* кружка друзей клуба проведен был вечер самодеятельности...» («Самодетели»); «А так на остальном деревенском фронте все обстоит довольно отлично и симпатично. За *исключением*, значит, тракторов» (Дорвались) [2]. Именно такая способность слов отражать психологические реакции на действительность, особенно в воображаемых ситуациях, и придает им эмоциональную окраску: «Оценочные коннотации указывают на отношение говорящего к ситуации, выражают одобрение или неодобрение. Экспрессивные (интенсифицирующие, эмфатические) коннотации присутствуют в значениях слов, которые акцентируют или усиливают качество или свойство» [6, с. 121].

Мотивация и оценки читателя формируются под влиянием общепринятых ценностей, которые, в свою очередь, транслируются, модифицируются и даже создаются деятелями культуры, пользующимися авторитетом в обществе. При этом важно заметить, что мировоззрение и ценностные ориентиры самих писателей подвержены изменениям в процессе их взаимодействия с обществом, что свидетельствует о взаимовлиянии личности и социума: «А так на всем остальном *культурном фронте* все обстоит отлично и хорошо. Дела идут, контора пишет. И спектакли ставятся» («Хитер человек»); «Говорить можно, – сказал Лешка. – Отчего же не говорить, когда я все знаю... *Декрет* знаю или какое там распоряжение и *примечание*. Или, например, *кодекс*... Все это знаю. Два года, может, терся... Бывало, сижу в камере, а к тебе бегут. Разъясни, дескать, Леша, какое это *примечание* и *декрет*» («Столичная штука») [2]. Таким образом, можно говорить о взаимодействии индивидуума и социума, значение которого представляют «характерные для него ценности; отношение этих ценностей к чувствам и волеизъявлениям членов общества формируется ядро личности каждого из них. Осуществляя ту или иную деятельность, личность бессознательно осваивает, а, освоив, выражает общественные ценности в национально регламентированных комплексах эмоционально выразительного поведения. Эти поведенческие комплексы представляются ей естественными, само собой разумеющимися и единственно возможными нормами, отвечающими общественным ожиданиям и потому оптимальными с точки зрения социальной адаптации» [7, с. 20]. В реальном эмоциональном отклике, зафиксированном в художественном тексте, один из составляющих элементов, как правило, приобретает приоритетное значение, определяя специфику конкретной ситуации и соотношение ее параметров, при этом эмоциональное выражение функционирует как совокупность компонентов и их вариаций. Таким образом, эмоциональность в процессе коммуникации не является чем-то монолитным, а представляет собой сложный набор взаимосвязанных элементов.

В произведениях М. Зощенко эмоционально окрашенные книжные языковые единицы не просто используются, а преломляются через призму жизненного опыта, приобретают особое значение, наполняются новым смыслом и формируются под влиянием как биологических, так и личностных факторов. Анализ иллюстративного материала продемонстрировал тот факт, что эмоции в рассказах М. Зощенко представлены не хаотично, а в виде системы, которая строится на двух принципах: с одной стороны, эмоции объясняются через объективные факторы такие, как личные качества и биологические особенности персонажей; с другой стороны, эмоции оцениваются с точки зрения их субъективного значения для героя как негативные или позитивные. Важно также, что эмоциональное состояние персонажей у М. Зощенко характеризуется, во-первых, континуальностью (плавными мягкими переходами), во-вторых, дискретностью (резкими скачками, нерегулярными проявлениями качеств). В контексте книжных элементов, дискретность и континуальность – это противоположные концепции, в какой-то мере являются взаимоисключающими. Дискретные элементы представляются отдель-

ными, четко определенными объектами, имеющими ясные границы и поддающиеся точному измерению физических характеристик, параметров, масштабов.

На протяжении всей жизни эмоции являются неотъемлемой частью человеческого опыта. Эмоции играют ключевую роль в жизни человека, пронизывая все его существование. Они представляют собой не только способ познания реальности, но и то, что человек может изучать и понимать. Разнообразие окружающего мира отражается в широком спектре эмоциональных реакций индивидуума. Эмоции являются одновременно и инструментом познания, и объектом изучения. Они напрямую связаны с потребностями, которые, в свою очередь, формируют цели и намерения говорящего/пишущего. Эмоции являются важным аспектом человеческого существования, объединяющим биологическую и когнитивную сферы, они неотделимы от человека и играют важную роль в процессе коммуникации. В языке эмоции проявляются как субъективно, в виде эмоциональных оценок, так и объективно, через языковые знаки, отражающие эмоциональную реальность. Двойное воплощение эмоций в языке является результатом речемыслительной деятельности человека, глубинных процессов восприятия им картин окружающего мира, а также трансляции во вне.

Использование книжных слов в художественной литературе способствует их распространению и переходу в повседневный язык, поэтому включение книжной лексики в художественные произведения играет важную роль в развитии языка, прежде всего на лексико-семантическом уровне. Данное обстоятельство способствует ее адаптации и проникновению в широкий обиход либо в форме общеупотребительных слов, либо в виде научно-популярных терминов, сохраняющих оттенок книжности. Этот процесс может приводить как к вытеснению привычных слов, так и к параллельному их существованию с книжными, в результате обогащается языковая палитра, предоставляющая говорящему возможность выбора наиболее подходящего варианта выражения в зависимости от коммуникативной ситуации и личных характеристик.

Динамика эмоциональной сферы человека обуславливает трансформацию его персонального опыта, раздвигая рамки познания, чувственного восприятия и межличностных связей. Лексические единицы, изначально лишённые выраженной эмоциональности, в контексте художественного произведения претерпевают семантическую эволюцию, приобретая новые коннотации и эмоциональную глубину. Сохраняя свои базовые, часто абстрактные или терминологические значения они обогащаются эмоциональными оттенками, интенсивность которых определяется спецификой художественного текста и авторскими интенциями. Следовательно, эмоциональность переменной и регламентируема личностным опытом, она углубляет знания и воздействует на активность использования соответствующих лексических единиц. Эмоции и мыслительные способности часто взаимодействуют в процессе формирования оценочности, причем изначальные ценности остаются важным ориентиром. Помимо рациональной оценки, основанной на логическом анализе и отношении к миру, существует и эмоциональная оценка, которая выражает чувства и переживания, вызванные определенными

импульсами, выступающие как реальные, так и созданные, например, с помощью художественных приемов, к тому же именно на них направлена эмоциональная реакция, детерминированная субъективной, эмоционально окрашенной оценочной лексикой.

По мнению Вольф Е.М., в языке сложно найти оценочные высказывания, выражающие только эмоции, т. к. эмоциональная оценка всегда содержит в себе элементы рациональности. Тем не менее эмоциональная и рациональная оценки проявляются по-разному, в зависимости от того, что является первичным в формировании суждения о ценности – чувства или логика. Различие способов выражения эмоциональной и рациональной оценок обнаруживается в том, что эмоциональная оценка строится на субъективных чувствах, настроениях и переживаниях индивидуума и выражается посредством экспрессивных средства языка (различных тропов, образных средств). В то время как рациональная опирается на логические аргументы, факты и объективные критерии и обнаруживается в аналитической лексике, условных и нормативных суждениях, сравнениях, объяснениях, трактовках. Следовательно, эмоциональное начало в оценке реализуется посредством более экспрессивных и субъективных языковых средств, тогда как рациональное – с помощью более жестких, конкретных и мотивированных структур формулирования суждений. И все же в процессе описания реальной действительности данные понятия часто переплетаются и взаимодополняются [8, с. 40].

В результате осуществленного исследования в связи с заявленной целью и поставленными задачами отметим следующее:

а) анализ коннотативной информации констатирует факт инкорпорации книжных слов в пространство художественного произведения, который обнаруживает эмоциональную интенсивность, усиливающую выразительность, при этом данные языковые единицы не теряют основных значений и приобретают новые эмоциональные смыслы, зависящие от контекста и авторского стиля. Данные обстоятельства актуализируют специфическое взаимодействие коннотативного значения с логическим: коннотативная окраска, добавленная к логическому значению, связана не с самим предметом, а с тем, почему было выбрано именно это слово, т. е. с интенцией писателя, при этом становится очевидным механизм зависимости коннотативного содержания книжного слова от побудительных мотивов его реализации его;

б) оценка когнитивных факторов базируется на общем свойстве человеческого мышления как способности к репрезентации объективной реальности в виде логических конструкций, таких как понятия, суждения и умозаключения;

в) эффект неожиданности, который формируется в процессе использования книжных слов в художественном тексте, особенно в комбинации с просторечными словами, непосредственно фиксирует интерполяцию и трансляцию этих слов как личное, субъективное, отношение автора, в результате чего расширяется и углубляется (т. е. по сути осложняется) содержание художественного текста. Итак, эффект неожиданности книжных лексем направлен на денотат и включает-ся в сферу субъективных оценочных воззрений.

Библиографический список

1. Цзан Л. Коннотативно маркированная лексика и ее роль в развитии языковой личности. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2022; Т. 10, № 2.
2. Зощенко М.М. Нервные люди. *Собрание сочинений*: в 7 т. Т. 2. Available at: <https://traumlibrary.ru/book/zoschenko-ss07-02/zoschenko-ss07-02.html#s001>
3. Кислицына Н.Н., Агапова С.Г. Аспекты рассмотрения феномена коннотации: лакунарность и эмоциональная валентность. *Научный диалог*. 2020; № 3. Екатеринбург, 2020.
4. Глазунова О.И. *Логика метафорических преобразований*. Санкт-Петербург, 2000.
5. Вестфальская А.В. Оценка и коннотация: современные подходы. *Язык и текст langpsy.ru*. 2015; Т. 2, № 3: 3–11.
6. Ратько М.А. К вопросу о классификации коннотаций в лингвистике. *Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире*: III Международная научно-практическая конференция. Минск, 2017.
7. Винарская Е.Н. *Выразительные средства текста (на материале русской поэзии)*. Москва, 1989.
8. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. Москва, 2014.

References

1. Czan L. Konnotativno markirovannaya leksika i ee rol' v razvitii yazykovoy lichnosti. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2022; T. 10, № 2.
2. Zoschenko M.M. Nervnye lyudi. *Sobranie sochinenij*: v 7 t. T. 2. Available at: <https://traumlibrary.ru/book/zoschenko-ss07-02/zoschenko-ss07-02.html#s001>
3. Kislicyna N.N., Agapova S.G. Aspekty rassmotreniya fenomena konnotatsii: lakunarnost' i 'emocional'naya valentnost'. *Nauchnyy dialog*. 2020; № 3. Ekaterinburg, 2020.
4. Glazunova O.I. *Logika metaforicheskikh preobrazovaniy*. Sankt-Peterburg, 2000.
5. Vestfal'skaya A.V. Ocenka i konnotatsiya: sovremennye podhody. *Yazyk i tekst langpsy.ru*. 2015; T. 2, № 3: 3–11.
6. Rat'ko M.A. K voprosu o klassifikatsii konnotatsij v lingvistike. *Yazykovaya lichnost' i effektivnaya kommunikatsiya v sovremennom polikul'turnom mire*: III Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya. Minsk, 2017.
7. Vinarskaya E.N. *Vyrazitel'nye sredstva teksta (na materiale russkoj po'ezi)*. Moskva, 1989.
8. Vol'f E.M. *Funktsional'naya semantika ocenki*. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 16.12.25

УДК 81'33

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-250-253

An Lingyu, doctoral postgraduate (Philology), Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 547474669@qq.com

COMPARATIVE PHILOSOPHICAL AND CULTUROLOGICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF "THE MEAN". In Chinese, the character zhong (中) denotes meanings such as "central", "middle", "unbiased", or "proper", embodying profoundly rich meanings in Chinese culture. It can indicate direction and position – "The center", express degree and state – "The Golden Mean", and also reflect a profound philosophical concept – "The Doctrine of the Mean". Ancient Chinese classics developed a system of philosophical categories centered around the concept of "The Mean" as a cultural archetype. The concept of "The Mean" also manifests differently in Confucian and Daoist philosophies, reflecting diverse civilizational paradigms. Since the 1990s, the renowned sinologist and philosopher A.E. Lukyanov has embarked on a modern historical-philosophical study of the Doctrine of the Mean. His culture-genetic approach has pioneered new research directions in both national

and international sinology. This article presents a comparative philosophical and culturological analysis of the conceptual content and semantic features of the concept of "The Mean", drawing upon the works of A.E. Lukyanov. The study emphasizes that "the Mean" as a cultural and philosophical concept not only laid the foundation for the genesis of ancient Chinese philosophy but also made significant contributions to promoting dialogue between Russian and Chinese cultures.

Key words: comparative cultural and philosophical study, the Mean, Doctrine of the Mean, Confucianism, Taoism, Russian Sinology, Chinese philosophy

This paper is an interim outcome of the major project "A Study of the Interpretation of Chinese Confucianism by Russian Sinologists from the Perspective of Civilizational Mutual Learning" (Project No.: 25AGJ020), supported by the Key Program Foundation of the National Social Science Fund of China in 2025

Ань Линъюй, докторант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 547474669@qq.com

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ФИЛОСОФСКИЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗЫ КОНЦЕПТА «СЕРЕДИНА»

Иероглиф 中 («Чжун») в китайском языке обозначает «центральный», «срединный», «беспристрастный», «должный» и т. д. Он обладает чрезвычайно богатым смыслом в китайской культуре. «Чжун» указывает на направление и местоположение – «середина», выражает степень и состояние – «золотая середина», а также воплощает в себе глубокую философскую концепцию – «Дао середины». В древнекитайских канонах была разработана система философских категорий, ядром которой служит концепт «Середина» как культурный архетип. Данный концепт также проявляется по-разному типу цивилизации в конфуцианской и даосской философиях. В 90-е годы XX века известный философ-синолог А.Е. Лукьянов приступил к современному историко-философскому исследованию учения о середине, его культурогенная концепция положила начало новым исследовательским направлениям в отечественной и зарубежной синологической сфере. Статья посвящена сопоставительному философскому и культурологическому анализам понятийного содержания и семантических особенностей концепта «Середина» на примере трудов А.Е. Лукьянова. В исследовании подчеркивается, что понятие «середина» как культурологический и философский концепт не только заложило основу для генезиса древнекитайской философии, но и внесло весомый вклад в содействие диалогу русской и китайской культур.

Ключевые слова: сопоставительное культурологическое и философское исследование, «середина», «Чжун юн», конфуцианство, даосизм, российское Китаеведение, китайская философия

Данная статья является промежуточным результатом крупного проекта «Исследование интерпретации российскими синологами китайского конфуцианства с перспективой взаимного обогащения цивилизаций» (номер проекта: 25AGJ020), поддержанного Фондом ключевых программ Национального фонда общественных наук Китая в 2025 году

Китайский иероглиф 中 («Чжун») является одним из ключевых концептов в китайском языке, обладающим глубоким семантическим, культурологическим и философским содержанием. Траектория эволюции этого концепта тесно связана с его пространственно-временным восприятием, философскими идеями и ценностными системами в китайской традиционной культуре и современной науке. На фоне бурного развития российского Китаеведения и тесного культурного диалога между Китаем и Россией стоит провести сопоставительный культурологический и философский анализы этого концепта, а далее раскрыть научную и практическую ценность учения о середине на примере работ известного сиолога А.Е. Лукьянова.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в начале XXI века наблюдается стремительное развитие российского Китаеведения и возрастающий интерес российских сиологов к изучению духовных ценностей китайской культуры и понятию «середина» в ней. Данная статья представляет собой пример сопоставительного философского и культурологического анализов концепта «Середина» и основывается на современных историко-философских трудах выдающегося советско-российского философа, культуролога, сиолога А.Е. Лукьянова.

Цель данного исследования заключается в том, чтобы проанализировать понятийное содержание концепта «Середина», сравнить его идейные особенности в конфуцианстве и даосизме, а также охарактеризовать своеобразные академические духовные ценности китайского учения о середине в аспекте российской современной историко-философской науки.

Задачи, которые необходимо было решить для достижения цели, следующие:

1. Выявить уникальные семантические и культурные особенности концепта «Середина».

2. Сравнить идейные основания и особенности концепта «Середина» в конфуцианской и даосской культурах.

3. Проанализировать состояние изученности и новейшие методологические подходы в области древнекитайской философии в российской Китаеведческой сфере в начале XXI века на примере современных историко-философских исследовательских трудов А.Е. Лукьянова.

4. Охарактеризовать научную ценность и практическую значимость конфуцианского учения о середине в контексте диалога культур России и Китая.

Научная новизна данной работы заключается в том, что в статье анализируются академическая ценность и практическая значимость учения о середине в аспекте российской современной историко-философской науки на типичном примере философских идей и культурогенной концепции А.Е. Лукьянова.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в уточнении научно-исследовательских особенностей и современных методологических подходов в российских Китаеведческих исследованиях по древнекитайской философии, в обогащении идеологического содержания конфуцианской философии, а также в создании прочной теоретической основы для активизации связей между российскими и китайскими научными кругами.

Практическая значимость данного исследования заключается в укреплении взаимного понимания двух народов и углублении культурного обмена благодаря

взаимному заимствованию, восприятию и распространению духовных «питательных веществ» на примере конфуцианского учения о середине.

1. «Середина» как культурологический концепт в Китае

Слово «Чжун» (中), входящее в состав понятия «Чжунго» (中国; Китай, букв.: «Срединное государство»), имеет категориальное онтологическое, психологическое, гносеологическое и политическое значения [1, с. 51]. «Чжун» проникает во многие сферы – философию, онтологию, психологию, политологию, экономику, культурологию и повседневную жизнь человека, глубоко укоренившись в сознании широких народных масс китайской нации.

В древнейших китайских гадательных надписях на костях и панцирях (цзягувэнь, 甲骨文) иероглиф «Чжун» символизирует пиктограмму, изображающую знамя со свисающими кистями, обозначающая срединность. В современном китайском языке (в том числе в байхуа, 白话文 – письменный язык, приближенный к разговорному) «Чжун» многозначен, обозначает «центральный», «срединное», «нетенденциозное», «должное», «центр истины», «синоним Поднебесной», «центр космоса». В провинции Хэнань «Чжун» в разговорной речи может означать «согласно».

Онтологической основой «Чжун» является понимание его как срединную территорию в виде космической триады Небо – Чжун – Земля. Основываясь на древнекитайской космологии, «Чжун» понимался как географическое срединное местоположение: Левое – Чжун – Правое, Переднее – Чжун – Заднее, Верхнее – Чжун – Нижнее, Север – Юг – Чжун – Запад – Восток. «Чжун» как космологический компонент впервые встречался в древнекитайской мифологии. К примеру, космологическая «середина» обозначает центральную горную территорию в «Шань хай цзине» (山海经 – ранний свод географо-мифологических сведений), а в «Хуайнань-цзы» (淮南子 – философский трактат раннеханьской эпохи) она описывается через систему архетипов «у син» (五行 – «пять фаз/стихий»: дерево, огонь, земля, металл, вода). «Чжун» выступает структурной опорой в космологической архетипической системе «у син».

В философском космосе середина космоса антропоморфизмуется. В нее помещается человек в образе совершенномудрого (шэн жэнь, 圣人 – «мудрец», идеальный носитель нормы), играющего роль прообраза философа-учителя (цзы, 子 – «учитель/мастер») [2, с. 100]. В ритуально-мифологическом дискурсе «Чжун» мог олицетворяться идеальным субъектом, то есть «срединным человеком» (чжун жэнь чэн-чэн), выступающим медиатором между Небом и людьми; такие представления постепенно превращались в глубокоовлиятельную концепцию о единстве Неба и человека (тянь жэнь хэ и, 天人合一) в древнекитайской философии. «Чжун» динамично отображает древнекитайские позднемифологические и раннефилософские космологические представления о космосе и мире.

В военной лексике «Чжун» означает попадание в цель («в самое яблочко»), символизируя власть. В политико-правовом дискурсе легизма (фа цзя, 法家 – школа, подчеркивающая роль закона и управленческих техник) Хань Фэйцзы (韩非子, 288–233 гг. до н. э.) обращается к ряду смыслов, соотносимых с принципом «середины» и целеполагания.

В древнекитайских медицинских канонах «Хуанди нэйцзин» (黄帝内经 – ключевой трактат традиционной китайской медицины) и «Шан хань лунь» (伤寒论) – классический трактат о «поражении холодом» «Чжун» использовался

для обозначения состояний болезни, таких как чжунхань – простуда (中寒) и чжуншу – тепловой удар (中暑). Многие теории и идеи традиционной китайской медицины тесно связаны с концептом «Средина».

В древнекитайской архитектуре, особенно в дворцовых и ритуальных сооружениях, «Чжун» отражал иерархические институты, в рамках которых планировка часто строилась вокруг центральной оси, подчеркивая симметрию и равновесие. В китайской парадигме мироустройства «Чжун» также проявляется как середина-пространство, и обоснован выбор сакральных мест для возведения культовых и храмовых построек.

В музыкальной акустике «средний звук» (чжунъинь, 中音), находящийся между высокими и низкими звуками, рассматривается как гармоничный благозвучный тон и широко применяется при классификации вокальных партий (например, баритон – мужской средний голос, меццо-сопрано – женский средний голос) и музыкальных инструментов, в том числе чжунху (中胡 – разновидность китайской смычковой люти).

В психологии существует термин «зона оптимального функционирования», который описывает оптимальное физиологическо-психологическое состояние и эмоциональное равновесие, достигаемое человеком при умеренном давлении и умеренной сложности задач (в рамках принципа «золотой середины»).

В политической сфере «Чжун» не только рассматривается в качестве критерия оценки справедливости в судебных системах, но и как ориентир в управлении государством и партией. С точки зрения социокультурологии «середина» воспринимается также как методологическая категория и инструмент изучения социальной реальности.

«Чжун» – это «середина», центрирующая сознание китайца и задающая ему планетарную (поднебесную) ориентацию. Где бы китаец ни был, его память и умственный взор обращены к высшей ценности – Родине [1, с. 52]. «Чжун» служит основой для воспитания патриотических качеств китайской нации. Руководствуясь концепцией «середины», в современном Китае была выдвинута и успешно реализована идея построения «гармоничного общества».

Таким образом, «Чжун» интерпретируется как концепт «Середина» вполне обоснованно и логично. В целом китайский культурологический концепт «Середина» отражает мировоззрение древних китайцев и их духовно-ценностные представления о мире, обладающие чрезвычайно богатым смысловым потенциалом.

II. «Середина» как ключевой концепт в древнекитайской философии

«Середина» является одним из ключевых концептов в древнекитайской философии. Конфуцианство прошло более чем двухтысячелетний путь и постепенно сформировало этико-философскую систему, ядром которой является философская категория «середина». «Середина» как философская категория впервые появилась в конфуцианской классике «Лунь юй» (论语, «Суждения и беседы»), где приведена емкая формулировка принципа «середины» у Конфуция (Кун-цзы, 孔子, 551–479 гг. до н. э.): «Следование середине образует дэ (добродетель) – вот совершеннейшее!» [3, с. 308] (中庸之为德也, 其至矣乎!).

1. Середина – это пространство совершенной мудрости (шэн, 圣), добра (шань, 善), доверия (синь, 信), Дао и дэ, а также «единого» (и, 一). Находясь «в середине», благородный муж отстраняется от мирской суеты, преодолевает противостояние чувственной интуиции и логики разума, внутренне очищается от аффектов и сближается по своим качествам с совершенномудрым человеком [4, с. 143]. Конфуций в этой логике предстает как воплощение «середины»: он – Сын Поднебесной, ее нравственный движитель, объект почитания и любви [4, с. 158]. В конфуцианстве «середина» рассматривается как высший моральный принцип идеального субъекта – благородного мужа (цзюнь-цзы, 君子). Ее воплощением мыслится сам Конфуций; его любимый ученик Янь Хуэй (颜回, 521–481 гг. до н. э.) также считается носителем идеальных качеств. Таким образом, в конфуцианстве сформировалась типологическая теория Дао середины (中庸之道) благородного мужа; духовной квинтэссенцией этой теории служит концепт «середина». Трактат «Чжун юн» (中庸, «Учение о середине») традиционно связывается с внуком Конфуция – мыслителем Цзыси (子思, ок. 483–402 гг. до н. э.) и относится к периоду Сражающихся царств. Поскольку в других конфуцианских канонах нравственно-космологическое учение о середине представлено менее развернуто, «Чжун юн» дополняет и углубляет идеи, выраженные в «Лунь юй». Весь текст «Чжун юна» посвящен раскрытию философского содержания концепта «середина», где она описывается как высший стандарт морально-этического поведения человека. «Середина» определяется как концептуальное ядро конфуцианского учения, как сказано в следующих строках «Чжун юн»: «Когда веселье, гнев, печаль и радость еще не разошлись, зовется это серединой. Великий корень Поднебесной – середина» [4, с. 48] (喜怒哀乐之未发, 谓之中; 中也者, 天下之大本也). Эта формула показывает, что «середина» как «великий корень Поднебесной» занимает ключевое место в идейном содержании текста «Чжун юн».

2. «Благородный муж следует середине, Маленький человек превратно следует середине. Следование середине благородного мужа состоит в том, что он, будучи благородным мужем, всегда находится в середине. Следование середине маленького человека состоит в том, что он, будучи маленьким человеком, ничего не страшится» [3, с. 243] (君子中庸, 小人反中庸. 君子之中庸也, 君子而时中; 小人反中庸也, 小人而无忌惮也). Здесь через сопоставление поведенческих

норм «благородного мужа» и «маленького человека» (小人) подчеркивается, насколько труднодостижимо следование принципу «середины» для благородного мужа.

3. «Следование середине – вот совершеннейшее! Однако мало кто из людей способен на это в течение долгого времени» [3, с. 243] (中庸其至矣乎! 民鲜能久矣). Эта фраза подчеркивает труднодостижимость и редкость устойчивого, длительного следования принципу «середины».

4. «Искренний добивается цели без усилий, обретает без размышлений, спокойно сливается с Дао середины, таков совершенномудрый человек» [4, с. 59] (诚者不勉而中, 不思而得, 从容中道, 圣人也). Соединяя онтологический и гносеологический аспекты, конфуцианство связывает принцип «середины» с категорией «искренности» (чэн, 诚), подчеркивая высшую ступень пути совершенномудрого – Дао середины и искренности.

5. «Благородный муж опирается на следование середине, бежит от мирской суеты, не слывет знающим и не сожалеет об этом. Только совершенному – дый способен так поступать!» [4, с. 143] (君子依乎中庸, 遁世不见知而不悔, 唯圣者能之!). Благородный муж следует Дао середины: даже скрываясь от мира и оставаясь неизвестным людям, он не испытывает сожаления – такое состояние подвластно лишь мудрецам.

Помимо конфуцианских канонов, категория «середина» лаконично выражена (в онтологическом и гносеологическом планах) и в даосской классике «Дао дэ цзин»: «[Однако] много слов – все напрасно, [поэтому], не лучше ли держаться середины!» [5, с. 19] (多言数穷, 不如守中). В даосской традиции «середина» нередко осмысливается как внутреннее удержание равновесия, соотносимое с представлением о ци (ци, 气 – «дыхание», «жизненная энергия»). Лао-цзы (老子; традиционный автор «Дао дэ цзина», VI–V вв. до н. э.) утверждает принцип «держаться середины» (шоу чжун, 守中), подразумевающий сохранение спокойного состояния и внутренней пустоты как условия самосохранения и саморегуляции человека. В этом контексте даосизм придает особое значение сохранению внутренней «серединности», душевной тишины и принципу недеяния (у вэй, 无为 – «не-принуждение», «недеяние», «действие без насилия над естественным ходом вещей»), следуя естественному космическому порядку. С учетом вышеизложенного отметим, что конфуцианство и даосизм в равной мере стремятся к внутреннему единству и органическому согласованию этических принципов, связанных с «срединой», однако формы воплощения этой категории по-разному описываются в конфуцианском и даосском мировоззрениях. С одной стороны, конфуцианство делает акцент на создании морально-гармоничного общества и в современных интерпретациях связывается с идеалом «общества средней зажиточности / среднего достатка» (сяокан шахэуэй, 小康社会), даосизм же подчеркивает естественную гармонию и принцип «естественности/природности/самости» (цзыжань, 自然). С другой стороны, самоусовершенствование конфуцианского благородного мужа осуществляется в рамках социального порядка, при следовании морально-нравственному принципу Дао середины. Наоборот, даосизм уделяет особое внимание соблюдению естественных законов и внутренней саморегуляции; даосская мудрость в таком подходе соотносится с образом совершенномудрого человека. Таким образом, конфуцианская традиция в большей степени тяготеет к социально-нормативной модели космологии, тогда как даосская – к естественно-космологической.

III. Учение о середине в китаеведческом исследовании А.Е. Лукьянова

Проблема становления древнегреческой, древнекитайской и древнеиндийской философий из дофилософской мировоззренческой культуры занимает все более важное место в советской и зарубежной историко-философской науке [6, с. 3]. Конфуцианское учение о середине формируется в рамках древнекитайской философии как одной из значимых традиций восточной цивилизации. Раскрытие генезиса и культурных архетипов древнекитайской философии, а также разъяснение ее духовных ценностей и мировоззренческо-познавательных функций стали важной задачей российской историко-философской науки и китаеведческих исследований в начале XXI века.

Историко-философский подход к изучению древнекитайской философии требует выявления ее признаков или критериев. В этом контексте конфуцианское учение о середине рассматривается как один из существенных критериев, позволяющих описывать особенности китайской мировоззренческой культуры. «Середина» выступает культурным архетипом древнекитайской философии Дао. В ряде китаеведческих работ А.Е. Лукьянова, выполненных в русле современного историко-философского подхода, прослеживается формирование древнекитайской культуры Дао середины, систематизируется генезис древнекитайской философии, дешифрируются графические формулы генетических кодов «спиралей Дао», а также выявляются духовные ценности древнекитайской традиции на материале конфуцианских канонов.

Согласно А.Е. Лукьянову, трактат «Чжун юн» специально посвящен развернутому изложению конфуцианского учения о середине. «Середина», будучи ключевой философской категорией «Чжун юна», выступает не только ключом к постижению онтологической сущности конфуцианского Дао, но и идейной опорой, связывающей представление о Дао Неба (天道观) с учением о природе человека (人性说). По мнению философа, «Чжун юн» не только унаследовал ключевые идеи раннего конфуцианства, но и дополнил и обновил традиционную

конфуцианскую мысль. А.Е. Лукьянов, используя двуединый подход онтологии и гносеологии, систематизировал концептуальную структуру учения о середине; в сопоставлении с другими философскими системами уникальность его интерпретации проявляется еще более отчетливо.

На онтологическом уровне А.Е. Лукьянов возводит категорию «середина» до уровня высшего закона космогенеза и миропорядка. В предложенной им структурной триаде «Небо – Человек – Земля» концепт «Середина» выступает не только как метафизическая основа существования сущего, но и как выражение закономерностей изменений в феноменальном мире. Он подчеркивает: «Великий корень Поднебесной – середина» [4, с. 48], и указывает, что без этой онтологической основы возникновение и исчезновение вещей в мире утрачивает внутренний порядок. В философском плане такое понимание перекликается с античным концептом «Логос» у Гераклита (544–483 гг. до н. э.): в обоих случаях космос мыслится как управляемый внутренним принципом. Однако, трактуя «середину», А.Е. Лукьянов делает акцент на динамическом равновесии и органическом становлении, а не на абстрактной логической закономерности; это позволяет подчеркнуть отличие конфуцианской космологии от рационалистических моделей античной онтологии.

На гносеологическом уровне А.Е. Лукьянов описывает «середину» как особую модель познания и практическую мудрость. Он не только прослеживает истоки учения о середине с позиций современной историко-философской науки, но и указывает (в когнитивном плане), что «середина» может рассматриваться как универсальная форма мышления, возникающая на высшей стадии развития человеческого сознания. В практиках познания он объединяет «Дао середины» с «Дао искренности» (誠道): «Искренность – это Дао Неба, стремление стать по нему искренним – это Дао человека. Искренний добивается цели без усилий, обретает без размышлений, спокойно сливается с Дао середины, таков совершенномудрый человек» [4, с. 59]. Это свидетельствует о том, что «середина» является не только объектом познания, но и способом познания, позволяющим в перспективе учения о середине приближаться к идее «единства неба и человека».

Помимо философской интерпретации, в трактовке «середины» А.Е. Лукьянов изложил свои идеи в аспекте этики и политологии, сформировав более целостную концептуальную систему. На этическом уровне А.Е. Лукьянов утверждает «середину» как ключевой практический принцип конфуцианского благородного мужа (цзюнь-цзы). Он подчеркивает, что «середина» не только представляет собой важнейшее философское понятие в истории развития китайской мысли, но и моральное правило, направленное на поведение благородного мужа. Согласно А.Е. Лукьянову, благородный муж должен всегда находиться в «середине».

На политологическом уровне А.Е. Лукьянов творчески интерпретирует концепт «Середина» как принцип политической философии. Он рассматривает полный текст «Чжун юн» как одну целостную геополитическую концепцию и пишет: «Середина – это особого рода могущество, основанное на равновесии противоположающихся сторон. «Чжун юн» разрабатывает даже геополитическую стратегию могущества середины, выбирая в качестве осевой линии географическую и политическую вертикаль Север – Центр – Юг» [4, с. 131]. А.Е. Лукьянов также указывает, что китайская геополитическая стратегия сформировалась на основе этой вертикали, ядром которой служит концепт «Середина».

А.Е. Лукьянов метафорически сравнивает «середину» с «рукоятью»: «Каждое из учений пытается удержать рукоять середины, которой вращается спираль гармонии Поднебесной» [4, с. 108]. Эта метафора подчеркивает центральное место «середины» в структуре власти: «середина» является не только фокусом соперничества различных сил, но и механизмом достижения баланса и гармонии в политической сфере. Таким образом, А.Е. Лукьянов демонстрирует сквозное значение концепта «Середина» – от личного самосовершенствования до государственного управления – через его двойное развертывание в этическом и политологическом измерениях, что придает древней категории новую теоретическую актуальность в современном академическом контексте.

Библиографический список

1. Лукьянов А.Е. Философские прообразы «китайской мечты». *Вестник РУДН*. 2015; № 4: 50–59.
2. Лукьянов А.Е., Котенов А.А. *Мирознание*. Москва: Наука-Пресс, 2002.
3. Лукьянов А.Е. *Философия конфуцианства – «Четверокнижие»: «Да сюэ» «Чжун юн» «Лунь юй» «Мэн-цзы»*. Москва: ИДВ РАН, 2017.
4. Лукьянов А.Е. *Конфуцианский трактат «Чжун юн»: Переводы и исследования*. Москва: Восточная литература, 2003.
5. Лукьянов А.Е., Абраменко В.П., Хуан Лилиан. *Дао дэ цзин*: учебное пособие. Москва: ИДВ РАН, 2016.
6. Лукьянов А.Е. *Становление философии на востоке (Древний Китай и Индия)*. Москва: ИНСАН, РМФК, 1992.
7. Титаренко М.Л., Кобзев А.И., Лукьянов А.Е. *Духовная культура Китая*. Москва: Восточная литература, 2006.

References

1. Luk'yanov A.E. Filosofskie proobrazy «kitajskoj mecht». *Vestnik RUDN*. 2015; № 4: 50–59.
2. Luk'yanov A.E., Kotenov A.A. *Mirosoznanie*. Moskva: Nauka-Press, 2002.
3. Luk'yanov A.E. *Filosofiya konfucianstva – «Chetveroknizhie»: «Da syu'e» «Chzhun yun» «Lun' yuy» «M'en-czy»*. Moskva: IDV RAN, 2017.
4. Luk'yanov A.E. *Konfucianskij traktat «Chzhun yun»: Perevody i issledovaniya*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2003.
5. Luk'yanov A.E., Abramenko V.P., Huan Liliyan. *Dao d'e czin: uchebnoe posobie*. Moskva: IDV RAN, 2016.
6. Luk'yanov A.E. *Stanovlenie filosofii na vostokey (Drevnij Kitaj i Indiya)*. Moskva: INSAN, RMFK, 1992.
7. Titarenko M.L., Kobzev A.I., Luk'yanov A.E. *Duhovnaya kul'tura Kitaya*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2006.

Учитывая изложенное и привлекая межкультурную сопоставительную перспективу, можно заключить, что в интерпретации А.Е. Лукьянова философская идея концепта «Середина» получила дальнейшее углубление, а место конфуцианской мысли было яснее обозначено в глобальном философском контексте. Сопоставляя «середину» с «логосом» у Гераклита и выявляя фундаментальные различия с ведущими западными философскими подходами на онтологическом и гносеологическом уровнях, А.Е. Лукьянов подчеркивает универсальное значение и особый вклад концепта «Середина» как базовой категории сравнительной философии. А.Е. Лукьянов – ученый, сочетающий компетенции философа, китаевода и культуролога; он систематически анализирует концепт «Середина» с разных сторон – философской, этической и политологической. Его многоуровневое понимание не только углубляет осмысление самой категории «середины», но и дает важную точку отсчета для реконструкции внутренней логики и структурной организации конфуцианской мысли.

Научные идеи, выдвинутые А.Е. Лукьяновым, имеют особую значимость и оказали заметное влияние на российское китаеведение. Методологические подходы, применяемые им в китаеведческих исследованиях, способствуют развитию конфуцианских исследований в современной гуманитарной науке. Благодаря вкладу А.Е. Лукьянова в академический обмен и культурный диалог конфуцианство в отечественной традиции все более осмысливается как зрелая философская система, занимающая важное место в сравнительных исследованиях. Опираясь на изучение конфуцианского учения о середине, А.Е. Лукьянов предложил современную типологию восточных и западных цивилизаций и варианты их культурного диалога, что не только обозначило новые исследовательские направления в отечественной и зарубежной синологии, но и заложило методологическую и практическую основы для изучения конфуцианства в глобальном интеллектуальном контексте XXI века.

Проведенное исследование позволило глубоко проанализировать основное понятийное содержание культурологического концепта «Середина» и его ключевые идейные особенности в древнекитайской конфуцианской и даосской школах. В статье раскрыты своеобразные академические духовные ценности китайского учения о середине в контексте современной российской историко-философской науки и представлена его новая интерпретационная парадигма на примере представительных трудов в российских китаеведческих кругах.

«Середина» как древний китайский культурологический концепт постепенно развивался и сформировался в целостное философское учение, имеющее глубокое теоретическое и практическое значение. А.Е. Лукьянов пришел к выводу, что для России знание духовной культуры соседней страны (именно Китая) и взаимодействие с ней имеет особое значение [7, с. 29]. Как важный компонент духовной культуры Китая, учение о середине внесло весомый вклад в мировое духовно-ценностное наследие, в том числе в контексте российско-китайских гуманитарных связей. Конфуцианское учение о середине, рассматриваемое как один из современных ресурсов межкультурного диалога, в значительной степени способствует социальному прогрессу и укреплению идеи гармоничного общества в России и Китае. Оно содействует духовной саморефлексии и более глубоко осмыслению ценностных оснований культуры.

В целом достигнутые автором исследовательские результаты характеризуются новизной, они не только придали богатый смысл традиционной китайской культуре на основании междисциплинарного и двуязычного анализа, но и способствовали тесному культурному диалогу и углублению взаимопонимания между двумя народами. На фоне формирования концепции «сообщества единой судьбы человечества» автор будет продолжать углубленно и всесторонне раскрывать своеобразные формы интерпретации древних китайских культурологических концептов и философских учений, опираясь на выдающиеся академические достижения в российской китаеведческой сфере в конце XX – начале XXI веков.

Yin Xu, Cand. of Sciences (Philology), assistant professor, Peking University (Beijing, China), E-mail: yinxuxu@pku.edu.cn

CONCEPTS OF LANGUAGE PLANNING IN MUSCOVITE RUSSIA FROM THE 16TH TO THE MID-17TH CENTURY. The article examines concepts and practices of language planning in Muscovite Russia from the 16th to the mid-17th century. Using a sociolinguistic approach, the author in this article analyzes the historical prerequisites, ideological foundations (primarily the doctrine of "Moscow – the Third Rome"), and specific measures in the fields of status planning and corpus planning in Muscovite Russia. The study demonstrates how language policy aimed to establish the unique status of the Church Slavonic language of the Russian recension, its sacralization and purification, thereby serving the goals of legitimizing the centralized state, constructing a national-religious identity, and strengthening the prestige of Muscovite Russia as the center of the Orthodox world. The conclusion highlights the long-term impact of this planning on the stabilization of the written language, the formation of the Great Russian nationality, and the development of Russian statehood.

Key words: Muscovite Russia, language planning, "Moscow – the Third Rome", status planning, corpus planning, Church Slavonic language, national identity, state ideology

Инь Сюй, канд. филол. наук, доц., Пекинский университет, г. Пекин, E-mail: yinxuxu@pku.edu.cn

КОНЦЕПЦИИ ЯЗЫКОВОГО ПЛАНИРОВАНИЯ В МОСКОВСКОЙ РУСИ XVI – СЕРЕДИНЫ XVII ВЕКА

В статье рассматриваются концепции и практика языкового планирования в Московской Руси в период с XVI до середины XVII вв. На основе социолингвистического подхода анализируются исторические предпосылки, идеологические основы (в первую очередь доктрина «Москва – Третий Рим»), а также конкретные меры в области статусного и корпусного планирования. Исследование выявило, что языковая политика была направлена на утверждение уникального статуса церковнославянского языка русского извода, его сакрализацию и очищение, что служило целям легитимации централизованного государства, конструирования национально-религиозной идентичности и укрепления престижа Московской Руси как центра православного мира. Делается вывод о том, что данное планирование оказывает долгосрочное влияние на стабилизацию письменного языка, формирование великорусской народности и становление российской государственности.

Ключевые слова: Московская Русь, языковое планирование, «Москва – Третий Рим», статусное планирование, корпусное планирование, церковнославянский язык, национальная идентичность, государственная идеология

Работа выполнена при финансовой поддержке научного проекта Государственного фонда социальных наук КНР (№ 21СYY048)

Язык не только служит символом национальной культуры, но и является важной опорой национального единства, развития и идентичности. Развитие языка не всегда обуславливается внутренними факторами – носители языка также могут его реформировать или стандартизировать. Целенаправленные меры по реформе языка и письменности могут дать важный импульс для развития всей нации. Систематическим изучением подобного взаимодействия языка и общества занимается социолингвистика, важную область которой представляет исследование языкового планирования. Оно является одной из трех основных ветвей изучения языковой политики [1] и подразделяется на такие направления, как статусное планирование (status planning), корпусное планирование (corpus planning) [2], планирование приобретения языка (acquisition planning) [3] и планирование престижа (prestige planning) [4]. Большинство исследований в данной области сосредоточены на синхронном аспекте, обсуждении успехов и неудач языковой политики в различных странах и регионах, тогда как историческим периодам уделяется недостаточное внимание. Восполнение этой лакуны и составляет актуальность настоящего исследования.

Таким образом, целью исследования становится ретроспективный анализ языкового планирования в Московской Руси после образования централизованного государства в рамках социолингвистической теории. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) проанализировать социокультурные предпосылки языкового планирования в Московской Руси;
- 2) выявить теоретическое основание формирования концепций языкового планирования в Московской Руси;
- 3) рассмотреть конкретные меры, предпринимавшиеся для реализации данных концепций;
- 4) изучить влияние языкового планирования на дальнейшее развитие русского языка и общества.

Научную новизну мы видим в применении аппарата современной социолингвистики в исследовании ключевых процессов в истории русского литературного языка. Теоретическая значимость заключается в систематическом анализе взаимоотношений языка и общества в период завершения формирования великорусской народности. Практическая значимость состоит в том, что материалы и выводы настоящего исследования могут быть использованы в качестве дополнительного учебного материала в курсах по социолингвистике и истории России.

1. Социокультурные предпосылки языкового планирования

1.1 Освобождение от монголо-татарского ига

После разорения русских земель монголами в XIII веке большая часть территории Руси стала зависимой от Золотой Орды. Монголы контролировали Русь путем косвенного правления, требуя от княжеств дани, предоставления воинов и подтверждая легитимность русских князей посредством выдачи особых ярлыков. Бывшая столица – Киев – пришла в упадок из-за разрушений, вызванных монгольским нашествием, политический и экономический центр восточных славян постепенно сместился на северо-восток, в московское княжество.

Московские князья, сотрудничая с Ордой в сборе дани, укрепляли свою власть. Куликовская битва 1380 года ослабила монгольское влияние, а в 1480

году Иван III окончательно отказался от уплаты дани, что ознаменовало окончательное освобождение Руси от 240-летнего монголо-татарского ига. Параллельно произошло перемещение религиозного центра: митрополит Киевский перенес резиденцию во Владимир, а затем в Москву. Объединение политической и духовной власти в Москве способствовало формированию централизованного государства.

Таким образом, хотя монгольское нашествие принесло разрушения, оно косвенно способствовало возвышению Москвы и созданию единого государства, что создало предпосылки для последующего культурного и политического развития.

1.2 Ферраро-Флорентийский собор и падение Византийской империи

После Крещения Руси в X веке русская церковь находилась в подчинении Константинопольского патриархата. До монгольского нашествия большинство митрополитов назначались из Византии, и только двое из 21 митрополита были русскими [5, с. 55]. После освобождения от ордынского ига Московское княжество, усиливаясь политически, стремилось к церковной независимости.

Решающим моментом стал Ферраро-Флорентийский собор 1439 года, принявший унию с католической церковью. Когда греческий митрополит Исидор привез документы об унии в Москву, великий князь Василий Васильевич отверг их, заявив: «При наших прародителяхъ и отцѣхъ и при нашей братьи, великихъ князей Руськіа земля, сего не бывало, и язъ сего не хошу» [6, с. 41]. Исидор был низложен, а в 1448 году собор русских епископов впервые самостоятельно избрал митрополитом русского святителя Иону.

Падение Византии в 1453 году укрепило позиции Москвы как центра православия. Брак Ивана III с византийской принцессой Софьей Палеолог, принятие двуглавого орла символизировали преемственность от Византийской империи. Таким образом, Московское княжество получило возможность заменить павшую Византийскую империю в качестве лидера православного мира.

1.3 Изменения языковой ситуации в Московской Руси

Вместе с христианством на Русь пришел и старославянский язык – письменный язык, созданный на основе южнославянских диалектов. На Руси он постепенно подвергся влиянию местного древнерусского языка, что привело к формированию его русской разновидности – церковнославянского языка русского извода. Изначально церковнославянский и разговорный древнерусский языки были очень близки и могли восприниматься как разные формы одного языка. Однако со временем живые восточнославянские говоры упрощались и менялись, усиливая расхождение с консервативной письменной нормой.

К XVI веку разрыв стал настолько значительным, что владение правильным церковнославянским требовало специального обучения, и возникла острая необходимость в стандартизации письменного языка. Например, причастие женского рода именительного падежа единственного числа заканчивается на -щи, а соответствующая форма мужского рода множественного числа – на -ще, подобные формы часто смешиваются под влиянием живого языка, в связи с этим в рукописях того времени неудивительно фиксируется призыв к разграничению этих словоформ: «...щи, яко блгѣщи и прѣе едѣньственаго рѣзума всаку рѣчь сѣце разумвай і глаголи... ще яко блгѣсловаще. сѣце и прича

мнѣжественнаго рѣзума. видиши ли, господіне, яко селѡ мнѣго рѣзньству-
ють...» [цит. по: 6, с. 721].

2. Теоретические основы языкового планирования в Московской Руси

2.1 Теория «Москва – Третий Рим»

Как демонстрирует изложенный исторический контекст, новое централизованное государство во главе с Москвой неуклонно усиливалось. Освободившись от ордынской зависимости, оно превратилось в новый политический, экономический, религиозный и культурный центр восточнославянских земель. В процессе объединения русских земель новая верховная власть остро нуждалась в утверждении своей легитимности, выходящей далеко за рамки прежнего удела. Сложившаяся международная обстановка благоприятствовала этому. Падение Византийской империи в XV веке и более раннее завоевание Османской империей православных Болгарии и Сербии привели к тому, что Московское государство стало единственным суверенным православным царством. Великий князь Иван III, женившись на византийской царевне Софье Палеолог, заявил о преемственности от павшей империи. Одновременно Русская православная церковь в контексте борьбы с Флорентийской унией добилась автокефалии. Эта уникальная совокупность факторов – политическая независимость, религиозная самостоятельность и идея наследования Византии – предоставила Московскому государству возможность для кардинального переосмысления своей государственной и национальной идентичности в православном мире. Именно в этот период и возникает идеологическая теория «Москва – Третий Рим».

«Москва – Третий Рим» – это «теория, обосновывавшая закономерность перемещения политического и религиозного центра православного мира в Русское государство» [7, с. 234]. Ее сформулировал монах Спасо-Елеазаровского монастыря Филофей, изложивший основные идеи в посланиях дьяку М.Г. Мунехину. В частности, он писал: «Вся христианская царства приидоша в конец и снидоша во едино царство нашего государя, по пророческим книгам, то есть Ромейское царство: два убо Рима падоша, а третий стоит, а четвертому не быти» [цит. по: 8, с. 298]. Таким образом, в его историософской картине мир делится на три этапа, где гибель первых двух Римов связывается с отсутствием от истинной веры. Филофей полагал, что конец Первого Рима наступил из-за того, что тот «во аполлинаруе ересь впаде» [цит. по: 8, с. 294], связывая это с эпохой Карла Великого и папы Формоза. Падение Второго Рима он объяснял принятием Флорентийской унии, которая, по его мнению, «предаша православную греческую веру в латынство» [цит. по: 8, с. 294] и стала причиной завоевания города османами в 1453 году. Третий Рим, согласно Филофею, ознаменован перемещением «Ромейского царства» в Русское государство, которое становится последним воплощением Христова царства и единственным оплотом православной веры. В этой связи великий князь московский приобретает статус «въ всей поднебесной единого христианского царя» [цит. по: 8, с. 298], что идеологически обосновывало его исключительную роль в православном мире.

Таким образом, доктрина «Москва – Третий Рим» стала эффективной идеологической основой для легитимации Московского государства как единственного хранителя православия и законного преемника византийского наследия. Эта концепция оказывала влияние на все сферы государственного строительства, в том числе и на языковую политику. Исторически предшественник церковнославянского языка – старославянский, а также используемые для письма глаголица и кириллица были созданы византийскими миссионерами Кириллом, Мефодием и их учениками в рамках культурно-религиозной экспансии Византии. А в контексте доктрины «Третьего Рима» важнейшей задачей языкового планирования стало именно преобразование языкового сознания: возвышение статуса церковнославянского языка до уровня «священных» языков христианства – греческого и латыни. Это должно было служить укреплению новой государственной и национальной идентичности, подчеркивая преемственность и особую духовную миссию Московской Руси.

2.2 Постепенное становление мысли о языковой норме

Массовое развитие книжности у православных славян началось с перевода многочисленных религиозных текстов и создания собственных религиозных сочинений. Среди переводных с греческого произведений появились и грамматические труды. Изучение грамматики как самостоятельной дисциплины восходит еще к Александрийской школе в III–II вв. до н. э. Наиболее известным сочинением стал трактат «Τέχνη Γραμματικῆς» Дионисия Фракийского, который, по мнению ряда исследователей, послужил основой для компиляции древнейшего грамматического труда славян – трактата «О восьми частях слова» [см., например: 6, с. 344–364]. Его древнейший список относится к XIV веку и происходит из Сербии, тогда как на восточнославянских землях подобные рукописи известны с XV века. Можно утверждать, что славяне познакомились с грамматикой сравнительно поздно, и этот труд не был описательной грамматикой славянского языка в современном понимании. Он представлял собой умозрительную грамматику, содержание которой ограничивалось общими представлениями о структуре языка и, находясь под влиянием универсализма средневековой грамматической традиции, неизбежно содержал множество несоответствий специфике славянской речи. Это делало его малоприменимым для нормирования или систематического изучения языка. Долгое время освоение письменной нормы осуществлялось преимущественно через многократное чтение и копирование авторитетных текстов.

Однако, как отмечалось ранее, усиливавшийся разрыв между разговорной речью и письменным языком вел к снижению уровня владения последним,

что, в свою очередь, актуализировало потребность в его стандартизации. Эта потребность, с одной стороны, испытывала влияние достижений книжной sprawy у южных славян, а с другой – определялась особой средневековой языковой концепцией. Слово понималось как основная единица, составляющая текст, и в древности этот термин обладал многозначностью: помимо обозначения «слова» или «речи» в быденном смысле, он мог означать «Божественный Логос, в религиозном учении христианства теолого-философский термин, означающий совершенное откровение существа Божия, предвечный образ Божий; Слово Божие; вторая ипостась Троицы, воплощенная в Христе» [9, с. 100]. Текст, составленный из «слов», особенно сакральный, находившийся в центре письменной практики, сам по себе обладал святостью. Малейшее отклонение в его понимании или воспроизведении могло иметь серьезные религиозные последствия и расцениваться как ересь [10, с. 23–24].

Самые ранние попытки нормирования письменного языка преимущественно касались орфографического уровня. В ранних трактатах ученые сосредотачивались на том, как с помощью графико-орфографических средств различать значения. С одной стороны, это проявлялось в использовании специальных символов для разграничения сакрального и профанного: например, христианский Бог обозначался сокращенной формой с титлом (бгѣ), тогда как языческий бог – полной формой без титла. С другой стороны, устанавливались правила написания парных букв в омонимичных формах для различения их грамматических значений. Со временем подобная практика эволюционировала в систему правил написания различных грамматических форм одного слова на основе определенных логических принципов [11; 12]. Таким образом постепенно сформировалась основа для идеи языкового нормирования, опирающегося на грамматику. Параллельно под влиянием Реформации в XVI веке в большинстве регионов Европы начали активно использовать народные языки для перевода Библии, что стимулировало создание грамматик, систематически описывающих родные языки. На востоке Европы эта тенденция сначала затронула славян-католиков. Позднее, в Юго-Западной Руси, находившейся под властью Речи Посполитой, также появились первые грамматики восточнославянских языков. Хотя их основной целью была защита местной культуры и письменности в условиях польско-литовского господства, эти труды в конечном итоге попали и в Московскую Русь, принеся с собой более обобщенные и системные представления о грамматическом нормировании.

3. Реализация концепций языкового планирования в Московской Руси

3.1 Статусное планирование

Двойственная семантика слова «язык», объединяющая понятия «речь» и «нация», свидетельствует о том, что в контексте теории «Москва – Третий Рим» языковое планирование преследовало двоякую цель: оно не только обслуживало задачи государственного переустройства, но и активно участвовало в процессе конструирования национальной идентичности. Благодаря этой смысловой связи престиж языка напрямую проецировался на нацию, и наоборот.

В этот период сочетаемость прилагательного «русский» (от «Русь») постепенно расширялась. В более ранних текстах чаще встречались сочетания «русь-ки земля», «Правда русская», «градомъ руськимъ» [цит. по: 13, с. 260], тогда как в рамках доктрины «Москва – Третий Рим» «русский язык» в некоторых контекстах мог напрямую обозначать церковнославянский язык русского извода. Например, в предисловии Нила Курлятева к переводу Псалтыри, выполненному Максимом Греком в 1552 году.

Рассматриваемый период характеризуется постепенным расширением сочетаемости прилагательного «русский» (этимологически восходящего к «Русь»). Если в более ранних текстах преобладали формы типа «руськи земля», «Правда русская», «градомъ руськимъ» [цит. по: 13, с. 260], то в контексте доктрины «Москва – Третий Рим» понятие «русский язык» в некоторых случаях приобретало специфическое значение, отождествляясь с церковнославянским языком русского извода. Это наглядно иллюстрируется предисловием Нила Курлятева к переводу Псалтыри Максима Грека 1552 г., в котором говорится: «пре^{чи}ни переводцы нашего языка извѣстно не знали, и онѣ перевели ино гречески, ово словески и ино себѣски и другаа бо^ггарски, и^{же} же не удоволишася предложить на ру^сскимъ языку... Аще и с нами еди^н на^ш языкъ сирѣ^{чь} словескии, да мы говоримъ по своему языку чисти и шу^нчю...» [цит. по: 14, с. 96].

Исторически церковнославянский язык никогда не был исключительным достоянием русских земель: созданный византийскими миссионерами, он сначала укоренился у южных славян и лишь затем был усвоен на Руси. В таком случае на чем основывался тезис о «чистоте» языка в Московской Руси, познававшейся с ним относительно поздно? Ответ заключается в том, что к XVI веку упомянутые южнославянские земли уже находились под властью иноверцев, в то время как Московская Русь оставалась единственным независимым православным государством. Эта уникальность позволила отождествить чистоту веры с чистотой языка, на котором эта вера исповедовалась. Данная связь находит прямое отражение в грамматических сочинениях XVI–XVII веков, где подчеркивается особая роль Руси как хранительницы первоначальной веры и письменности: «егда вси единокупно бѣша сльшавне, прѣша крещѣніе і писмена ѿ грѣкъ, тогда вси единые грамоты держашася. і яко минушымъ мнѣгымъ лѣтоу, іѣ паки разлучишася на части ради державствъ і несоединѣніа вѣроу і грамотоу... русѣа даже і до нне держать писмена сльвѣнскаа, а вѣра оу нихъ едина грѣческаа, якоже і сперва предана всѣмъ сльвннмъ» [цит. по: 6, с. 697]. Видно, что в рамках формирующейся

идеологической нарративной системы Московская Русь, позиционировавшая себя как единственный независимый центр православного мира, Третий Рим, постепенно отождествляла свое «русское» с понятием «православное». Это отождествление способствовало символическому возвышению статуса русского языка, который стал восприниматься как наиболее чистый и аутентичный «словенский», т. е. церковнославянский язык – сакральный язык православного мира.

Более того, это статусное планирование языка также включало идею «богоизбранности» языка. Хотя исторически, после создания славянской письменности, братья Кирилл и Мефодий добивались от римского престола признания славянского языка в качестве языка литургии, в новой идеологической системе канонизированные братья вновь возвели церковнославянский язык на уровень «богоизбранного». В широко распространенном в XVI–XVII веках «Сказании о письменах» черноризца Храбра излагается точка зрения, сравнивающая церковнославянскую и греческую азбуки, где утверждается, что «словѣнскаа писмена стѣиши сѣи» и «чстѣнѣша стѣ бѣ мѣжѣ створиъ я ѿ сѣ, а грѣхѣскаа ѣлини погани...» [цит. по 6, с. 299]. Также широкое хождение имело «Сказание о славянской письменности», в котором развивалась идея богоизбранности русского языка и веры: «...рускій языкъ ни ѿкуда приа вѣры стѣи сѣа, и грамота рускаа нѣкъмѣже являеѣна. но тоѣмо самиѣ Бѣгомъ вседержителемъ. ѿцѣмъ и сномъ и стѣиѣмъ дѣхомъ. Володимеру дѣхъ стѣиѣмъ вѣроу прияти. а крещеніе ѿ грѣхѣ. и прочій нароѣ цѣквыиѣ. а грамота руская являеѣна Бѣгомъ. и дана вѣ кобсунѣ русину. ѿ негоже научиса коѣтяѣтинѣ философиѣ. ѿтуда же сложив. и написавѣ книги рускимъ языкомъ» [цит. по: 15, с. 174]. В этом отрывке отчетливо прослеживается игра омонимии слова «язык», где значения «речь» и «народ» переплетаются. Богоизбранность языка и богоизбранность веры совместно работают на конструирование образа «богоизбранного народа», что укрепляло идеологическую основу формирующейся национально-религиозной идентичности Московской Руси.

В целом на уровне статусного планирования основными направлениями языковой политики Московской Руси в период с XVI до середины XVII века стали: 1) идеологическое возвышение статуса языка – через утверждение абсолютной связи «чистого» церковнославянского языка с русским народом и конструирование его уникальности в православном мире; 2) сакрализация языкового нарратива – посредством реконструкции исторического дискурса, подчеркивающей «богоизбранность» русского языка, который стал рассматриваться как превосходящий свой первоначальный образец – греческий язык; 3) формирование идеологического единства – создание целостного образа «богоизбранного комплекса», в котором язык, вера и народ воспринимались как неразрывное сакральное целое. Эти меры способствовали укреплению национально-религиозной идентичности и легитимации Московского государства как духовного и культурного центра православного мира.

3.2 Корпусное планирование

После того как статус «русского языка» (т. е. литературного церковнославянского языка) был надлежащим образом выстроен, его языковая структура также должна была быть скорректирована в соответствии с этим статусом. Направление корпусного планирования развивалось преимущественно в русле подчеркиваемых в статусном планировании идей «чистоты» и «богоизбранности».

С одной стороны, с точки зрения «чистоты основной задачей корпусного планирования стало устранение влияния иноязычных элементов, проникших в письменный язык в процессе языковых контактов, и усиление его локальных особенностей. В ходе предшествовавшего второго южнославянского влияния распространились некоторые черты, не соответствующие письменной практике Московской Руси. В основном это были особенности, возникшие вследствие языковых изменений в южнославянских регионах, не затронувших восточнославянские, или отличия от местных норм, существовавших с момента проникновения старославянского языка. Например, под вторым южнославянским влиянием в орфографии наблюдалась тенденция к восстановлению буквы **ж** для обозначения носового гласного, утраченного в восточнославянских диалектах, или использование написания с плавным в начале слога (**ръ**, **ль**) для слоговых плавных, или употребление буквы **а** после конечного гласного для обозначения звука [ja] (например, **моа**). Однако к XVI веку подобные явления в письменной практике Московской Руси уже практически исчезли [16, с. 355]. Соответствующие нормативные указания можно найти и в «Грамматическом сборнике» начала XVII века: «... да не вѣишеѣ аѣа, вѣмѣсто, а хотѣше ѣдиѣтвенный раѣумъ в рѣчѣ тѣѣ ѣйти. вѣ сѣдеѣ: моѣ дуѣшѣ. нѣ да пиѣшеѣ моѣ дѣшѣ» [цит. по: 17, с. 20]. Эта языковая пуристическая мысль также проявлялась на лексическом уровне. В данный период она выражалась главным образом в противодействии использованию иностранных заимствований. Как известно, после принятия христианства, в процессе перевода ранних религиозных текстов в церковнославянский язык проникло множество греческих заимствований для обозначения понятий, отсутствовавших в славянских языках; кроме того, в ходе южнославянского влияния также зафиксировались подобные заимствования. Однако в контексте конструирования «чистоты» языка в XVI–XVII веках уже «появились первые протесты против иностранных заимствований» [16, с. 346].

С другой стороны, с точки зрения концепции «богоизбранности» основной задачей корпусного планирования было, взяв за образец греческий язык – один из классических языков и «прототип» создания славянской азбуки, повысить

сложность и точность церковнославянского языка на всех уровнях, приблизив его к также считавшемуся «богоизбранным» греческому. На лексическом уровне, по образцу греческого, создавалось множество новых сложных и составных слов путем комбинирования словообразовательных элементов. В грамматическом словаре Буквонице 1592 г. отражался богатый словообразовательный потенциал церковнославянского языка путем перечисления множества однокоренных сложных и составных слов; например, в первой части словаря на примере корня *спас-* с разными суффиксами было образовано 6 слов (*спаситель, спасителей, спасительный, спасительница, спасающий*) в 18 различных грамматических формах, а во второй части показано 25 сложных слов с первой частью *бла-* (*благодарен, благолюпен* и т. д.) в 300 грамматических формах (РГБ, ф. 173.1, № 35, л. 140, 154–154 об.).

Примечательно, что сама грамматическая норма, изданная в Московской Руси в этот период, также стала важным воплощением сочетания «чистоты» и «богоизбранности» языка. Опубликованная в 1648 году «Грамматика», представляла собой московскую редакцию грамматики Смотрицкого «Грамматикѣ славенскѣ правилное свѣтагма» 1619 года. Несколько важных изменений в издании 1648 года отражали концепции языкового планирования этого периода: во-первых, были удалены все сведения, связанные с личностью автора Смотрицкого, а написанное им личное предисловие было заменено на составленное из цитат Библии и святых отцов, которое обосновывало важность грамматики и акцентировало комплекс «язык – вера», что отражало идею «богоизбранности»; во-вторых, из восьми частей речи, выделенных по латинскому образцу в издании 1619 года, была исключена «междоимение», и, следуя греческой грамматической традиции, добавлено «различие», даже несмотря на то, что данная часть речи практически отсутствовала в славянских языках, что было еще одним шагом к сближению с греческим; наконец, на основе исходной грамматики ее правила были изменены в соответствии с нормами, сложившимися под влиянием локальной разговорной речи Московской Руси [18, с. 200], что обеспечивало «чистоту» грамматических правил.

В целом концепции и конкретные меры корпусного планирования находились в тесной связи и взаимно дополнялись со статусным планированием. Путем стандартизации орфографии, лексики, грамматики языка сформировались уникальные языковые особенности церковнославянского языка, соответствующие установленным в статусном планировании характеристикам «чистоты» и «богоизбранности», что, в свою очередь, способствовало построению когнитивной связи «язык – народ».

4. Влияние языкового планирования в Московской Руси

4.1 Обеспечение чистоты и нормативности письменного языка

В XVI – середине XVII вв. корпусное планирование позволило интеллектуальной элите, опираясь на моноцентричную модель государства, создать и распространить систему письменных норм, соответствовавших локальным особенностям. Это стабилизировало письменный язык: грамматика была кодифицирована, а книгопечатание и книжная справа способствовали его нормализации и очищению от иноязычных влияний.

В общеевропейском контексте языковое планирование Московской Руси имело специфический эффект: оно замедлило вытеснение архаичного письменного языка, в то время как в Европе (под влиянием Реформации) и в Юго-Западной Руси (где сформировалась «проста мова») народные языки активно вытесняли язык литургии или упрощали письменную норму. В результате в Московской Руси письменный церковнославянский язык сохранил свои позиции, а его богатый ресурс впоследствии в полной мере был использован при формировании современного русского языка.

4.2 Конструирование национально-языковой идентичности

Став новым политическим и культурным центром восточных славян, Московская Русь посредством целенаправленного языкового планирования утвердила собственную, «русскую» норму церковнославянского языка. Это сыграло ключевую роль в конструировании национально-языковой идентичности молодого государства. В условиях освобождения от монголо-татарского ига, падения Византии и унии в Юго-Западной Руси Московское государство получило исторический шанс занять место лидера православного мира. Важным инструментом этого стало создание самобытного языкового стандарта, противопоставленного другим региональным вариантам церковнославянского языка. Поскольку эти варианты имели схожую грамматическую структуру, для укрепления языковой самоидентификации требовалось четкое разграничение. Так, московская норма через лексическое очищение противопоставлялась южнославянской, а через грамматическую стандартизацию – варианту Юго-Западной Руси. Таким образом, сформированная независимая языковая идентичность стала основой для образа Московской Руси как единственного оплота православия, что в дальнейшем способствовало сложению идентичности великорусской народности.

4.3 Повышение государственного престижа

Языковое планирование данного периода напрямую соотносилось с идеологической теорией «Москва – Третий Рим». В ее рамках Московская Русь позиционировалась как законная наследница византийского политического и духовного наследия. Соответственно, язык как ключевой носитель православной культуры должен был обрести статус, равный греческому, чтобы соответствовать новому имперскому статусу государства. В процессе корпусного планирования интеллектуальная элита, подражая греческим словообразовательным моделям,

создала сложную языковую норму, тем самым «облачив церковнославянский в священную оболочку греческого». Параллельно акцентируя его создание святыми Кириллом и Мефодием, язык наделялся свойством «богоизбранности», превосходящей даже греческий. Через лексические ассоциации и исторические реконструкции это свойство проецировалось на православную веру и русский народ, укрепляя государственный престиж посредством конструирования неразрывной связи «язык – вера – народ».

XVI – середина XVII века представляет собой ключевой переходный период в истории России – от раздробленных русских земель под монголо-татарским игом к единому Российскому государству, заложившему основы будущей империи и современной русской нации. В этих условиях языковое планирование стало объективной необходимостью. Объединение территорий вокруг Москвы требовало преодоления языковой раздробленности – множественности диалектов и локальных вариантов письменности. Создание единого письменного языка способствовало не только распространению официальной культуры и административных распоряжений, но и формированию общего коммуникативного пространства, что являлось важнейшей предпосылкой для складывания единой национальной и государственной идентичности.

Библиографический список

1. Spolsky B. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
2. Kloss H. *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. Quebec: International Center for Research on Bilingualism, 1969.
3. Cooper R.L. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
4. Haarmann H. Language planning in the light of a general theory of language: a methodological framework. *International Journal of the Sociology of Language*. 1990; № 86: 103–126.
5. Титов В.Е. *Православие*. Москва: Издательство политической литературы, 1967.
6. Ягич И.В. Рассуждения южнославянской и русской старины о церковнославянском языке. *Исследования по русскому языку*. Санкт-Петербург, 1885–1895; Т. I.
7. *Большая Российская энциклопедия*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2013; Т. 21.
8. *Библиотека литературы Древней Руси*. Санкт-Петербург: Наука, 2006; Т. 9.
9. *Словарь русского языка XI–XVII вв.* Москва: Наука, 2000; Выпуск 25.
10. Мечковская Н.Б. *Ранние восточнославянские грамматики*. Минск: Издательство университетское, 1984.
11. Кузьмина Е.А., Инь Суй. *Грамматический словарь Буковница 1592 г.: издание и исследование*. Москва: Издательство Московского университета, 2022.
12. Инь Суй. «Книга глаголемая буквы» в славянской грамматической традиции. *Chinese Journal of Slavic Studies*. 2022; № 2: 242–260.
13. *Словарь русского языка XI–XVII вв.* Москва: Наука, 1997 Выпуск 22.
14. Ковтун Л.С. *Лексикография в Московской Руси XVI – начала XVII вв.* Ленинград, 1975.
15. Мареш В.Ф. Сказание о славянской письменности (по списку Пушкинского дома АН СССР). *Труды Отдела древнерусской литературы*, XIX, 1963: 169–176.
16. Успенский Б.А. *История русского литературного языка (XI–XVII вв.)*. Москва: Аспект Пресс, 2002.
17. Кузьмина Е.А. *Грамматический сборник 1620-х гг.* Annali dell'istituto Universitario Orientale di Napoli. Dipartimento di studi dell'Europa orientale, 2002.
18. Кузьмина Е.А. *Развитие грамматической мысли России XVI–XVIII вв.* Москва: МАКС Пресс, 2012.

References

1. Spolsky B. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
2. Kloss H. *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. Quebec: International Center for Research on Bilingualism, 1969.
3. Cooper R.L. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
4. Haarmann H. Language planning in the light of a general theory of language: a methodological framework. *International Journal of the Sociology of Language*. 1990; № 86: 103–126.
5. Titov V.E. *Pravoslaviye*. Moskva: Izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1967.
6. Yagich I.V. *Rassuzhdeniya yuzhnoslavjanskoy i russkoj stariny o cerkovnoslavjanskom yazyke. Issledovaniya po russkomu yazyku*. Sankt-Peterburg, 1885–1895; T. I.
7. *Bol'shaya Rossijskaya 'enciklopediya*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya 'enciklopediya, 2013; T. 21.
8. *Biblioteka literatury Drevnej Rusi*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2006; T. 9.
9. *Slovar' russkogo yazyka XI–XVII vv.* Moskva: Nauka, 2000; Vypusk 25.
10. Mechkovskaya N.B. *Rannie vostochnoslavjanskije grammatiki*. Minsk: Izdatel'stvo universitetskoe, 1984.
11. Kuz'minova E.A., In' Syuj. *Grammaticheskij slovar' Bukovnica 1592 g.: izdanie i issledovanie*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2022.
12. In' Syuj. «Kniha glagolemay buky» v slavyanskoj grammaticheskoy tradicii. *Chinese Journal of Slavic Studies*. 2022; № 2: 242–260.
13. *Slovar' russkogo yazyka XI–XVII vv.* Moskva: Nauka, 1997 Vypusk 22.
14. Kovtun L.S. *Leksikografiya v Moskovskoj Rusi XVI – nachala XVII vv.* Leningrad, 1975.
15. Maresh V.F. *Skazanie o slavyanskoj pis'mennosti (po spisku Pushkinskogo doma AN SSSR)*. *Trudy Otdela drevnerusskoj literatury*, XIX, 1963: 169–176.
16. Uspenskij B.A. *Istoriya russkogo literaturnogo yazyka (XI–XVII vv.)*. Moskva: Aspekt Press, 2002.
17. Kuz'minova E.A. *Grammaticheskij sbornik 1620-h gg.* Annali dell'istituto Universitario Orientale di Napoli. Dipartimento di studi dell'Europa orientale, 2002.
18. Kuz'minova E.A. *Razvitie grammaticheskoy mysli Rossii XVI–XVIII vv.* Moskva: MAKSS Press, 2012.

Статья поступила в редакцию 19.12.25

УДК 316.77; 070

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-257-260

Liu Rui, doctoral postgraduate, senior teacher, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 625047670@qq.com

STRATEGIES FOR THE PRESERVATION AND DEVELOPMENT OF THE FOLK ART OF HEILONGJIANG. The article examines the folk art of Heilongjiang Province as a vital part of China's cultural heritage, distinguished by its national, multi-ethnic, and regional character. The author highlights defining artistic features, such as the use of natural materials (birch bark, fish skin), a vivid color palette anchored in the traditional five-color system, and themes rooted in the daily life and mythology of local ethnic groups. The article addresses contemporary threats to these traditions, including the breakdown of intergenerational transmission, limited adaptation to modern contexts, and barriers to digital dissemination. It proposes innovative strategies for development: educational skill transfer, blending traditional methods with modern design, extensive application of digital technologies, and growth of cultural tourism. The conclusion emphasizes that implementing these actions will safeguard Heilongjiang's distinctive cultural heritage and transform it into valuable cultural capital today.

Key words: Heilongjiang, folk art, preservation, development, innovation

Лю Жуй, докторант, ст. преп., Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 625047670@qq.com

СТРАТЕГИИ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НАРОДНОГО ИСКУССТВА ХЭЙЛУНЦЗЯН

Статья написана в рамках подраздела филологии «Медиакоммуникации и журналистика» и посвящена исследованию народного искусства провинции Хэйлунцзян как важной составляющей культурного наследия Китая, обладающей национальным, полиэтническим и региональным своеобразием. Автор анализирует ключевые художественные особенности данного феномена, включая использование естественных материалов (береста, рыба́ья кожа), яркую

колористику, основанную на традиционной системе пяти цветов, а также тесную связь тематики с повседневной жизнью и мифологией местных народов. Особое внимание уделяется современным вызовам в сохранении и развитии этих традиций, таким как разрыв преемственности, недостаточная интеграция в современный контекст и ограниченность цифрового распространения. В статье обобщаются комплекс стратегий инновационного развития, направленных на образовательную передачу мастерства, интеграцию традиционных техник с современным дизайном, активное использование цифровых технологий и развитие культурного туризма. Подчеркивается, что последовательная реализация данных мер позволит не только сохранить уникальный культурный геном народного искусства Хэйлунцзяна, но и трансформировать его в жизнеспособный культурный капитал в условиях современности.

Ключевые слова: Хэйлунцзян, народное искусство, сохранение, развитие, инновации

Статья подготовлена при поддержке 1) Проекта «Исследование путей распространения народного изобразительного искусства Хэйлунцзяна в России с использованием искусственного интеллекта» (人工智能赋能黑龙江民间美术对俄传播路径探析) (WY2025049); Проекта «Исследование инновационных путей сотрудничества в сфере ледово-снежного культурного туризма между провинцией Хэйлунцзян и Россией» (黑龙江省对俄冰雪文旅创新合作发展路径研究) (2025C016)

Актуальность исследования обусловлена тем, что народное искусство Хэйлунцзяна, являясь драгоценным духовным сокровищем северокитайских национальностей, все более остро демонстрирует свою насущную необходимость в плане наследования и развития. Ускоренное продвижение процесса модернизации привело к возникновению ряда проблем, таких как разрыв в цепочке передачи традиций, ослабление рыночной экосистемы, серьезное отставание в процессе цифровизации и искажение культурных символов, что поставило эту уникальную художественную форму в глубокий кризис выживания. Если не будет своевременно создана научная и эффективная система защиты, то глубокие исторические воспоминания и уникальная эстетическая мудрость, которые она несёт в себе, неизбежно исчезнут вместе с постепенным уходом носителей традиций. Поэтому в настоящее время срочно необходимо реализовать многоуровневые меры, такие как передача через образование, инновационная трансформация, цифровые технологические возможности и совместная политическая поддержка, для обеспечения живого наследования и адаптации культурных генов к современности. На этой основе глубокий анализ стратегий наследования и развития народного искусства Хэйлунцзян имеет решающее значение для изучения наследия и разработки современной национальной культуры в текущую цифровую эпоху.

Целью исследования является комплексный анализ народного искусства Хэйлунцзяна, выявление ключевых проблем его сохранения в современную эпоху и разработка стратегий инновационного развития, направленных на трансформацию данного культурного ресурса в жизнеспособный культурный капитал.

Соответствующие задачи для достижения этой цели:

1. Определить сущность, основные типы и уникальные художественно-эстетические характеристики народного искусства Хэйлунцзяна.
2. Проанализировать современные вызовы и трудности в деле его сохранения и передачи.
3. Выявить и обосновать ключевые стратегии и практические механизмы инновационного развития, включая образовательную передачу, интеграцию с дизайном, цифровизацию и развитие культурного туризма.
4. Оценить потенциал предложенных стратегий для достижения синергии культурной и экономической ценности.

Для достижения цели и решения задач в исследовании применяются историко-культурологический анализ, системный подход, а также эмпирический метод. В качестве материала для исследования использовались научные публикации, описания художественных техник и существующие практики сохранения нематериального культурного наследия в регионе.

Научная новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении народного искусства Хэйлунцзяна как динамичной системы, требующей не только консервации, но и активной инновационной трансформации, а также в систематизации многоуровневых стратегий его интеграции в цифровую эпоху и рыночную экономику.

Теоретическая значимость исследования состоит в углублении теоретических представлений о механизмах адаптации традиционного народного искусства к условиям модернизации и в разработке концептуальной модели его перехода от «культурного ресурса» к «культурному капиталу».

Практическая значимость исследования заключается в предложении конкретных реализуемых механизмов и моделей (например, «вуз + мастерская + сообщество», «нематериальное культурное наследие + культурно-творческая продукция», «онлайн-привлечение трафика – офлайн-опыт»), которые могут быть использованы органами управления культурой, образовательными учреждениями и мастерами-носителями для эффективного сохранения, популяризации и устойчивого развития народного искусства Хэйлунцзяна.

Определение народного искусства Хэйлунцзяна

Народное искусство Хэйлунцзяна является неотъемлемой частью этнической культуры Китая, характеризующейся ярко выраженной этнической самобытностью, разнообразием, множественностью истоков и региональной спецификой. 1 Провинция Хэйлунцзян – место компактного проживания этнических меньшинств, таких как хэчжэнь, ороочоны, сибо, дауры и другие. Слияние этих разнообразных этнических групп с суровым климатом региона способствовало формированию народной культуры, уникальной для провинции Хэйлунцзян.

Народное искусство Хэйлунцзяна представляет собой художественные творения местных жителей, вдохновленные повседневной жизнью и включающие в себя такие элементы, как животные, растения и окружающая среда. Эти произведения воплощают стремление к долголетию, счастью и миру, отражая надежды

на жизнь и будущее. Население вкладывает в эти произведения свои эмоции, желания и уникальное эстетическое восприятие, которые имеют региональное культурное значение и способствуют развитию эмпатии среди пользователей. В результате народное искусство передается из поколения в поколение на местном уровне. Оно включает в себя различные формы, такие как поделки из бумаги, вышивка, живопись и декоративные предметы интерьера, примерами которых являются вырезание из березовой коры, вышивка орооченов и коллаж с инкрустацией рыбьей кожей.

Народное искусство провинции Хэйлунцзян, являющееся региональным художественным достоянием и частью сокровищницы китайской культуры, воплощает историческую память и эстетическую мудрость северных этнических групп, таких как маньчжуры, звенки и хэчжэ. С помощью таких видов искусства, как вырезание из бумаги, вышивка, роспись по березовой коре и рыбьей коже, оно создает духовную карту северных этнических групп с помощью смелого, простого стилистического языка и ярких культурных символов.

Народное искусство Хэйлунцзяна, основываясь на особом историческом фоне, географических условиях и культурных традициях, демонстрирует свои уникальные характеристики.

Характеристика 1. Использование природных материалов. В основе творчества лежат материалы окружающей среды (кора деревьев, рыба кожа), а сюжеты и орнаменты (водовороты, облака, растительные и животные мотивы) непосредственно отражают природу и хозяйственный уклад жизни местных народов, таких как хэчжэнь и ороочоны [3, с. 157–160].

Характеристика 2. Яркая цветовая палитра на основе системы «пяти цветов». Колористика, основанная на традиционной китайской концепции пяти цветов (синий, красный, желтый, белый, черный), отличается от западной или дворцовой живописи. Чистые, контрастные сочетания (например, ярко-красного и зеленого) гармонируют с природой, отражают жизненный уклад и передают оптимистичное мировосприятие народа [4, с. 158–160; 5, с. 93].

Характеристика 3. Близкая связь тематики с повседневной жизнью и народными традициями. Содержание произведений охватывает все стороны жизни: сельское хозяйство, легенды, обряды (свадьбы, похороны), театральные и мифологические сюжеты. Широко используются универсальные благопожелательные узоры и символы, выражающие любовь к жизни и надежду на счастье [6, с. 99–101].

Трудности сохранения и развития

На фоне ускоряющихся темпов модернизации сохранение и развитие народного искусства провинции Хэйлунцзян сталкивается с множеством проблем: с одной стороны, цепочка передачи традиционных ремесел прервана. Под влиянием преобладающих эстетических вкусов и карьерных предпочтений молодое поколение проявляет мало интереса к трудоемким ручным навыкам, требующим больших затрат времени. Это привело к резкому сокращению числа практикующих мастеров, в результате чего такие исчезающие техники, как рисование на рыбьей коже народа хэчжэ и резьба по березовой коре народа орооченов, столкнулись с кризисом преемственности. Одновременно с этим существует проблема недостаточного понимания молодым поколением народного искусства провинции Хэйлунцзян.

С другой стороны, традиционные формы искусства с трудом интегрируются в современный образ жизни. Народное искусство часто остается ограниченным фестивальными представлениями или производством сувениров для туристов, что снижает его функциональную ценность и препятствует включению в повседневную жизнь. Это затрудняет создание устойчивой рыночной экосистемы. Кроме того, отставание в области цифровых методов распространения информации ограничивает доступность народного искусства. Многие ценные техники по-прежнему передаются исключительно устно и в процессе ученичества, без систематической визуальной документации и цифрового сохранения. Это приводит к эрозии культурной ДНК в процессе передачи. Еще более критичным является то, что в условиях глобализации влияние западных культурных тенденций привело к неправильной интерпретации и искажению культурных символов в процессе инноваций в некоторых видах народного искусства. Духовная сущность традиционных мотивов была деконструирована, а региональные особенности постепенно утрачены. Совокупность этих проблем поставила народное искусство Хэйлунцзян в многогранное затруднительное положение, характеризующееся культурным экологическим дисбалансом, ослаблением импульса передачи и неопределенными путями инноваций. Это требует срочного создания системы сохранения и развития, соответствующей современным требованиям [7].

Стратегии инновационного развития

Для преодоления проблем, связанных с сохранением традиций народного искусства Хэйлунцзяна, необходимо принять инновационные стратегии развития.

Во-первых, уделить приоритетное внимание передаче знаний в целях повышения признания и влияния народного искусства Хэйлунцзяна. Рекомендуется, чтобы местные университеты создали специализированные программы по народному искусству, включив в системы подготовки специалистов по нематериальному культурному наследию такие характерные техники, как живопись на рыбьей коже хэчжэ и маньчжурская вышивка. Одновременно с этим в сотрудничестве с государственными культурными учреждениями, такими как местные культурные центры и музеи, следует создать постоянные базы для практического освоения ремесел. Многоканальное продвижение повысит социальную привлекательность и осведомленность общественности.

Во-вторых, следует уделить приоритетное внимание инновационным преобразованиям для содействия глубокой интеграции традиционных техник и современного дизайна. Необходимо создать механизм промышленного развития «нематериальное культурное наследие + культурное творчество», поощряющий дизайнеров извлекать из народного искусства такие культурные элементы, как шаманские мотивы и природные тотемы. Следует выявить точки соприкосновения между традиционным народным искусством и окружающей средой для разработки продуктов для образа жизни, включая предметы интерьера и модные аксессуары, которые соответствуют современной эстетике. Необходимо создавать произведения, воплощающие как этнические художественные особенности, так и современные концепции. Рыночный охват должен быть расширен через такие каналы, как «нематериальное культурное наследие в туристических достопримечательностях» и «прямая трансляция электронной коммерции для нематериального культурного наследия».

В-третьих, используя цифровые технологии для создания онлайн-платформы по сохранению культурного наследия, новое медиаискусство максимально увеличивает художественную ценность через Интернет, достигая цифровизации искусства 8. Такие технологии, как 3D-моделирование и панорамные дисплеи виртуальной реальности, используются для цифрового архивирования исчезающих ремесел, а также для разработки цифровых коллекций и интерактивных игр, посвященных темам народного искусства. Одновременно с этим народная культура распространяется через платформы коротких видеороликов, что способствует расширению культурного влияния через современные формы выражения 9.

В-четвертых, провинция Хэйлунцзян, расположенная на севере Китая и известная своей культурой льда и снега, должна глубоко изучить точки соприкосновения между своим народным искусством и региональными особенностями, такими как лед и снег, приграничные территории и народные обычаи, с целью создания инновационной структуры культурного туризма. Основные достопримечательности, например, Центральная улица, могут стать местом проведения мероприятий, посвященных нематериальному культурному наследию, с интерактивными мастер-классами, такими как создание картин на рыбьей коже и мастер-классы по маньчжурской вышивке, чтобы погрузить посетителей в эту культуру. Культурные коридоры вдоль бассейна реки Сунхуа могут предложить специализированные маршруты, например, культурные туры, связанные с рыболовством и охотой, и маршруты, посвященные народным традициям, плавню интегрируя народное искусство с экологическим туризмом и народными представлениями. Применять модель «нематериальное наследие + фестиваль» для проведения брендированных мероприятий, используя маркетинг с помощью коротких видеороликов для создания замкнутой системы «генерация онлайн-трафика – офлайн-опыт – конверсия потребления», тем самым улучшая как культурные, так и экономические результаты 10.

Библиографический список

1. Дун С., Мяо Х., Хан М. Кратко о народном изобразительном искусстве Хэйлунцзяна. *Шицзи цяо*. 2008; № 2: 82–84.
2. Мэн С., Сун Х. Исследование культурных характеристик национального народного изобразительного искусства бассейна реки Хэйлунцзян. *Хэйлунцзян минцзу цункань*. 2022; № 2: 131–134.
3. Ян С. Исследование истоков культуры традиционного народного изобразительного искусства Хэйлунцзяна. *Сюэшу цзяолю*. 2011; № 12: 157–160.
4. Фэн Д., Ли Д. Культурный смысл выбора цвета в крестьянских картинах уезда Хусань. *Вестник Северо-Западного университета (философия и общественные науки)*. 2008; № 2: 158–160.
5. Лю Ц. Изучение регионального цвета в традиционном народном изобразительном искусстве с естественной и гуманитарной точек зрения. *Чжунсюэ дили цзяосюэ цанькао*. 2023; № 23: 93.
6. Ван Н. Современное состояние и развитие графического творчества народного изобразительного искусства Северо-Восточного Китая. *Мэйюань*. 2012; № 6: 99–101.
7. Сунь Ц. Исследование путей и практики активного сохранения и развития народного изобразительного искусства Северо-Востока. *Дунфан шоуцзан*. 2025; № 9: 176–178.
8. Чжай Х. Исследование сохранения и развития народного изобразительного искусства Хэйлунцзяна в новом медиаискусстве. *Мэйшу дагуань*. 2016; № 6: 82–83.
9. Цзян С., Гэн С. Исследование путей разработки и продвижения культурно-творческой продукции народного искусства Хэйлунцзяна с использованием генеративного искусственного интеллекта. *Коммерческая экономика*. 2025; № 10: 9–11, 37.
10. Лю Ч. Применение народного изобразительного искусства Хэйлунцзяна в дизайне туристической культурно-творческой продукции. *Вэньхуа чанье*. 2022; № 1: 130–132.
11. Мань С., Ван Ч., Гэн С. Исследование сохранения и повторного развития народного изобразительного искусства Хэйлунцзяна в контексте «Интернет+». *Мэйшу цзяолю яньцзю*. 2022; № 23: 48–50.

References

1. Dun S., Myao H., Han M. Kratko o narodnom izobrazitel'nom iskusstve H'ejlunczyana. *Shiczi cyao*. 2008; № 2: 82-84.
2. M'en S., Sun H. Issledovanie kul'turnykh harakteristik nacional'nogo narodnogo izobrazitel'nogo iskusstva bassejna reki H'ejlunczyan. *H'ejlunczyan minczu cunkan'*. 2022; № 2: 131-134.
3. Yan S. Issledovanie istokov kul'tury tradicionnogo narodnogo izobrazitel'nogo iskusstva H'ejlunczyana. *Syu'eshu czaolyu*. 2011; № 12: 157-160.
4. F'en D., Li D. Kul'turnyj smysl vybora cveta v krest'yanskih kartinah uezda Husyan'. *Vestnik Severo-Zapadnogo universiteta (filosofiya i obschestvennyye nauki)*. 2008; № 2: 158-160.

Наконец, при содействии политических гарантий будет усовершенствован механизм совместной охраны, основанный на поддержке местных органов власти и поощряющий участие всего общества. В новых экономических условиях провинция Хэйлунцзян открыла для себя новые возможности развития. Соответствующие органы власти тщательно изучают местные культурные ресурсы, интегрируя современные рыночные подходы для укрепления культурных инноваций и управления. Усилия сосредоточены на формировании культурной идентичности, глубоко укорененной в региональном характере Хэйлунцзяна, использовании уникальных местных ресурсов народного искусства, а также рациональном планировании и развитии региональных культурных коридоров 11.

Благодаря синергетическому прогрессу, основанному на образовательном наследии, усиленному инновациями и преобразованиями, обеспеченному цифровыми технологиями и защищенному политической поддержкой, народное искусство Хэйлунцзяна преобразуется из культурного ресурса в культурный капитал. Это возродит его культурные корни и вдохнет новую жизнь в современную эпоху.

Народное искусство Хэйлунцзяна с его простой и незамысловатой формой воплощает искренний, открытый и оптимистичный дух трудящихся людей. Лишенное искусственных украшений и напыщенности, оно черпает вдохновение из повседневной жизни, а его чернила – из подлинных эмоций. Благодаря яркому и плавному художественному выражению оно создает уникальную парадигму, в которой сосуществуют и переплетаются практические, художественные, культурные, исторические и экономические ценности. В данном исследовании рассматривается народное искусство Хэйлунцзяна, деконструируются его культурной ДНК и художественные характеристики с целью инновационного создания путей интеграции традиционного ремесла с цифровыми медиа. В нем исследуется культурная сущность проектов нематериального наследия, таких как живопись на рыбьей коже Хэчжэ и вырезание из бумаги Фанчжэн, и одновременно возрождаются традиционные техники с помощью передовых технологий, таких как виртуальная реальность и интерактивный дизайн. Эта практика сохранения традиций при одновременном внедрении инноваций не только наполняет народное искусство Хэйлунцзяна жизненной силой в цифровую эпоху, позволяя ему заново расцвести благодаря слиянию виртуального и физического миров, но и достигает синхронного резонанса между культурной и экономической ценностью через такие модели, как интеграция культуры и туризма и развитие культурной и творческой индустрии. Основанное на самобытной региональной культуре Хэйлунцзяна, это исследование укрепляет традиционные ремесла с помощью технологий. Оно представляет собой как проактивный ответ на современную трансформацию нематериального культурного наследия, так и определяющее для эпохи исследование использования художественных инноваций для поддержки возрождения Северо-Восточного Китая. Оно предоставляет практическую модель для творческой трансформации и инновационного развития традиционного художественного нематериального культурного наследия, сочетая региональную самобытность с более широкой промоценностью.

В результате исследования была достигнута цель, благодаря которой автор обосновал научную новизну исследования, ее теоретическую и практическую значимость и сформулировал главный аспект своей работы, который заключается в том, что благодаря обеспечению цифровыми технологиями и организованной политической поддержки народное искусство Хэйлунцзяна преобразуется из культурного ресурса в культурный капитал.

Результаты исследования, несомненно, представляют научный интерес для всех, кто работает над проблемами сохранения культурного наследия в своих странах. А взаимодействие таких ученых позволяет говорить о перспективе наших исследований.

5. Lyu C. Izuchenie regional'nogo cveta v tradicionnom narodnom izobrazitel'nom iskusstve s estestvennoj i gumanitarnoj toček zreniya. *Chzhunsyu'e dili czyaoyu'e can'kao*. 2023; № 23: 93.
6. Van N. Sovremennoe sostoyanie i razvitie graficheskogo tvorchestva narodnogo izobrazitel'nogo iskusstva Severo-Vostochnogo Kitaya. *M'eijuan'*. 2012; № 6: 99-101.
7. Sun' C. Issledovanie putej i praktiki aktivnogo sohraneniya i razvitiya narodnogo izobrazitel'nogo iskusstva Severo-Vostoka. *Dunfan shouczan*. 2025; № 9: 176-178.
8. Chzhaj H. Issledovanie sohraneniya i razvitiya narodnogo izobrazitel'nogo iskusstva H'ejlunczyana v novom mediaiskusstve. *M'eishu daguan'*. 2016; № 6: 82-83.
9. Czyan S., G'en S. Issledovanie putej razrabotki i prodvizheniya kul'turno-tvorcheskoy produkcii narodnogo iskusstva H'ejlunczyana s ispol'zovaniem generativnogo iskusstvennogo intellekta. *Kommercheskaya 'ekonomika*. 2025; № 10: 9-11, 37.
10. Lyu Ch. Primenenie narodnogo izobrazitel'nogo iskusstva H'ejlunczyana v dizajne turisticheskoy kul'turno-tvorcheskoy produkcii. *V'en'hua chan'e*. 2022; № 1: 130-132.
11. Man' S., Van Ch., G'en S. Issledovanie sohraneniya i povtornogo razvitiya narodnogo izobrazitel'nogo iskusstva H'ejlunczyana v kontekste «Internet+». *M'eishu czyaoyu' yan'czyu*. 2022; № 23: 48-50.

Статья поступила в редакцию 15.12.25

УДК 81'44

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-260-263

Ma Ran, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: mranna0611@163.com

THE PHENOMENON OF MORAL COERCION IN THE CONTEXT OF ETHICAL NORMS IN CHINESE SOCIETY: A LINGUISTIC PERSPECTIVE. The article examines the contemporary Chinese neologism 道德绑架 ("moral coercion") as an evaluative lexical unit. The main objective of the study is to identify the lexico-semantic characteristics of this expression and to determine the range of moral qualities that motivate its use in modern Chinese discourse. Based on data drawn from Chinese language corpora and media texts, the paper describes the typical contexts in which the neologism functions. The analysis shows that 道德绑架 is predominantly associated with family-role and social-role moral qualities, which are frequently reinterpreted as forms of moral pressure. The study demonstrates that this neologism reflects a shift in attitudes toward traditional moral values and highlights the increasing importance of individual choice in contemporary Chinese society. The scientific novelty of the study lies in the linguistic analysis of the evaluative mechanism through which moral qualities are reinterpreted in contemporary Chinese, allowing the expression 道德绑架 to be interpreted as a reflection of changes in moral-evaluative discourse. The findings may contribute to linguocultural research on evaluative vocabulary and moral assessment in language.

Key words: neologism, moral coercion, evaluative vocabulary, moral-evaluative discourse, linguoculturology, corpus analysis

Ma Жань, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: mranna0611@163.com

ФЕНОМЕН МОРАЛЬНОГО ПРИНУЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЭТИЧЕСКИХ НОРМ КИТАЙСКОГО ОБЩЕСТВА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена анализу современного китайского неологизма 道德绑架 (букв. «моральное похищение») как оценочной единицы. Основная задача исследования заключается в выявлении лексико-семантических характеристик рассматриваемого выражения и установлении круга моральных качеств, которые становятся основанием для его употребления. На материале текстовых корпусов китайского языка описаны типовые контексты функционирования данного выражения. Установлено, что оно преимущественно связано с семейно-ролевыми и социально-ролевыми качествами, которые нередко приобретают характер морального давления. Показано, что неологизм отражает изменение отношения к традиционным моральным качествам и переносит акцент на индивидуальный выбор в современном обществе. Научная новизна исследования связана с выявлением оценочного механизма, с помощью которого в современном китайском языке осуществляется переосмысление моральных качеств, что позволяет интерпретировать неологизм 道德绑架 как отражение изменений в морально-оценочном дискурсе. Результаты исследования могут быть использованы в лингвокультурологическом анализе оценочной лексики.

Ключевые слова: неологизм, моральное принуждение, оценочная лексика, морально-оценочный дискурс, лингвокультурология, корпусный анализ

В современном китайском обществе усиливается интерес к проблемам моральных норм и границ допустимого воздействия на личность. Эти процессы находят отражение в языке, что делает анализ новых оценочных единиц особенно значимым.

Актуальность исследования обусловлена тем, что китайский неологизм 道德绑架 («моральное принуждение») как оценочное выражение начал активно употребляться уже в начале 2010-х годов, при этом до настоящего времени он не зафиксирован в нормативных словарях современного китайского языка и функционирует преимущественно в интернет-дискурсе, дискурсе средств массовой информации и публицистическом дискурсе. Формирование этой единицы отражает трансформацию представлений о моральных качествах и допустимых формах воздействия на индивида, зафиксированную именно в языковой форме. Употребление данного неологизма демонстрирует смещение акцентов между традиционными моральными нормами и возрастающим вниманием к личной автономии, что делает анализ этого выражения важным для выявления языковых средств и семантических механизмов, посредством которых в современном китайском языке обозначаются и переосмысливаются ценностные установки.

В современной лингвистике морально-оценочные явления рассматриваются в рамках аксиологической лингвистики. Основы направления были заложены Е.М. Вольф (1985), которая рассматривает оценку как разновидность модальности с обязательным субъективным компонентом [1, с. 11]. Н.Д. Арутюнова (1988), продолжая эту линию, подчёркивает антропоцентрический характер оценки, исходя из того, что её природа отвечает природе человека [2, с. 58]. А.А. Ивин (2010) анализирует языковые формы должностного отношения к действительности [3, с. 69]. В.В. Квашина (2013) конкретизирует лексико-семантические механизмы выражения оценки, показывая, что языковые единицы фиксируют положительное или отрицательное отношение субъекта к объекту [4, с. 184]. В современной научной традиции проблема трансляции ценностных значений развивается в работах Л.И. Богдановой (2022), где показано, что оценочные единицы функционируют как инструменты культурной трансмиссии и индикаторы моральных изменений [5, с. 10–11].

Если обратиться к истокам, то само представление о моральном принуждении восходит к введённому J. S. Mill термину *moral coercion* («моральное при-

нуждение»). В книге *On Liberty* (1859) Mill подчёркивает, что общество нередко стремится воздействовать на индивида посредством «морального принуждения общественного мнения», однако «над своим телом и разумом человек является сувереном» [6, с. 13]. В дальнейшем к анализу различных форм морального давления обращается Н. Frankfurt (1973) [7], появляется выражение *moral blackmail*, обсуждаемое Т.С. McConnell (1981) [8, с. 545], а современная разработка темы продолжается у А. Bandura. В российской науке внимание исследователей сосредоточено главным образом на педагогических и психологических аспектах давления. С.А. Дружилов (2012) рассматривает различные проявления психологического давления [9, с. 229]. В этом же направлении работают И.В. Бухтияров, М.Ю. Рубцов и Н.А. Костенко (2014), рассматривая психологическое давление как фактор профессионального стресса и отмечая его связь с эмоциональным насилием в форме моббинга – систематического психологического преследования и травли в коллективе [10, с. 773].

Однако указанные исследования ориентированы преимущественно на философское, психологическое или педагогическое осмысление морального давления и не затрагивают лингвистическую специфику его вербализации в современном китайском языке. В частности, остаются неопределёнными лексико-семантическая структура неологизма 道德绑架, его оценочная функция и особенности употребления в реальных дискурсивных контекстах. Это обуславливает необходимость специального лингвистического анализа данной единицы как элемента морально-оценочного дискурса.

Цель исследования заключается в том, чтобы выявить лексико-семантические и лингвокультурные особенности рассматриваемого неологизма 道德绑架 («моральное принуждение») и определить, как данная единица отражает современные ожидания китайского общества в отношении моральных качеств личности.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) описать условия появления и пути формирования значения неологизма 道德绑架 в современном китайском языке;
- 2) проанализировать лексическое значение компонентов 道德 и 绑架 как основы формирования неологизма 道德绑架;
- 3) определить культурное содержание понятия 道德 в китайской лингвокультуре; собрать и описать примеры употребления выражения 道德绑架 из корпусов Цен-

тра китайской лингвистики Пекинского университета (CCL) и Центра корпусных исследований Пекинского университета языка и культуры (BCC); 5) выявить и классифицировать моральные качества, которые становятся объектом «морального принуждения» в современных коммуникативных контекстах; 6) установить, какие моральные ожидания и оценки китайского общества отражаются через употребление данного неологизма.

Объект исследования – морально-оценочный дискурс современного китайского языка, отражающий использование неологизма 道德绑架 («моральное принуждение»).

Научная новизна работы состоит в том, что неологизм 道德绑架 («моральное принуждение»), традиционно описываемый как социально-психологический или педагогический феномен, вводится в сферу лингвокультурологии и анализируется как элемент морально-оценочного дискурса современного китайского языка. На основе корпусных данных (CCL, BCC) впервые предпринята попытка систематизировать типичные контексты его употребления и классифицировать набор моральных качеств, становящихся объектом подобного давления.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в работе осуществляется лингвистическое осмысление неологизма 道德绑架 («моральное принуждение») как элемента морально-оценочного дискурса современного китайского языка. Корпусный анализ демонстрирует, какие моральные качества подвергаются переосмыслению в современном обществе, и тем самым углубляет теоретические представления о культурно обусловленных моделях моральной оценки. Полученные результаты вносят вклад в развитие лингвокультурной теории моральных качеств и взаимодействие традиционных ценностей с современными коммуникативными практиками.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы при изучении китайской лингвокультуры, а также в курсе лексикологии и межкультурной коммуникации.

В ходе исследования, опирающегося на материалы китайских корпусов CCL и BCC, применяются дефиниционный анализ, элементы компонентного анализа и контекстуальный анализ.

Неологизм 道德绑架 представляет собой двукомпонентную структуру, образованную сочетанием существительного 道德 (букв.: «мораль», «нравственные нормы») и глагольного компонента 绑架 (букв.: «похищать», «захватывать силой»). Подобная модель характерна для современных китайских оценочных единиц, где один компонент обозначает ценностную сферу, а другой задаёт механизм воздействия. Уже на уровне структуры выражения просматривается напряжение между нормативным содержанием и принудительным характером воздействия.

Компонент 道德 (dàodé) восходит к древнекитайской философской традиции и объединяет два концептуально значимых элемента – 道 и 德. В ранних классических текстах эти понятия функционировали раздельно, обозначая различные стороны нормативного поведения человека и социального порядка.

Морфема 道 в древнекитайской традиции выражает универсальный принцип устройства мира и одновременно надеющийся путь поведения [11, с. 145]. Это категория, описывающая как космический порядок, так и социально-нравственную норму.

Морфема 德 первоначально связывалась с внутренней нравственной силой, способностью следовать этическим предписаниям и поддерживать гармоничные отношения [12, с. 14]. В традиционных текстах она используется и для обозначения личных моральных качеств, и для характеристики социально значимых форм поведения.

Объединение понятий 道 и 德 в составе единого концепта, фиксируемое уже у Сюнь-цзы, проявляется в его утверждении о том, что достижение высшей степени освоения ритуальной нормы означает предельное совершенство 道德 [13, с. 278]. В современном китайском языке слово 道德 закрепилось как базовое обозначение моральной сферы, включающей совокупность этических норм и социально одобряемых качеств личности. Таким образом, само лексическое значение компонента 道德 несёт идею нормативности и общественной обязанности.

Второй компонент – 绑架 (bǎngjià) – является глаголом, который в прямом значении означает насильственное лишение человека свободы (букв.: «похищать», «захватывать силой»). Ключевым семантическим признаком этого глагола выступает принудительное ограничение возможности выбора.

При переносе данного значения в моральную сферу возникает аналогичная модель действия: субъект под видом морали фактически лишает другого человека свободы выбора, навязывая ему поведение, которое он не обязан совершать. Именно поэтому перевод выражения как «моральное похищение» оказывается наиболее точным: он передаёт как негативную окраску, так и скрытый механизм давления, состоящий в лишении человека права выбирать под прикрытием морали.

Так формируется новое значение выражения 道德绑架: принудительное навязывание моральных требований, выходящих за пределы реальных обязанностей личности. Эта внутренняя структура объясняет высокую выразительность и широкую употребительность данного неологизма в современном китайском дискурсе.

В русском языке отсутствует единое устойчивое выражение, которое передавало бы всю семантическую структуру китайского неологизма. Возможные переводы, такие как «моральное давление», «шантаж моралью», передают лишь

отдельные аспекты значения, но не отражают образной модели насильственного «похищения» под прикрытием моральных аргументов, встроеной в китайское绑架. Именно поэтому перевод «моральное похищение» имеет аналитическую ценность, позволяя сохранить структурные особенности исходного выражения.

Анализ корпусных данных (CCL [14], BCC [15]) показывает, что выражение 道德绑架 используется преимущественно в тех коммуникативных ситуациях, где проявляются социальные ожидания, связанные с моральными качествами личности. Эти ожидания формируются, прежде всего, в связи с ролью человека в семье и в обществе, что позволяет выделить две основные группы моральных качеств – семейно-ролевые и социально-ролевые.

1. Семейно-ролевые моральные качества

В семейной сфере человек одновременно выступает в нескольких ролевых качествах – как сын или дочь, как супруг и как родитель. Каждая из этих ролей связана с определёнными моральными качествами.

1.1 Сыновья почитательность

В китайской традиции понятие 孝 (xiào) сформировалось в рамках патриархальной модели 父为子纲, где 子 обозначало нормативную социальную роль ребёнка по отношению к отцу и включало как сыновей, так и дочерей.

В качестве иллюстрации функционирования данной единицы в современном дискурсе обратимся к публикациям в официальных источниках и средствах массовой информации (СМИ):

经过时代的洗礼, “孝顺”二字已有了新的解读, 但依然有不少父母“唯我独尊”, 把子女当成自己的附属品, 用所谓的孝道来驯服和道德绑架子女 (上海黄浦区人民政府, 2024年6月2日). – «Несмотря на новое осмысление понятия «сыновья почитательность» в условиях времени, многие родители по-прежнему исходят из принципа «я – в центре», рассматривая детей как свою собственность и используя так называемую традиционную норму сыновнего и дочернего долга для подчинения и морального похищения детей» (Народные правительственные районы Хуанпу города Шанхая, 02.06.2024) (здесь и далее перевод примеров с китайского языка на русский автора работы – Ма Жань).

Ещё более явно этот механизм проявляется в публицистическом тексте, посвящённом современному детско-родительским отношениям:

强人所难式付出, 道德绑架式教育, 中国式亲子关系的拧巴 (心河摆渡, 2024年5月8日). – «Вынужденная жертвенность и воспитание в форме морального похищения: противоречия китайских детско-родительских отношений» (Переplыва через реку сердца, 08.05.2024).

Аналогичная оценочная логика закрепляется и в следующем заголовке, где подчёркивается риск трансформации заботы и любви в форму морального «похищения»: 把握尺度与界限莫被爱道德绑架 (联合早报, 2020年11月29日). – Соблюдать меру и границы, не позволяя любви превращаться в моральное похищение (Объединённая утренняя газета, 29.11.2020).

Подобные оценочные формулировки не только фиксируют общественное отношение, но и соотносятся с реальными коммуникативными ситуациями повседневной жизни. Типичная для современных условий социальная ситуация связана с тем, что многие молодые люди живут и работают в крупных городах, находясь на значительном расстоянии от родителей. В условиях высокой профессиональной нагрузки и жёстких требований трудовой среды выполнение традиционной нормы сыновней почитательности становится практически затруднительным.

Однако ожидание того, что дети должны выполнять семейный долг в любой ситуации, сохраняет свою силу и нередко используется как средство «похищения». В таких контекстах положительное по своему смыслу качество «сыновья почитательность» фактически превращается в требование отказаться от личных интересов ради ухода за родителями. В результате традиционное моральное качество приобретает черты навязанного обязательства и воспринимается как разнородность «морального похищения».

Это проявляется, в частности, в следующих речевых реакциях:

你怎么能不同意回老家照顾父母? 这是做子女的本分, 你不应该这么自私! (中国青年报, 2021年10月25日). – «Как ты можешь отказаться вернуться домой ухаживать за родителями? Это прямая обязанность детей, ты не должен быть таким эгоистом» (Китайская молодёжная газета, 25.10.2021).

1.2 Семейная ответственность женщины

Идея об ответственности женщины иллюстрируется следующими примерами:

对于女性而言, 母亲只是她众多社会角色中的一种而已, 过分抬高母亲的神圣地位或以此道德绑架女性, 无论对于女性还是社会都是不明智的 (新京报, 2019年5月12日). – «Для женщины материнство является лишь одной из множества социальных ролей; чрезмерное возвышение сакрального статуса матери или использование его для морального похищения женщин является неразумным как по отношению к самим женщинам, так и к обществу в целом» (Новая пекинская газета, 12.05.2019).

女性再也不甘心传统社会对她们的道德绑架, 她们想要尖锐地、诚实地面对新的挑战 and 困境, 她们想重新定义“女性”“妻性”和“母性” (经济观察报, 2022年7月11日). – «Женщины больше не готовы мириться с моральным похищением, навязываемым традиционным обществом; они стремятся открыто и критически осмыслить новые вызовы и трудности, а также переосмыслить понятия “женственность”, “супружеская роль” и “материнство» (Экономический обозреватель, 11.07.2022).

Эти примеры демонстрируют механизм, при котором положительные по своему происхождению моральные качества – забота о семье, материнство и репродуктивная ответственность – превращаются в средство «похищения». В китайской культурной традиции семейная ответственность женщины рассматривалась как нормативное качество, что приводило к формированию устойчивого социального ожидания: женщина должна подчинять личные интересы семейным нуждам.

Подобные формулы долженствования широко распространены; в качестве иллюстрации приведём следующий пример.

«Ты женщина, после свадьбы должна ставить семью на первое место, а не думать только о своей карьере» (Жэньминь жибао, 08.03.2021).

Именно такие высказывания опираются на культурно закреплённое представление о семейной ответственности женщины и становятся основанием для предписания универсального поведения всем женщинам, независимо от их реальных жизненных обстоятельств и индивидуальных целей. Когда подобные требования игнорируют личный выбор и используются для ограничения профессиональных или жизненных решений, они теряют добровольный характер, то есть превращаются в форму «морального похищения», маскируемую под «правильное» качество.

2. Социально-ролевые моральные качества

Помимо семейных ролей, индивид включён в широкий круг социальных отношений – как гражданин, коллега, член коллектива или участник общественного пространства. Эти роли также предполагают учёт моральных качеств.

2.1 Коллективизм

В современном китайском обществе идеи коллективизма продолжают играть значимую роль и проявляются в различных жизненных ситуациях – в рабочей среде, в учебной среде, а также в контексте общественно полезных инициатив. В подобных контекстах ориентация на интересы коллектива нередко выражается через высказывания, адресованные конкретному человеку и предполагающие определённую модель поведения.

Так, в рабочей среде это проявляется в следующем заголовке:

«**«Все работают сверхурочно – и ты обязан?» Моральное похищение в профессиональной среде вызывает общественные споры»** (Новости Центрального телевидения Китая, 15.08.2020).

Аналогичные высказывания встречаются и в учебной среде:

«**Не потому что твой физический статус мешает тебе бежать, коллектив важнее, чем ты один, ты должен бежать вместе с классом, коллектив важнее личных чувств; потерпи ещё немного – с тобой ничего не случится, не раздувай из мухи слона»** (Китайский педагогический вестник, 09.05.2021).

Схожие формулировки используются и в контексте благотворительной деятельности:

«**Пин: Пусть благотворительность стала моральным обязательством (в Китае), 2021 г. 5 мая 25 г.**» – «Цин Пин: не позволяйте благотворительным пожертвованиям превращаться в моральное похищение» (Молодёжь Китая, 25.05.2021).

Коллективизм занимает особое место в китайской культурной традиции. На протяжении XX века установка «ставить интересы коллектива выше личных» рассматривалась как социально значимая добродетель, способствовавшая консолидации общества и становлению нового государства.

Однако в современном обществе, где усиливаются тенденции индивидуализации и повышается ценность личных границ, то же качество нередко приобретает иной, принудительный характер. В приведённых примерах видно, что в конкретных коммуникативных ситуациях это качество может переосмысливаться и использоваться как основание для давления на индивида. От адресата фактически требуют отказаться от собственных потребностей, рабочего графика или права на отдых лишь потому, что «так делает большинство».

В таких случаях готовность учитывать интересы коллектива перестаёт восприниматься как добровольный моральный выбор и приобретает характер обязательного требования. Именно это смещение от морального идеала к жёсткому предписанию позволяет носителям языка квалифицировать подобные высказывания как проявление «морального похищения».

2.2 Уважение (по отношению к старшим)

В качестве иллюстрации обратимся к следующим высказываниям:

«**Независимо от того, когда вы родились, "не позволяйте" и "не помогайте" – это два принципа, которые должны быть в моральном похищении»** (Китайский педагогический вестник, 09.05.2021).

Библиографический список

1. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. Москва: Едиториал УРСС, 2002.
2. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт*. Москва: Наука, 1988.
3. Ивин А.А. *Современная аксиология: некоторые актуальные проблемы*. Философский журнал. 2010; № 1 (4): 66–78.
4. Квашина В.В. *Проблемы аксиологии в современном языкознании*. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013; № 2: 181–189.
5. Богданова Л.И. *Ценности и оценки в процессе культурной трансмиссии*. Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022; № 2: 9–19.

ставлены в один ряд и постепенно превратились в социальную проблему, всё чаще обсуждаемую в рамках дискурса **морального похищения**» (Китайская молодёжная газета, 02.04.2014).

На этом фоне особенно показательны публикации, в которых требование уступить место оформляется как безусловная моральная норма. Среди молодёжи подобная нормативность нередко воспринимается как форма морального похищения.

«**Отказ от жестких требований уступить место: молодёжь давно устала от морального похищения**» (Сегодняшние заголовки, 07.11.2015).

Проблематичность данной нормы усиливается тем, что её оценка различается в разных социальных группах.

«**В общественном транспорте на старшего поколения это обязательная моральная норма, тогда как для молодёжи – лишь рекомендуемая установка, выражаемая формулой: "уступить – дело доброй воли, не уступить – не нарушение долга"**» (Китайская молодёжная газета, 25.08.2016).

Данные примеры демонстрируют, как традиционное моральное качество уважения к старшим может функционировать в языке в качестве инструмента «морального похищения». Исторически данное качество связано с идеалом социальной гармонии и взаимной поддержки, однако в современных условиях оно нередко предвещает как обязательная модель поведения, не учитывающая физическое состояние, конкретные обстоятельства и личные потребности адресата.

В подобных коммуникативных ситуациях готовность проявить уважение и внимание к пожилому человеку переосмысливается в языковом сознании как предписание, предполагающее автоматическое самоограничение и отказ от собственного комфорта. Именно переход от добровольного морального действия к нормативно оформленному требованию позволяет квалифицировать такие случаи как проявления «морального похищения».

Проведённый анализ показывает, что выражение «моральное похищение» используется не для оценки моральных качеств как таковых, а для характеристики определённых коммуникативных ситуаций. В рассмотренных контекстах обращение к нормам семейной заботы, материнства, уважения и коллективной ответственности воспринимается как форма давления в тех случаях, когда ожидаемое поведение предвещается в императивной или обвинительной форме. Такое языковое переосмысление, заключающееся в превращении добровольного морального поступка в обязательное требование, и составляет основание для квалификации ситуации как «морального похищения», то есть как похищения свободы выбора под прикрытием моральной нормы.

Проведённый анализ позволяет уточнить лингвистическую природу феномена **морального похищения** («моральное похищение») и определить его место в системе морально-оценочного дискурса современного китайского общества. Исследование показало, что данный неологизм не обозначает моральное воздействие как таковое, а функционирует как оценочная номинация, фиксирующая специфический тип принуждения, воспринимаемый носителями языка как проблематичный с точки зрения личной автономии.

Корпусные данные свидетельствуют о том, что выражение «моральное похищение» используется преимущественно в ситуациях, где позитивные моральные установки, связанные с семейной заботой, материнством, уважением и коллективной ответственностью, переосмысливаются в языке как инструменты давления. Тем самым язык не отрицает значимости этих ценностей, а указывает на коммуникативный сдвиг: моральная добродетель утрачивает статус свободного выбора и осмысливается как навязанное требование.

Принципиально важно, что в китайском дискурсе сохраняется признание легитимности моральных норм и общественных ожиданий как основы социальной регуляции. Однако появление и активное употребление неологизма **моральное похищение** отражает растущую чувствительность к формам морального воздействия, которые переживаются как чрезмерные или несправедливые. В этом смысле анализируемая единица не противопоставляет мораль и свободу, а служит языковым средством проблематизации их соотношения.

Таким образом, неологизм **моральное похищение** выступает индикатором изменений в системе моральной оценки и выполняет функцию маркирования конфликтных зон между коллективистскими установками и усиливающимся вниманием к индивидуальному выбору. Результаты исследования подтверждают, что язык не только отражает эти изменения, но и активно участвует в их концептуализации, предлагая новые средства осмысления моральных ожиданий в условиях современной китайской культуры.

6. Mill J.S. *On Liberty*. Kitchener: Batoche Books, 2001.
7. Frankfurt H. *Coercion and Moral Responsibility. Essays on Freedom of Action*. London: Routledge & Kegan Paul, 1973: 65–86.
8. McConnell T.C. Moral Blackmail. *Ethics*. 1981; № 91 (4): 544–567.
9. Дружилов С.А. *Психология выживания в современном мире*. Харьков: Гуманитарный Центр, 2012.
10. Бухтияров И.В., Рубцов М.Ю., Костенко Н.А. *Современные психологические факторы риска и проявления профессионального стресса*. Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2014; № 5: 773–775.
11. 老子, 《道德经》, 北京: 中华书局, 2016. Лао-цзы. *Дао дэ цзин*. Пекин: Издательство Чжунхуа, 2016.
12. 许慎, 《说文解字》, 段玉裁注, 北京: 中华书局, 2013. Сюй Шэнь. *Объяснение составных иероглифов*. Пекин: Издательство Чжунхуа, 2013.
13. 荀子, 《宋本荀子》, 杨倞注, 北京: 国家图书馆出版社, 2017. Сюнь-цзы. *Сунский канонический текст «Сюнь-цзы»*. Пекин: Издательство Национальной библиотеки Китая, 2017.
14. Корпус CCL Пекинского университета. Available at: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/
15. Корпус BCC Пекинского университета языка и культуры. Available at: <http://bcc.bicu.edu.cn/>

References

1. Vol'f E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki*. Moskva: Editorial URSS, 2002.
2. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovykh znachenij: Ocenka. Sobytie. Fakt*. Moskva: Nauka, 1988.
3. Ivin A.A. Sovremennaya aksiologiya: nekotorye aktual'nye problemy. *Filosofskij zhurnal*. 2010; № 1 (4): 66–78.
4. Kvashina V.V. Problemy aksiologii v sovremennoy yazykoznanii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; № 2: 181–189.
5. Bogdanova L.I. Cennosti i ocenki v processe kul'turnoy transmissii. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19. Lingvistika i mezhdul'turnaya kommunikatsiya. 2022; № 2: 9–19.
6. Mill J.S. *On Liberty*. Kitchener: Batoche Books, 2001.
7. Frankfurt H. *Coercion and Moral Responsibility. Essays on Freedom of Action*. London: Routledge & Kegan Paul, 1973: 65–86.
8. McConnell T.C. Moral Blackmail. *Ethics*. 1981; № 91 (4): 544–567.
9. Druzhilov S.A. *Psihologiya vyzhivaniya v sovremennoy mire*. Har'kov: Gumanitarnyj Centr, 2012.
10. Buhtiyarov I.V., Rubcov M.Yu., Kostenko N.A. Sovremennye psichologicheskie faktory riska i proyavleniya professional'nogo stressa. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2014; № 5: 773–775.
11. 老子, 《道德经》, 北京: 中华书局, 2016. Lao-czy. *Dao d'e czin*. Pekin: Izdatel'stvo Chzhunhua, 2016.
12. 许慎, 《说文解字》, 段玉裁注, 北京: 中华书局, 2013. Syuj Sh'en'. *Ob'yasnenie sostavnykh ieroglifov*. Pekin: Izdatel'stvo Chzhunhua, 2013.
13. 荀子, 《宋本荀子》, 杨倞注, 北京: 国家图书馆出版社, 2017. Syun'-czy. *Sunskij kanonicheskij tekst «Syun'-czy»*. Pekin: Izdatel'stvo Nacional'noj biblioteki Kitaya, 2017.
14. Korpus CCL Pekinskogo universiteta. Available at: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/
15. Korpus BCC Pekinskogo universiteta yazyka i kul'tury. Available at: <http://bcc.bicu.edu.cn/>

Статья поступила в редакцию 26.12.25

УДК 811

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-263-268

Chunyan Niu, Associate Professor, Xinjiang University of Finance and Economics, School of Humanities of the Renmin University of China (Urumqi, China),
E-mail: 3083129327@qq.com

TRANSFORMATION OF CULTURAL SYMBOLS: A STUDY OF LOCALIZATION OF CHINESE CULTIVATION NOVELS ON RUSSIAN-LANGUAGE NETWORK PLATFORMS. Based on Yuri Lotman's Symbolic Circle Theory and Hofstede's Cultural Dimension Theory, this paper takes two popular Chinese immortal novels, "The Legend of Mortal Cultivation of Immortals" and "Fight Breaks the Sky," as examples, through a comparative analysis. The localization strategy of its Russian translation and the reader feedback data on the Russian platform systematically explore the cross-cultural adaptation mechanism of Chinese immortal cultivation novels in the Russian cultural context. The study finds that the translator achieves the effective conversion of cultural symbols through four core localization methods: 1. Terminological mythological analogy (such as translating "Crossing the Tribulation" into "Peren's Trial" and incorporating Slavic mythological elements); 2. Conceptual functional equivalence (for example, "fighting spirit" is translated into "fighting energy," weakening philosophical connotation to improve readability); 3. Adjust the narrative rhythm (compress more than 50% of the cultivation chapters and strengthen the conflict density); 4. Individual adjustment of values (highlighting the protagonist's independent decision-making, in line with the cultural characteristics of Russia's high individualism). Readers' acceptance process is gradual: in the early stage, they are attracted by visual symbols (such as flying swords and different fires), in the middle stage, they actively explore Taoist philosophical concepts, and in the later stage, they misread due to cultural differences (such as misunderstanding "Yuan Ying" as "magic elf"). However, misreading did not hinder communication. On the contrary, through platform algorithm recommendation, reader community co-creation (like human creation of "Siberian Alchemist") and symbol re-interpretation, a cross-cultural symbiosis mechanism of "boundary penetration-symbol regeneration" has been formed, making China The boundaries of Russian cultural exchanges are more dynamic and flexible. For the first time, this paper combines the symbolic circle theory and the cultural dimension model to analyze the cross-cultural communication of online literature, which not only enriches the empirical cases of Lotman's theory in the context of digital media, but also provides a "cultural medium" for the globalization strategy of Chinese entertainment products.

Key words: Chinese novels of cultivating immortals, Russian network platform, cross-cultural communication, acculturation theory, symbolic cycle theory

Ню Чуньянь, доц., Синьцзянский университет финансов и экономики, факультет гуманитарных наук Китайского народного университета, г. Урумчи,
E-mail 3083129327@qq.com

ТРАНСФОРМАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ СИМВОЛОВ: ИССЛЕДОВАНИЕ ЛОКАЛИЗАЦИИ КИТАЙСКИХ КУЛЬТИВАЦИОННЫХ РОМАНОВ НА РУССКОЯЗЫЧНЫХ СЕТЕВЫХ ПЛАТФОРМАХ

В данной статье, опираясь на теорию семиосферы Юрия Лотмана и теорию культурного измерения Хофстеде, на материале двух популярных китайских культивационных романов «Путешествие к бессмертию» (автор Дин Линь-Тао, псевдоним Ван Юй) и «Расколота битвой синева небес» (авторы Ли Ху, Жень Сян) проводится сравнение русскоязычных переводов для анализа стратегии локализации и отзывов читателей на русскоязычных платформах, системно исследуются механизмы межкультурной адаптации китайских культивационных романов в русскоязычном культурном контексте. Исследование показало, что переводчики эффективно преобразуют культурные символы с помощью четырех основных методов локализации: 1. Аналогии мифологических терминов (например, «преодоление скорби» переводится как «испытание Перуна»); 2. Концептуальной функциональной эквивалентности (например, «боевой дух» переводится как «боевая энергия»); 3. Ускорения ритма повествования (сокращение 50% глав, посвященных процессу совершенствования); 4. Персонализированная корректировка ценностей (акцент на самостоятельном принятии решений главным героем соответствует высоко индивидуалистическим культурным особенностям России). Процесс принятия читателями развивается постепенно: сначала внимание привлекают зрительные символы (например, летящие мечи и странный огонь), затем читатели самостоятельно изучают даосские философские концепции на среднем этапе, а позже возникает неправильная интерпретация из-за культурных различий (например, понимание Юаньин как «зарождающей души»). Однако неправильная интерпретация не препятствовала распространению, наоборот, с помощью рекомендаций алгоритма платформы, совместного создания читательского сообщества (например, фанфик «Сибирский алхимик») и повторной расшифровки символов сформировался механизм межкультурного симбиоза «проникновения границы – регенерация символов», что сделало границы культурного обмена между Китаем и Россией более динамичными и гибкими. В данной

статье впервые применяется теория символического круга в сочетании с моделью культурных измерений для анализа межкультурной коммуникации сетевой литературы, которая не только обогащает эмпирическую базу теории Лотмана в контексте цифровых медиа, но и предоставляет стратегии глобализации китайских культурно-развлекательных продуктов «промежуточного слоя культуры», которые могут быть использованы для теоретической справки и в качестве практических подходов.

Ключевые слова: китайские культивационные романы, русскоязычная сетевая платформа, межкультурная коммуникация, теория культурной адаптации, теория символических кругов

Будучи важной частью сетевой литературы, восточные культивационные романы имеют свои культурные гены, уходящие корнями в древнекитайскую даосскую философию, народную мифологию и традиции литературы о боевых искусствах. Философские системы «Единство Неба и человека» и «Совершенствование бессмертия и познание истинного существования» в даосской культуре, а также фантастические повествования в классических текстах, например, в таких как «Каталог гор и морей» и «Возвышение в ранг духов», в совокупности составляют основные элементы китайских культивационных романов. Например, такое состояние ума, как «свободное скитание» в «Чжуанцзы», и теория алхимии в «Баопуцзы» были преобразованы в культовые сюжеты, такие как «восхождение в царство бессмертных» и «изготовление золотого эликсира» в современных китайских фэнтезийных романах. «Благородная душа» и «милость и злоба в мире боевых искусств» в литературе о боевых искусствах создают повествовательные рамки, такие как «борьба между сектами» и «поиск сокровищ в тайных мирах» для китайских фэнтезийных романов. Ядро культивационных романов отвечает потребностям современных читателей. Сюжеты не только переключаются с внешней ситуацией неполной смены поколений национальных ценностей в Китае, но и могут широко сочетаться с различными популярными культурами, чтобы представить персонализацию и кастомизацию, необходимые читателям новой эпохи. Вступая в XXI век, с популяризацией Интернета и развитием литературных сетевых платформ (таких как Webnovel), китайские культивационные романы постепенно сформировали типичную модель создания, привлекая большое количество читателей такими повествовательными парадигмами, как «неожиданный успех простых людей» и «иерархическая система совершенствования бессмертных», которые, полагаясь на сообщества переводчиков (такие как Wuxiaoworld) и официальную стратегию «выхода за рубежом», вышли на иностранные рынки. На русскоязычных сетевых платформах благодаря совместному переводу и локализации (Localization) китайские культивационные романы (Immortal Cultivation Novel) породили стабильное сообщество читателей и даже локальное творчество, что ознаменовало переход от односторонней межкультурной коммуникации к межкультурному взаимодействию [1].

Целью данной статьи является систематическое исследование механизмов межкультурной адаптации и эффектов восприятия читателями китайских культивационных романов в русскоязычном культурном контексте. Для достижения этой цели поставлены следующие исследовательские задачи: 1. Анализ символического преобразования: раскрыть то, как терминология о совершенствовании бессмертных достигает культурного транскодирования через мифологические аналогии (Mythological Analogy), эквивалентные функции (Functional Equivalence) и другие методы. 2. Исследование адаптации нарративных техник: проанализировать то, как перевод на русском языке может быть адаптирован к привычкам восприятия принимающей культуры, ускоряя темп и изменяя характеры персонажей. 3. Исследование совместимости культурных ценностей с необходимостью исследовать то, как можно примирить восточные коллективистские нарративы с русскими индивидуалистическими традициями, чтобы достичь резонанса.

Научная новизна статьи в основном отражается в: 1. Инновации в теоретическом применении: впервые теория семиосферы Юрия Лотмана была объединена с теорией культурных измерений Хофстеде, в результате чего была построена трехмерная аналитическая рамка, объединяющая символы, нарративы и ценности для применения в исследовании межкультурного распространения сетевой литературы. 2. Расширение эмпирической области: она восполняет пробел в эмпирических исследованиях китайской сетевой литературы, особенно нового типа – культивационных романов в русскоязычном пространстве. 3. Предложена модель механизма межкультурного симбиоза «проникновения границы – регенерации символов» при взаимодействии триады «платформа – текст – читатель», которая раскрывает творческую роль правильного прочтения в культурной коммуникации.

Теоретическое значение: данная статья обогащает эмпирический случай теории символического круга Лотмана в контексте цифровых медиа и массовой

культуры, а также способствует вниманию теории межкультурной коммуникации к механизму взаимодействия интернет-сообщества.

Практическое значение: результаты исследования предоставляют «промежуточную культуру» конкретный индивидуальный подход и справочную информацию для методологии перевода при разработке стратегий глобализации китайской сетевой литературы и других культурных и развлекательных продуктов, это имеет ценность для вдохновения в практике культурного обмена.

В теории «семиосферы» (Semiosphere) Юрия Лотмана подчеркивается: «Культурная коммуникация осуществляется на границе семиосферы. Столкновение различных культурных символов при межкультурном переводе может приводить к потере информации, а также стимулирует творческую регенерацию». Например, терминология совершенствования бессмертия возрождается через аналогии с мифологией [2].

Механизмы проникновения границы данной теории способствуют перекодировке терминологии; символическая регенеративная интерпретация и неправомерное прочтение запускают сотрудничество поклонников; интерактивность оригинального текста хорошо согласуется с алгоритмической логикой платформ и способствует соавторству сообщества.

Основная идея теории культурных измерений Хофстеде (Cultural Dimensions) заключается в том, что «культурные различия могут быть количественно оценены с помощью таких измерений, как дистанция власти и индивидуализм-коллективизм» [3]. Российская культура характеризуется высоким индивидуализмом и средней дистанцией власти, что существенно отличается от низкого индивидуализма и высокой дистанции власти в Китае.

Данная теория поддерживает научно-исследовательские работы в этой статье в следующих аспектах: во-первых, измерение индивидуализма. Она объясняет, почему перевод на русском языке усиливает личный героизм главного героя. Во-вторых, разница в дистанции власти приводит к полемике в кругу читателей о «ранге созерцательного учения» в переводе на русский язык.

Теоретический пробел в применении: теория семиосферы Юрия Лотмана никогда не использовалась для анализа взаимодействия китайской и русской сетевой литературы, в частности, отсутствуют эмпирические исследования, посвященные тому, как «совместное творчество читателей» способствует символической регенерации (например, творение сообщества поклонников); модель Хофстеде применялась лишь на макроуровне при анализе культивационного романа и не была соотнесена с конкретными методами перевода (например, укрепление связи между индивидуализмом и ценностями измерения индивидуализма).

Недостаточное исследование в области динамического симбиоза: текущие исследования сосредоточены на эффектах односторонней коммуникации (например, методах перевода терминологии), игнорируя взаимодействие переводов, читателей и платформ в формировании механизма регенерации межкультурных символов (например, обратная связь «сибирского алхимика» с исходной культурой).

В данной статье используется метод тематического исследования, сфокусированный на двух репрезентативных китайских культивационных романах с высоким распространением и сильным читательским взаимодействием на русскоязычных платформах: «Путешествие к бессмертию» и «Расколота битвой синева небес». Основным основанием для выбора этих двух произведений являются следующие моменты.

1. **Новаторство и влияние.** «Путешествие к бессмертию» считается новаторской работой в жанре «повседневного становления». Его повествовательный режим «неожиданный успех простых людей – постепенное совершенствование» – оказал глубокое влияние на последующие творения сетевой литературы. «Расколота битвой синева небес» – вершина в жанре «потока эскалации горячей крови», ставшая феноменом интеллектуальной IP-культуры с ее высококонфликтным повествованием («мечь – поиски сокровищ – битва»). Оба произведения получили более миллиона просмотров и более тысячи ком-

Таблица 1

Аналитическая структура на основе теории семиосферы и культурных измерений

Измерение	Теоретические инструменты	Метод кодирования	Русскоязычный пример верификации
Трансформация символов	Проникновение границ: Юрий Лотман + метод модели Макуни	Мифологическая аналогия / функциональная эквивалентность / буквальный перевод с толкованием	Преодоление скорби → испытание Перуна (мифологическая аналогия)
Адаптация повествования	Интерактивность текстов Юрий Лотман + нарративная традиция Кривоус	Ускорение повествования/поляризация персонажей	50% глав по совершенствованию были удалены (ускорено)
Примирение ценностей	Измерение «индивидуализм – коллективизм» Хофстеде	Подчеркивание ценности/снижение конфликта	Усиление личного сопротивления Сяо Яня

Таблица 2

Примирение ценностей* Измерение Хофстеде

Культурное измерение	Китайская характеристика	Русская характеристика	Метод примирения
Индивидуализм	Коллективная тенденция (20)	Высокий индивидуализм (79)	Укрепление способности главного героя принимать самостоятельные решения
Индекс дистанции власти (PDI)	Высокий индекс (77)	Средний индекс (67)	Ослабление классового угнетения при описании

ментариев на русскоязычных платформах и уже давно занимают лидирующие позиции в категории «Китайские книги о пути к бессмертию», имея широкую аудиторию.

2. **Охват поджанров:** «Путешествие к бессмертию» означает «реалистичный путь к бессмертию». Произведение «Расколота битвой синева небес» относится к «зрелищному пути к бессмертию». Это позволяет сравнить адаптацию к локализации различных методов повествования.

3. **Богатство данных о переводе и восприятии:** существует возможность сравнения нескольких версий перевода на русский язык, а в читательском сообществе накоплен большой объем отслеживаемых комментариев, оценок и творений фанатов, что обеспечивает достаточный материал для исследования.

В данной статье анализируются методы адаптации текстов, трансформации символов и обратная связь читателей, чтобы раскрыть специфический механизм межкультурной адаптации и принятия китайских культивационных романов в русской культурной среде. Однако, поскольку данная статья является тематическим исследованием, общая применимость выводов требует дальнейшей проверки выбором.

(I) Анализ текста

Отбор образцов: «Выбрать переводы китайских фэнтезийных романов, имеющих ≥ 100 тыс. просмотров и ≥ 500 комментариев на русскоязычных платформах TopWebNovel и Rulate, опубликованных в период с 2020 по 2023 год (пиковый период распространения русскоязычной сетевой литературы). Критерии исключения включали переводы, выполненные с помощью машинного перевода или искусственного интеллекта (например, тексты, напрямую переведенные DeepL); некачественные переводы с оценкой читателя менее 3 баллов (из 5)».

Метод выборки: была принята стратифицированная случайная выборка по трем основаниям: платформа (TopWebNovel/Rulate), популярность произведения (верхний IP/средний IP) и тематика (повседневное становление/системное повышение). В итоге были отобраны две репрезентативные работы: «Путешествие к бессмертию» и «Расколота битвой синева небес».

Анализ измерения: 1. Определение темы. Выделяются основные темы культивационных романов (например, «система бессмертия», «бунт против судьбы», «приключения в тайных мирах») и анализируется локализованное выражение этих тем в русскоязычном переводе. 2. Преобразование символов. Фиксируются методы русскоязычного перевода (буквальный перевод, аналогия или замена) восточных культурных символов (например, «Золотой эликсир» и «Преодоление скорби»). 3. Корректировка повествования. Сравняется структура сюжета оригинального произведения и переведенной версии и фокусируется внимание на удаленном или расширенном содержании (например, сжатие процесса совершенствования и упрощение характера злодея).

Процесс работы: текст перечитывается несколько раз, выделяются и классифицируются ключевые абзацы (например, «культурные аннотации» и «ценностная адаптация»). Далее резюмируются методы локализации, которые часто встречаются в переведенных версиях (например, заимствование терминов из

мифологии).

(II) Укрепление связи между общей структурой и теорией

Данные Хофстеде по культурному измерению показывают, что индекс индивидуализма России значительно выше, чем в Китае (см. табл. 2).

Теория семиосферы Юрия Лотмана указывает на то, что сущность культурной коммуникации заключается в столкновении и регенерации символических систем в пограничных зонах. Конкретно говоря: 1. Символическая реконструкция: Анализируется, как терминология о пути к бессмертию внедряется в русскую культуру через аналогии с мифологией. 2. Нарративное новаторство: изучение того, как корректировка темпа и адаптация темы способствуют межкультурному резонансу. 3. Интерактивный симбиоз: отслеживание переосмысления символов и локального творчества читательским сообществом, выявление методов, с помощью которых китайская и русская культуры могут учиться друг у друга, учитывая русский культурный фон, объяснение логики метода адаптации (например, «Быстрое повествование» соответствует русской литературной традиции) (см. табл. 3).

(III) Интерпретация отзывов читателей

Источники данных: обзоры на русскоязычных книжных рецензируемых платформах (например, LiveLib) и мнения читателей в обсуждениях в социальных сетях (например, в группах «ВКонтакте»).

Методы анализа: 1. Извлечение мнений. Определение основных взглядов читателей на китайские фэнтезийные романы на основе их рецензий (например, «культурная новизна», «конфликт ценностей» и «оценка темпа повествования»). 2. Анализ неправильного прочтения. Выборка распространенных среди читателей заблуждений относительно восточных терминов (например, понимание «Юаньин» как «волшебного эльфа») и анализ культурных барьеров, стоящих за ними. 3. Интерактивное наблюдение. Акцент на фанатском контенте, спонтанно созданном читателями (например, локализованные романы и изображения персонажей), и рассмотрение их переосмысления культуры пути к бессмертию.

Операционный процесс: упорядочение комментариев читателей по темам (например, «принятие символов» и «предпочтение повествования») и обобщение общих характеров и противоречий. По содержанию обсуждаемых сообщений проследить эволюцию познания читателями даосских концепций (например, «Недеяние»).

2.3 Рамка анализа данных

Структура кодирования используется для систематического анализа методов обработки культурных символов и их влияния на распространение культивационных романов на русскоязычных сетевых платформах. Она применима как к текстовому анализу, так и к практике перевода и исследованию отзывов читателей. Кодирование делится на три уровня: кодирование первого уровня: тип культурных символов (визуальный/терминологический/нарративный); кодирование второго уровня: метод культурной адаптации (сохранение/замена/адаптация); кодирование третьего уровня: эффект коммуникации (положительный/отрицательный/нейтральный).

Таблица 3

Методы локализации русских версий «Путешествие к бессмертию» и «Расколота битвой синева небес»

Наименование образца	Платформа	Тип культурного символа	Уровень кодирования	Метод культурной адаптации	Реализация конкретных методов
«Путешествие к бессмертию» на русском языке	TopWebNovel	Визуальные символы	Кодирование первого уровня: символ одежды. Кодирование второго уровня: смешанные славянские/восточные элементы (узор Тайцзи + вышивка)	Культурная адаптация	Дизайн волшебного халата сочетает в себе традиционные славянские костюмы с даосскими узорами Тайцзи
«Расколота битвой синева небес» на русском языке	Rulate	Символ термина	Кодирование первого уровня: система совершенствования. Кодирование второго уровня: функциональная эквивалентность («преодоление скорби» переводится как «испытание Перуна»)	Трансформация символов	Аналогия «преодоления скорби» с «испытанием Перуна» (заимствованное славянское изображение славянского Бога-громовержца)

Таблица 4

Кодирование первого уровня: тип культурного символа

Тип символа	Определение	Критерий определения
Символ термина	Уникальные концепции системы пути к бессмертию (золотой эликсир / зарождающаяся душа / преодоление скорби)	Специализированный термин, требующий культурного объяснения для понимания
Визуальные символы	Конкретный культурный образ (летающий меч / узоры Тайцзи / волшебный халат)	Элементы, которые можно воспринять посредством интуитивных образов
Повествовательные символы	Культурная логика, которая продвигает развитие сюжета (ранг созерцательного учения / карма и сансара)	Абстрактная структура, несущая мировоззрение и ценности

Таблица 5

Кодирование второго уровня: метод культурной адаптации

Кодирование второго уровня: метод адаптации	Определение	Пример операции	Теоретическая поддержка
Мифологическая аналогия	Использование символов славянской мифологии для замены восточных символов	«преодоление скорби → испытание Перуна» (мысленное представление Бога-громовержца)	Пересечение границы Юрий-Лотман
Функциональная эквивалентность	Удаление культурного ядра и сохранение практических функций	«боевой дух» → «боевая энергия» (система)	Норма перевода (Макуни)
Буквальный перевод с толкованием	Сохранение исходного слова + интерпретация в контексте/сноске	золотой эликсир → золотая пилюля (золотой эликсир) [Комментарий к даосской внутренней алхимии]	Минимизация искажения символа

Правила кодирования: культурные символы делятся на «тип сохранения» (например, «летающий меч» – дословный перевод) и «тип замены» (например, «преодоление скорби» – аналогия со славянским испытанием). Методы повествования обозначены как «корректировка темпа» (удаление деталей совершенствования и «плавки»), «адаптация персонажа» (абсолютизация злодея). Примирение ценностей: определение «ослабления конфликта» (например, исключение сюжетов о сыновней почитательности) и «усиления резонанса» (например, возвышение личного героизма).

Процесс декодирования: сравнение текста с отзывами читателей, анализ фактического эффекта типа кодирования (например, усиливают ли «заменяющие символы» вовлеченность читателя).

III. ТЕКСТ

3.1 Механизм трансформации культурных символов: культурное транскодирование при пересечении границы

Идентификация темы и локализованное выражение. Основная тема «Путешествия к бессмертию» – неожиданный успех простых людей: в оригинальном произведении особое внимание уделяется долгой борьбе главного героя Хань Ли от смерти к бессмертию. «Система о пути к бессмертию»: подробно описывает ранговую структуру и конкуренцию за ресурсы триады «строительство фундамента – золотой эликсир – Юаньин». Подзаголовок русской версии был изменен на «От слабого к Богу» («От слабого к Богу»), подчеркивая личный героизм. «Межфракционная борьба» была переведена как «территориальная конкуренция среди сибирских контрабандистских группировок», а также были добавлены русские детали, например, «преследование по снежным полям» и «сделка по продаже водки».

Основная тема «Расколота битвой синевы небес» – бунт против судьбы: главный герой Сяо Янь бросает вызов сильным, чтобы отомстить за своего отца. «Борьба за странный огонь» сочетает в себе элементы фэнтези и системы совершенствования. В переводе на русский язык подзаголовок изменен на «Восстание против судьбы» и добавлен монолог главного героя: «Я не верю в судьбу, я верю только в огонь в моих руках». Символ «странного огня» был трансформирован: переведен в «магическое пламя», ослабив восточный метафизический колорит.

Метод трансформации символов. Буквальный перевод «золотого эликсира» в тексте «Путешествия к бессмертию» – «золотая пилюля», но в аннотации это поясняется как «основная энергия даосской внутренней алхимической прак-

тики». «Преодоление скорби»: аналогия с «испытанием Перуна», заимствованная из образа Бога-громовержца в славянской мифологии. «Полет с управляющим мечом» переводится как «летающий меч», опустив даосскую коннотацию слова «управлять». «Боевой дух» в «Расколоте битвой синевы небес» переводится как «боевая энергия», снимая философский смысл цз. «Странный огонь» описывается как «таинственное пламя по своей природе, похожее на огонь вечной жизни в славянской мифологии».

Корректировка повествования. Процесс создания фундамента, состоящий из 50 глав в оригинальном романе «Путешествие к бессмертию», был сжат до 15 глав, а детали алхимии упрощены до выражения «закрывать глаза на три дня, и небо и земля изменят цвет, когда эликсир будет готов». Старший брат Хань Ли появляется только как «комментатор по пути к бессмертию», а его личная история опущена. В «Расколоте битвой синевы небес» злодей абсолютизируется. Основатель учения Юньшань был переписан как «властный тиран», а сложный конфликт интересов между созерцательными учениями в оригинальном произведении был упрощен до противостояния добра и зла. Напрашивается необходимость объединить такие события, как «трехлетнее соглашение» и «борьба за Странный огонь», а также установить кульминацию каждой из глав.

Баланс между удержанием и инновациями при трансформации символов. Во-первых, это метод удержания. Буквальный перевод «летающий меч» вызывает интерес, но утрачивает философский подтекст ключевого иероглифа «управлять». Во-вторых, это метод реконструкции. Хотя перевод слова Юаньин («Зарождающаяся душа») как «Духовный сын» имеет высокий уровень неправильного прочтения, он побуждает читателей обсуждать «духовный рост». Наконец, культурная консультация – переводческая трансформация «ранга созерцательного учения» в «сибирскую контрабандную группировку» ослабляет символ власти и вписывается в антитрадиционный нарратив в России.

В ходе обсуждения был сделан вывод, что эта трансформация обеспечивает баланс между сохранением культурного наследия и принятием читателями, но при этом неизбежно приводит к утрате философской сущности.

3.2 Адаптация и реконструкция структуры повествования: темп, персонажи и конфликт

Основное открытие: хотя такие стратегии, как «ускорения повествования» и «поляризация персонажей», значительно повышают читабельность, чрезмерное сокращение вызвало критику со стороны некоторых читателей в связи с логической несогласованностью (см. табл. 6).

Таблица 6

Метод адаптации повествования

Метод	Перекрестное доказательство по двум случаям	Эффект принятия читателем
Сжатие темпа	«Путешествие к бессмертию»: 50 глав для создания фундамента → 15 глав «Расколота битвой синевы небес»: 3-летнее обещание → 5 глав	Принятие: оценка LiveLib +20% (быстрый ритм). Непринятие: отрицательный отзыв TopWebNovel 32% (прорыв кажется читателем)
Поляризация героя	«Путешествие к бессмертию»: старший брат → рассказчик по совершенствованию. «Расколота битвой синевы небес»: основатель учения Юньшань → абсолютный тиран	Принятие: популярность обсуждения ВК + 40% (злодей должен быть беспощадным, чтобы быть интересным). Непринятие: литературная критика: плоская
Усиление конфликта	«Расколота битвой синевы небес»: кульминация каждые 3 главы (битва/поиск сокровищ). «Путешествие к бессмертию»: перестрелки с сибирскими контрабандными группировками	Уровень прочтения главы увеличился до 78% (данные Rulate)

Таблица 7

Метод примирения ценностей

Направление примирения	«Расколота битвой синевы небес»	«Путешествие к бессмертию»	Проверка измерений Хофстеде
Укрепление личности	Подзаголовок → «Восстание против судьбы» (бунт против судьбы)	Хань Ли → рисовка героев («Одинокий волк»)	Соответствует высокому уровню индивидуализма в России. Уровень резонанса 92%
Ослабление ранга	Удален эпизод церемонии коленопреклонения секты Юньланьцзун	Межфракционная борьба → «война банд за территорию» (деиерархизация)	Высокая дистанция власти Китая (PDI = 77) против средней дистанции власти России (PDI = 67) Спорные посты составляют 38%
Слияние поклонения природе	Магическое пламя ↔ духовность сибирской пустыни	Алхимические навыки ↔ магические травы в славянской мифологии	Традиция русского природного мистицизма (Кривоус, 2018). Фанфикшн + 150%

Исходя из общей обстановки, можно утверждать, что адаптация повествования соответствует русской героической эпической традиции, однако основные философские символы необходимо сохранить.

3.3 Примирение ценностей: консультация по различию в культурных измерениях

Индивидуализм усиливает и эффективно стимулирует резонанс, в то время как иерархия провоцирует культурный конфликт (см. табл. 7).

Примирение ценностей должно следовать за количественной оценкой различий в культурных измерениях. Рассказ об индивидуальной борьбе вполне успешен, но описание класса должно быть полностью реконструировано.

3.4 От неправильного прочтения к симбиозу: формирование механизма регенерации символов

ца и даосские талисманы, становясь символом идентичности читателей. Количество кликов по фанатским работам с тегом «Молот Перуна» в 2,3 раза превышает количество кликов по обычному контенту, посвященному бессмертной культивации (статистика VKArtGroup), это свидетельствует о том, что неправильно прочитанные символы обладают более сильной способностью к распространению.

Фанфикшн и локализованная адаптация русскоязычными читателями – это не только принятие оригинального текста, но и активная реконструкция символической системы. Например, «сибирский алхимик» сочетает славянскую алхимию с системой совершенствования бессмертной культивации, что, в свою очередь, стимулирует предметное новаторство круга китайской сетевой литературы и отражает динамические характеристики «проницаемости границ» и «двусторонней обратной связи» в теории семиосферы Юрия Лотмана [2].

Таблица 8

Механизм регенерации символов

Феномен	Совместное доказательство по двум случаям	Симбиотический эффект
Отслеживание источников неправильного прочтения	«золотой эликсир = «магический камень» → читатели ознакомятся с «даосской внутренней алхимией». «Юаньин = лесной зльф» → создана группа обсуждения даосизма в ВК	Глубокое участие читателей в культурном отслеживании
Локальное творчество	«Сибирский алхимик» (золотой эликсир + славянская алхимия). Фанфик-кампания «Сяо Янь против генерала Дуна» (магическое пламя + Бог мороза)	Объём посещаемости больше, чем у оригинала
Регенерация символа	«Молот Перуна» (тотем бога-громовержца + даосский талисман). «Ледяное магическое пламя» (татуировка сине-белого пламени)	Становление символов идентичности поклонника бессмертной культивации в русскоязычном мире

Культурное неправильное толкование – это одновременно и проблема, и возможность понимания в межкультурной коммуникации. В данной статье посредством анализа данных и тематических исследований раскрывается двойное влияние неправильного толкования на распространение китайских фэнтезийных романов в русскоязычном исполнении.

Во-первых, это двустороннее формирование культурного познания посредством неправильного прочтения. Деконструкция и реконструкция философских коннотаций. В русскоязычном переводе «золотой эликсир» ошибочно трактуется как «магический камень» с показателем 62% (данные комментариев TopWebNovel), что лишает его философского смысла «бессмертия как природы, так и жизни» в даосской внутренней алхимии. Неправильное прочтение может вдохновить читателей на активное изучение восточной культуры. «Изначально я думал, что «золотой эликсир» – это магический камень Гарри Поттера, но, поиск информации, я обнаружил, что он связан с человеческой энергией, что заставило меня заинтересоваться даосизмом». (пользователь ВК @MagicLover).

Межкультурное воспроизводство символического значения. «Юаньин» ошибочно перевели как «дух леса» (лесной зльф), но образ «внутреннего ребенка» вызвал философские дискуссии о «духовном росте» среди русскоязычных читателей. На платформе LiveLib 43% рецензий на «Юаньин» затрагивают такие темы, как «самопробуждение» и «внутренняя сила», формируя новое измерение интерпретации. Уровень творческой производительности исходного произведения на основе неправильного прочтения терминов на 37% выше, чем на основе правильного (статистика платформы Rulate). Это свидетельствует о том, что неправильное толкование может привести к культурным инновациям.

Неправильное толкование стимулирует локальные инновации. «Сибирский алхимик» русского писателя объединяет концепцию неправильного толкования «золотого эликсира» в китайских фэнтезийных романах как образа славянской алхимии, создавая «сибирский камень» – гибридный символ, сочетающий в себе «энергетическое ядро» и «природную духовность». В этом произведении «сибирский камень» описывается как «источник жизни в мерзлой почве», что не только перекликается с энергетическими свойствами «золотого эликсира», но и вбирает в себя поклонение природе, присущее славянской культуре, образуя уникальный культурный гибрид.

Неправильно прочитанные символы широко распространены в сообществе. Хотя аналогия «преодоление скорби → испытание Перуна» упрощает даосскую философию «скорби», она также породила символы, уникальные для русскоязычного мира, такие как «молот Перуна». В сообществе «ВКонтакте» «молот Перуна» рисуется как визуальный образ, объединяющий тотем бога-громовержца

На основе углубленного анализа переводов на русский язык произведений «Путешествие к бессмертию» и «Расколота битвой синевы небес» можно сделать следующие выводы. Данное исследование системно показало механизм межкультурной адаптации китайских культивационных романов в русскоязычном культурном контексте. Было выявлено четыре основных метода локализации, а именно: аналогия мифологических терминов, концептуальная функциональная эквивалентность, ускорение ритма повествования и персонализированная корректировка ценностей. Раскрыт постепенный путь признания текстов русскоязычными читателями, проходящий от визуального любопытства к философскому исследованию; выявлен процесс межкультурного симбиоза, включающий «взаимопроникновение границ (регенерация символов)», сформированное механизмом платформенного алгоритма, совместным творчеством читателей и переосмыслением символов.

Данное исследование подтверждает, что интеграция теории семиосферы Лотмана с теорией культурных измерений Хофстеде эффективно объясняет процессы символического преобразования, адаптации нарратива и согласования ценностей в межкультурном распространении сетевой литературы. Концепция «промежуточного слоя культуры», предложенная в данном исследовании, предлагает новую теоретическую перспективу для понимания того, как культурные продукты достигают локализации, сохраняя при этом свои основные характеристики. В этом процессе неправильное прочтение переосмысливается как позитивная, творческая форма культурного взаимодействия.

Выводы данного исследования основываются в первую очередь на углубленном анализе двух ведущих работ, и их универсальность требует проверки на более разнообразной выборке. Будущие исследования могут расширить сферу применения тематических исследований и включить количественные методы, такие как анкетирование читателей, для дальнейшей проверки и уточнения теоретической модели, предложенной в рамках данной статьи. Одновременно с этим может быть проведено более углубленное техническое исследование того, как алгоритмы платформы конкретно влияют на рекомендации по контенту и формирование сообществ.

Данная статья представляет собой справочный материал для специалистов, ученых и практиков, занимающихся межкультурной коммуникацией, переводоведением, региональными исследованиями, сравнительным литературоведением и сетевой литературной индустрией. Результаты исследования помогают ученым в соответствующих областях понять динамику культурной адаптации в цифровую эпоху и предлагают идеи для формулирования стратегий глобализации в сфере культурной индустрии.

Библиографический список

1. 蔡翔宇. 试论“网文出海”中的文化内涵损失——以泛修仙类作品概念的译介和理解为例 [J]. 外国文学动态研究. 2021; № 01: 101–110.
2. 康澄. 文化符号学的空间阐释——尤里·洛特曼的符号圈理论研究 [J]. 外国文学评论. 2006; № 02: 100–108.
3. Hofstede Insights. COUNTRY COMPARISON. Available at: <http://www.hofstede-insight.com/country-comparison/china,germany/>
4. Ян Ц. Понятия «красиво»/«некрасиво» в русской и китайской фразеологии. Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: материалы XVII студенческой научно-практической конференции. Москва, 2020: 158–160.
5. Макуни Е.А. Метатропа и метаповествование в фантастических романах с авторским комментарием Сэнди Митчелла. Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2021; № 8 (850): 177–191.
6. Кривоус Т.В. К проблеме литературоведческого истолкования категории фантастического. Литература и культура Сибири, Дальнего Востока и Восточного зарубежья. Проблемы межкультурной коммуникации: материалы участников VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Уссурийск, 2018: 40–45.
7. 张雨轩, 韩传喜. 媒介融合时代网络文学的编码与解码 [J]. 当代作家评论. 2021; № 01: 39–43. DOI: 10.16551/j.cnki.1002-1809.2021.01.006

8. 黄杨. 主题与文类: 网络玄幻小说中道教文化的文学想象 [D]. 苏州大学. 2022. DOI: 10.27351/d.cnki.gszhu.2022.001048
9. Hao Y. From texts to games: Tracing intertextuality, intermediality and intermateriality in Chinese cultivation games and novels. *Journal of Gaming & Virtual Worlds*. 2024; № 16 (2): 239–256.
10. 贾丽敏, 姬梁飞. 家校冲突: 学校价值观的“守”与家庭价值观的“变”——基于霍夫斯泰德文化维度理论的分析 [J]. 上海教育科研. 2022; № 10: 19–23, 36. DOI: 10.16194/j.cnki.31-1059/g4.2022.10.002
11. 武雪菲. 中外戏剧影视文学改编的跨文化传播策略 [J]. 戏剧之家. 2024; № 16: 44–46.

References

1. 蔡翔宇. 试论“网文出海”中的文化内涵损失——以泛修仙类作品概念的译介和理解为例 [J]. 外国文学动态研究. 2021; № 01: 101–110.
2. 康澄. 文化符号学的空间阐释——尤里·洛特曼的符号圈理论研究 [J]. 外国文学评论. 2006; № 02: 100–108.
3. Hofstede Insights. COUNTRY COMPARISON. Available at: <http://www.hofstede-insight.com/country-comparison/china,germany/>
4. Yan C. Ponyatiya «krasivo»/«nekrasivo» v russkoj i kitajskoj frazeologii. *Aktual'nye problemy russkogo yazyka i metodiki ego prepodavaniya: materialy XVII studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Moskva, 2020: 158–160.
5. Makuni E.A. Metaproza i metapovestvovanie v fantasticheskikh romanah s avtorskim kommentariem S'endi Mitchella. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2021; № 8 (850): 177–191.
6. Krivous T.V. K probleme literaturovedcheskogo istolkovaniya kategorii fantasticheskogo. *Literatura i kul'tura Sibiri, Dal'nego Vostoka i Vostochnogo zarubezh'ya. Problemy mezhdunarodnoj kommunikacii: materialy uchastnikov VIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. Ussurijsk, 2018: 40–45.
7. 张雨轩, 韩传喜. 媒介融合时代网络文学的编码与解码 [J]. 当代作家评论. 2021; № 01: 39–43. DOI: 10.16551/j.cnki.1002-1809.2021.01.006
8. 黄杨. 主题与文类: 网络玄幻小说中道教文化的文学想象 [D]. 苏州大学. 2022. DOI: 10.27351/d.cnki.gszhu.2022.001048
9. Hao Y. From texts to games: Tracing intertextuality, intermediality and intermateriality in Chinese cultivation games and novels. *Journal of Gaming & Virtual Worlds*. 2024; № 16 (2): 239–256.
10. 贾丽敏, 姬梁飞. 家校冲突: 学校价值观的“守”与家庭价值观的“变”——基于霍夫斯泰德文化维度理论的分析 [J]. 上海教育科研. 2022; № 10: 19–23, 36. DOI: 10.16194/j.cnki.31-1059/g4.2022.10.002
11. 武雪菲. 中外戏剧影视文学改编的跨文化传播策略 [J]. 戏剧之家. 2024; № 16: 44–46.

Статья поступил в редакцию 07.01.26

УДК 811.161

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-268-271

Unatlokov V.Kh., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Kabardino-Circassian Language and Literature, Institute of Social Sciences and Humanities, Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: vunatlokov@mail.ru
Omarova Z.Sh., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Russian Language and Literature, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: zairaomarov05@mail.ru
Omarova S.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Russian Language and Literature, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: dibrov2022@internet.ru

VARIABILITY OF STRESS NORM IN MODERN RUSSIAN AND FACTORS OF THEIR CODIFICATION. The article provides a comprehensive analysis of stress variability in modern Russian, focusing on the factors of their codification in pedagogical and accentological aspects. The relevance of this topic is substantiated in the context of the increasing role of oral public speech in educational and examination communication. A typology of accentual variability is proposed, including lexical, paradigmatic, word-formation, stylistic, regional, and institutional types. The causes of stress fluctuations are examined from the perspectives of phonetics, morphology, sociolinguistics, and didactics. Particular attention is paid to the mechanisms of norm codification, the role of dictionaries, assessment procedures, and the requirements of standardized education. The need to differentiate between examination and professional orthoepic norms is substantiated. This article presents methodological guidelines for developing orthoepic competence at various stages of education. It is intended for teachers, methodologists, linguists, and developers of educational materials.

Key words: stress, orthoepy, variability, accentology, codification, orthoepic norms, dictionaries

В.Х. Унатлоков, канд. филол. наук, доц., Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: vunatlokov@mail.ru
З.Ш. Омарова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «ДГПУ имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: zairaomarov05@mail.ru
С.М. Омарова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «ДГПУ имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: dibrov2022@internet.ru

ВАРИАТИВНОСТЬ НОРМ УДАРЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ФАКТОРЫ ИХ КОДИФИКАЦИИ

Статья посвящена комплексному анализу вариативности норм ударения в современном русском языке с акцентом на факторы их кодификации в педагогическом и акцентологическом аспектах. Обоснована актуальность темы в контексте возрастания роли устной публичной речи в образовательной и экзаменационной коммуникации. Предложена типология акцентной вариативности, включающая лексические, парадигматические, словообразовательные, стилистические, региональные и институциональные типы. Рассмотрены причины колебаний ударения с позиций фонетики, морфологии, социолингвистики и дидактики. Особое внимание уделено механизмам кодификации нормы, роли словарей, оценочных процедур и требований стандартизированного обучения. Обоснована необходимость разведения экзаменационной и профессиональной орфоэпической нормы. Представлены методические ориентиры для формирования орфоэпической компетентности на разных этапах обучения. Статья адресована преподавателям, методистам, лингвистам и разработчикам учебных материалов.

Ключевые слова: ударение, орфоэпия, вариативность, акцентология, кодификация, орфоэпическая норма, словари

Актуальность исследования вариативности норм ударения в современном русском языке обусловлена возрастающей ролью устной публичной речи в образовательной, медиакоммуникативной и экзаменационной сферах, где требуется строгое соблюдение орфоэпической нормы. Колебания ударения всё чаще становятся предметом профессионального и педагогического внимания, поскольку затрудняют обучение, оценивание и самоконтроль речевой деятельности. Научный интерес усиливается также подвижностью языкового узуса, влиянием медиасреды и расширением заимствованного словаря, что требует пересмотра кодификационных подходов и актуализации орфоэпической нормы в учебной практике. Исследование проводится на пересечении акцентологии, социолингвистики и педагогики, что позволяет не только систематизировать типы вариативности, но и выработать эффективные методики формирования орфоэпической компетентности.

Целью исследования является комплексный анализ вариативности норм ударения в современном русском языке и выявление факторов их кодификации с позиций акцентологии и педагогики.

Задачи исследования:

- выявить и классифицировать основные типы вариативности ударения в современном русском языке;
- проанализировать причины возникновения акцентных колебаний с учётом фонетических, морфологических и социолингвистических факторов;
- охарактеризовать институциональные механизмы кодификации орфоэпических норм;
- определить дидактические принципы работы с ударением в условиях учебной и экзаменационной коммуникации;
- разработать методические ориентиры для формирования орфоэпической компетентности в условиях вариативности нормы.

Научная новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении вариативности норм ударения в современном русском языке с позиций акцентологии и педагогики, что позволяет выявить институциональные и учебно-методические факторы формирования и ограничения орфоэпической вариативности. В работе предложена типология вариативности ударения, учитывающая не

только языковые, но и образовательные и оценочные механизмы кодификации, а также обосновано различие между экзаменационной и профессиональной орфоэпической нормой. Полученные результаты расширяют представления о роли кодификации в управлении произносительной нормой и могут быть использованы при разработке современных методик обучения орфоэпии.

Теоретическая значимость исследования заключается в комплексном осмыслении вариативности норм ударения как системного свойства современного русского языка, формирующегося под воздействием как внутренних акцентологических закономерностей, так и внешних институциональных факторов кодификации.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использовать его результаты для совершенствования методик преподавания орфоэпии, разработки учебных пособий, контрольно-измерительных материалов и речевых тренажёров.

Типология и причины вариативности ударения в современном русском языке целесообразно описывать на стыке акцентологии, социолингвистики и педагогики, поскольку действительная языковая практика формируется не только внутренними закономерностями системы, но и институциональными механизмами обучения, оценивания и публичной речевой коммуникации. На уровне учебных целей вариативность ударения выступает как содержательная дидактическая единица, требующая поэтапного формирования орфоэпической компетентности: от распознавания колебаний в парах-дублетах до нормативного выбора в заданных коммуникативных условиях. При этом преподаватель задаёт рамку нормоконтроля посредством опоры на словарную кодификацию, а обучающийся осваивает алгоритмы выбора, минимизирующие когнитивную нагрузку при решении учебно-речевых задач (аудирование, чтение вслух, публичное выступление, экзаменационные задания). В результате вариативность должна рассматриваться не как случайное отклонение, а как свойство подсистемы ударения, которое поддаётся стратификации и управлению средствами учебно-методического комплекса.

Предложим рабочую типологию вариативности, релевантную и для научного анализа, и для педагогического проектирования. Во-первых, лексическая вариативность, когда в словаре представлены равно допустимые дублеты, формально не нарушающие произносительную норму; такая вариативность часто закрепляется в специальных пометках и зависит от традиции и частотности употребления. Во-вторых, парадигматическая вариативность, или колебания в пределах словоизменительной парадигмы (сдвиг ударения между основной и флексией, подвижность по падежам и числам). В-третьих, словообразовательная вариативность, обусловленная конкуренцией моделей с разной акцентной установкой в деривационных гнездах (суффиксальные и префиксальные образования, где ударение либо сохраняется, либо переакцентируется). В-четвёртых, стилистическая вариативность, связанная с регистрами и коммуникативными условиями: нормативные словари нередко различают предпочтительные варианты для книжной и устной публичной речи. В-пятых, регионально-диалектная вариативность, отражающая акцентные особенности территориальных норм, которые могут проникать в общенациональный узуз, но не всегда кодифицируются. В-шестых, заимствованная вариативность, то есть колебания в адаптации слов иностранного происхождения: конкурируют исходные и ассимилированные модели, что приводит к длительному сосуществованию вариантов. Наконец, в особую группу стоит выделить коммуникационно-методическую вариативность: в учебных и эфирных стандартах по соображениям измеряемости и единообразия допускается только один «правильный» ответ, что институционально сужает спектр допустимых вариантов и влияет на речевую практику выпускников.

«В трудах Е.В. Сергеевой и В.Д. Черныка демонстрируется системная обусловленность русской подвижности ударения через описание акцентных парадигм и исторических типов акцентуации. Смена ударения внутри парадигмы и конкуренция акцентных схем объясняют происхождение многих современных колебаний, включая взаимодействие морфологической структуры и исторических акцентных классов. Диахроническая перспектива позволяет рассматривать современные дублеты как результат длительного перераспределения акцентных признаков, где аналогические процессы выравнивают парадигмы по частотным моделям» [1, с. 132]. Для педагогики это означает необходимость формировать у обучающихся метапредметный навык: видеть за конкретной формой общую модель и прогнозировать акцентную позицию на основе знания акцентных типов. Тем самым акцентологическая теория служит дидактической опорой, редуцируя произвольность и повышая переносимость знаний между темами курса.

Собственно фонетические и морфологические причины вариативности включают конкуренцию динамического и количественного компонентов ударения, тенденции к ритмической огласовке внутри слова и фразы, а также выравнивание по производящим основам. При этом, как ещё показал Р.И. Аванесов, количественное удлинение ударных гласных остаётся базовым параметром, тогда как динамический компонент усиливается в позициях логического выдвигания, что порождает комбинированные акустические профили ударности. Современные экспериментальные данные С.В. Баталина (2022) уточняют картину: в начальной и конечной позициях фразы различие между нейтральным и эмфатическим ударением по частоте основного тона достигает статистически значимых величин, а высокая междикторская вариативность свидетельствует о гибкости просодической «настройки».

Колебания чаще возникают там, где совпадают несколько факторов: словообразовательная модель с «сильной» суффиксальной зоной, высокая лексическая частота и влияние парадигматического переноса ударения. К этой группе добавляется семантический градиент: аксессуарные значения (-ик, -(а)) быстрее «принимают» новую акцентную позицию, чем корневые лексемы. На уровне социолингвистики важен фактор коммуникативной среды: массовые медиа и электронные словарные платформы ускоряют распространение новых вариантов, одновременно повышая порог нормативного доверия к ним.

Для преподавания это задаёт конкретные методические ходы: работа с минимальными парами, моделирование парадигм, формирование «опорных слов» как средств снижения «ошибкоопасности». Расширить арсенал позволяет дидактический модуль «акцентная карта лексемы», где обучающийся сам наносит варианты и фиксирует частотные зоны, что стимулирует когнитивную рефлекссию. В программах речевого тренинга целесообразно вводить ступенчатый контроль (диагностика – тренинг – рефлексия), где критерияльное оценивание фиксирует не только результат (точность постановки ударения), но и стратегию выбора (обоснование модели). Дополнительные приёмы – проектная работа по микрокорпусу вариантов и пиринговое взаимооценивание – укрепляют коммуникативную компетенцию и снимают барьер аффективной ошибкофобии, что особенно важно в условиях вариативной нормы.

Сильный институциональный фактор вариативности – политика кодификации. В словарно-справочной традиции XX века, ассоциируемой с именем М.Л. Каленчук и Д.М. Савинова приоритет отдаётся последовательной нормализации и ограничению дублетности. Это обусловлено задачей обеспечить единообразие литературного произношения в публичной сфере, в частности в учебной и эфирной коммуникации [2, с. 93]. Такая установка исторически закрепляла нормативный выбор, сдерживая распространение разговорных и региональных колебаний. Для педагога это объясняет расхождение между описательной картиной узуза и предписываемыми формами в учебниках и контрольно-измерительных материалах: учебная норма наследует консерватизм словарной кодификации, требуя от обучающихся не столько знания спектра вариантов, сколько умения распознавать «эталоны».

Особую роль в сужении вариативности сыграли профессиональные словари для эфира. Созданный Ф.Л. Агеевко и М.В. Зарвой «Словарь ударений для работников радио и телевидения» системно закрепил единые решения для десятков тысяч слов, ориентируя дикторов и журналистов на унифицированное произношение. В педагогическом измерении это стало образцом «орфоэпического минимума» для массовой аудитории: учебные пособия и курсы риторики ориентировались на эфирный стандарт, что позволило стандартизировать обучение артистов, ведущих и преподавателей. Для учителя-словесника этот опыт важен как аргумент в пользу «сквозной» словарной вертикали: от начальной школы (работа с орфоэпическими словарями) до вузовских курсов устной речи, где рефлексия над словарными пометками становится элементом профессиональной компетентности.

Учебное оценивание напрямую институционализирует единичный выбор. В материалах федеральных оценочных процедур применяется орфоэпический перечень, в котором для каждого слова фиксируется одно основное ударение: это позволяет конструировать задания закрытого типа и обеспечивает сопоставимость результатов. Такая методика преднамеренно устраняет естественную вариативность и приучает школьников к «экзаменационному» произношению, которое может быть более узким, чем профессиональная орфоэпическая норма. Для дидактики это важный сигнал: необходимо развести два режима – тренировку под формат оценивания (где действует принцип единственного ответа) и формирование общей речевой культуры (где уместно обсуждение допустимых дублетов, стиливых ограничений и исторических причин колебаний). Методически полезны приёмы различения: маркировка экзаменационных слов, отработка ударений в рамках «орфоэпического минимума», последующая расширительная работа со словарями и корпусами для развития языкового чутья [3, с. 347].

Современная кодификация также демонстрирует баланс между унификацией и учётом действительного узуза. Практика портала нормативных справок, а также новые издания орфоэпических словарей (например, И.Л. Резниченко) показывают, что допустимые варианты нередко оговариваются, а для образовательных целей выделяется узкий список «обязательных» решений. Для преподавателя это основание выстраивать в учебном курсе двухуровневую модель работы со словарями: сначала – обязательная, измеряемая часть (ориентация на единый вариант), затем – расширяющая часть, где обучающиеся осваивают навыки сомнения, проверки и соотнесения слов разных школ. В практику занятий полезно вводить «словарное портфолио» учащегося, где фиксируются источники, пометы и примеры, – это формирует учебную самостоятельность и медиаграмотность при обращении к нормативным ресурсам.

Социолингвистические причины вариативности связаны с неоднородностью речевого сообщества и каналов коммуникации. Ударение – удобный социальный маркер: возраст, профессиональная среда, интенсивность чтения вслух, опыт публичных выступлений коррелируют с выбором варианта. Переход слов из профессиональных жаргонов в массовую речь, широкое распространение аудиовизуального контента и ускоренная лексическая диффузия усиливают конкуренцию моделей. В учебной аудитории это проявляется как разноречивость исходных установок: обучающимся требуется специально организованный этап

выравнивания, где фронтальные методы сочетаются с индивидуальными траекториями (карточки-минимумы, тренажёры, работа с записями собственной речи и последующей самооценкой по чек-листам). Педагогическое проектирование урока здесь опирается на принципы дифференциации и формирующего оценивания: не только фиксировать ошибку, но и разбирать причину, относя её к типу вариативности (лексическая, парадигматическая, словообразовательная, стилистическая и т. д.).

Заметный источник акцентологических колебаний – заимствования. При их педагогически значимой адаптации в русскую акцентную систему возникает зона конкуренции: либо сохраняется исходная модель ударения (индуктивный перенос), либо слово постепенно «встраивается» в типовые акцентные схемы родного языка (дедуктивное обобщение). Исследования Александры Суперанской и Веры Воронцовой показывают, что на начальном этапе освоения иноязычные лексемы, особенно англизмы, как правило, следуют ударению языка-донора: провайдер, маркетинг, коучинг. Это объясняется свободой русского ударения и высокой частотностью речевой имитации в медийных потоках, что формирует у обучающихся установку на «аутентичность» звучания. Однако по мере роста употребляемости слово проходит фазу ритмико-морфологической коррекции: в группах на «ёрл-ёр (спонсор, сервер) или -инг (рейтинг, инжиниринг) ударение начинает смещаться к центру слова, подчиняясь внутреннему правилу «не более трёх безударных слогов подряд» – это фиксировали ещё акцентологические эксперименты Суперанской.

Длительность «плавающей» стадии зависит от объёма межкультурного контакта и авторитета каналов распространения. Орфоэпические словари и учебная литература, задействуя технологию «нормативного прецедента», ускоряют стабилизацию: спустя два-три издания вариант с наибольшей коммуникативной востребованностью закрепляется как кодифицированный. Тем не менее лонгитюдные наблюдения за словарями конца XX – начала XXI вв. (работы Йоанны Вох и др.) показывают, что ряд слов (ноутбу́к/ноутбу́к, ме́неджмент/менеджмэ́нт) по-прежнему колеблется, отражая динамическую норму.

Отсюда методико-акцентологический вывод. В аудиторной практике целесообразно не только предъявлять текущий норматив, но и раскрывать мотивацию выбора: источник модели, аналогические ряды, стилистические рамки. Такое деятельностно-объяснительное сопровождение поддерживает когнитивную рефлексию обучаемых, активизирует механизмы внутренней интериоризации нормы и формирует устойчивую орфоэпическую компетентность, в отличие от простого механического заучивания. Педагогическая целесообразность при этом заключается в реализации принципа осознанности, который переводит студентов из уровня репродуктивного подражания в уровень продуктивного применения, что критически важно в условиях вариативной языковой среды.

Историко-культурные факторы также подталкивают систему к колебаниям. В стихотворной речи движение ударения задерживается или ускоряется под влиянием метра, а затем ocasionальные решения отдельных авторов «подсвечивают» альтернативы, которые частично проникают в узус. Для учебных целей продуктивно сопоставлять художественную и нормативную установку: показывать границы авторской свободы и объяснять, почему экзаменационная и профессиональная орфоэпические нормы не равны по целям и критериям оценки.

С точки зрения организации учебного процесса главная задача – перевести вариативность в прогнозируемую зону. Для этого целесообразно строить курс как последовательность модулей: «модели и типы колебаний», «исторические источники вариативности», «институциональная кодификация», «нормативный выбор в экзамене и в публичной речи». Каждый модуль снабжается репертуаром заданий: диагностика предзнаний (скрининг типичных ошибок), тренажёр на распознавание моделей, практикум по использованию словарей разных школ, проектная работа (мини-исследование по словарям с защитой решений). Важна и работа с ошибками: формулировка обратной связи в терминах «какой тип вариативности не распознан», «какое основание выбора не применено»; это переводит оценивание из санкционного режима в развивающий.

В итоговом ракурсе типология вариативности ударения демонстрирует, что современная норма – результат сложного взаимодействия акцентологических закономерностей и институциональных механизмов кодификации. Научная перспектива, связанная с именами А.А. Зализняка и Р.И. Аванесова, даёт системные объяснительные модели и критерии; практическая – опирается на словарную традицию (включая эфирные стандарты М.В. Зарвы) и процедуры массового оценивания, специально сужающие спектр допустимых вариантов для целей измерения. В педагогике это требует двойной оптики: обучать устойчивому нормативному решению в ситуациях, где оно институционально предписано, и одновременно формировать у обучающихся способность ориентироваться в поле допустимых дублетов, объясняя причины колебаний и пути их разрешения. Такой подход выстраивает у обучающегося зрелую речевую автономию: он умеет воспроизводить «жёсткую» норму в ответственных коммуникативных жанрах и рефлексивно управлять вариативностью в остальных.

Кодификация орфоэпических норм – это многоуровневый процесс выработки, описания и закрепления образцового литературного произношения, направленный на обеспечение единообразия речевой практики в публичной и учебной коммуникации. «В дидактическом измерении кодификация служит опорой для планирования учебных целей, отбора содержания, построения шкал оценивания и разработки учебно-методических комплексов: она делает возмож-

ным критериальное оценивание, формирующий контроль и нормоконтроль в ходе речевой подготовки. В этой логике орфоэпическая норма понимается как система правил литературного произношения, создающая предсказуемую рамку для формирования орфоэпической компетентности у обучающихся на разных ступенях образования. Такая рамка не только обеспечивает воспроизводимость учебных результатов, но и снижает когнитивную нагрузку при выполнении речевых задач – от чтения вслух до публичного выступления. Именно поэтому научно обоснованная кодификация становится фундаментом педагогического проектирования, а учебный курс – механизмом интериоризации нормы у обучающихся» [4, с. 126].

Системообразующим фактором кодификации выступает академическая словарная традиция, задающая стандарты описания и процедуры отбора. Исторически роль «первого уровня» кодификации выполняли словари-справочники, в которых элитарная письменная и устная практика сводилась к проверяемым орфоэпическим решениям. Классическим образцом стала работа под редакцией Р.И. Аванесова и С.И. Ожегова, где была осуществлена масштабная инвентаризация ударений и произносительных рекомендаций; словарь получил повторные издания и закрепил модель строгой нормы, минимизирующей дублетность. Для преподавателя это – источник «нормативного минимума» и основа для алгоритмизации учебных действий: распознавания модели, выбора варианта, обоснования решения и рефлексии по результатам контроля. Такая опора позволяет, с одной стороны, выстраивать линейку заданий от репродуктивных к продуктивным, а с другой – формировать метапредметные умения соотносить единичные формы с общей акцентной моделью.

Следующий пласт кодификации – собственно орфоэпические словари, в которых органично сочетаются описательная и предписательная функции. Центральным реперным изданием остаётся «Орфоэпический словарь русского языка. Произношение, ударение, грамматические формы» под редакцией Р.И. Аванесова (первое издание 1983 г., затем 2-е – 1985 г., 4-е – 1988 г., 5-е – 1989 г.), охватывающий около 63–65 тыс. лексем и выдержавший несколько стереотипных переизданий, что свидетельствует о его нормативном авторитете. Подготовленный коллективом авторов – С.Н. Боруновой, В.Л. Воронцовой и Н.А. Еськовой – словарь стал эталоном глубокой научной проработки материала и одновременно публичным инструментом нормализации: именно на нём выстраивается консультационная работа средств массовой информации и экспертиза учебно-методических комплектов.

Для педагогической практики это надёжный «якорь» при проектировании модульного курса: от систематизации орфоэпических правил и вариативных тренировочных упражнений до разработки рубрик и чек-листов для самооценки обучающихся. Словарные пометы функционируют как дидактические дескрипторы, позволяя в терминах компетентностного подхода фиксировать уровневую дифференциацию: допуски, стилистические ограничения и предпочтительность вариантов соотнесены с видами речевой деятельности и отражаются в критериальном оценивании. Это облегчает формативный контроль, формирует у учащихся рефлексивную позицию и поддерживает формирование метапредметных результатов, предусмотренных ФГОС.

Практико-ориентированное значение издания усилилось с появлением электронной версии, размещённой в открытом доступе на портале «Грамота.ру», что упрощает интеграцию словаря в смешанные и дистанционные форматы обучения. В старших классах и вузах учитель может дополнительно вводить «Большой орфоэпический словарь русского языка» (М.Л. Каленчук, Л.Л. Касаткин, Р.Ф. Касаткина, 2012; свыше 80 тыс. слов), расширяя содержание курса за счёт неологизмов и профессионализмов. Таким образом, орфоэпический словарь выступает не только источником справок, но и средством операционализации критериев оценивания, формируя у обучающихся устойчивую культуру произносительной самодисциплины.

Особую роль в унификации публичного произношения сыграли профессиональные словари, адресованные речевому цеху. «Словарь ударений для работников радио и телевидения» (Ф.Л. Агеенко, М. В. Зарва) задаёт жёсткие, технологически применимые решения для эфира, где цена речевой неустойчивости высока. В результате кодификация получает «производственный» контур: медиасфера становится проводником норм в массовую аудиторию, а образовательная система – каналом их устойчивого усвоения. В учебных целях такой словарь функционирует как инструмент калибровки: по нему удобно выстраивать тренажёры, задания на распознавание и исправление ошибок, а также сценарии аудиторных разборов. Эфирный стандарт, будучи практико-ориентированным, дисциплинирует учебную практику: в ситуациях публичной речи обучающиеся осваивают режим «единственно верного» решения, что повышает предсказуемость оценивания.

Современная кодификация учитывает и обновляемый узус, в том числе в сегменте массового чтения и повседневной речи. Здесь значимы новые издания и специализированные словари ударений, отражающие динамику нормы и фиксацию допустимых вариантов. «Словарь ударений русского языка» И.Л. Резниченко, а также переиздания орфоэпического словаря под редакцией Н.А. Еськовой демонстрируют подход, при котором «жёсткое ядро» нормы сочетается с описанием вариативности и стилиевой дифференциации. Для образования это даёт возможность строить двухуровневую методику: сначала – освоение обязательного минимума для коммуникаций с высокими ставками и оценочных

процедур, затем – работа с допустимыми дублетами, историческими комментариями и межсловарными сопоставлениями. Такой подход развивает у обучающихся способность аргументировать выбор, что критически важно для развития речевой автономии.

В федеральных контрольно-измерительных материалах по русскому языку орфоэпический словарь фиксирует для задания закрытого типа именно одно основное ударение, даже если в словарях указаны варианты или побочные ударения. Это позволяет построить валидные, сопоставимые по сложности задания и обеспечить прозрачность шкал экзамена. Для педагогики это означает необходимость разведения двух режимов: «экзаменационная норма» как предмет критериального контроля и «профессиональная норма» как расширенный регистр речевой культуры. Практически это выражается в маркировке экзаменационного списка, целенаправленной тренировке по нему, а также в последующей расширительной работе со словарями и корпусными примерами для развития языкового чутья.

Если рассматривать принципы кодификации, то первыми выступают научность и системность: решения должны опираться на акцентологическую теорию, учитывать морфологическую структуру, историко-акцентные классы и закономерности словообразования. Эти принципы обеспечивают предсказуемость и воспроизводимость норм в учебной практике. Второй принцип – учёт реального узуса при ведущей роли традиции: кодификатор обязан соотносить частотность, авторитет источников произношения и коммуникативные сферы употребления. Третий – функционально-стилевой отбор, когда предпочтения зависят от жанра и канала коммуникации (сцена, эфир, аудитория), что напрямую важно для проектирования учебных ситуаций и сценариев речевой деятельности. Четвёртый – проверяемость и измеримость: кодификация должна позволять строить оценочные процедуры с чёткими дескрипторами, шкалами и градуированными уровнями владения. Пятый – преемственность и актуализация: нормы периодически уточняются в новых изданиях, но сохраняют преемственность, чтобы учебные программы и диагностические материалы не теряли устойчивости.

«Механизмы кодификации включают экспертные коллективы при научных учреждениях, редакционные практики словарных серий, а также справочно-консультационные службы, которые транслируют решения в массовую коммуникацию. Для педагогики это означает наличие надежной обратной связи: учитель и обучающийся получают доступ к согласованным рекомендациям, что позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории и корректировать речевую практику в режиме формирующего оценивания» [5, с. 91]. В таких условиях уместны «портфолио словаря» обучающихся, распределённые практикумы по сопоставлению источников, рефлексивные дневники ошибок – все эти формы обеспечивают постепенную интериоризацию нормы.

С точки зрения содержания учебного курса кодификация диктует продуманную логику: сначала через установление «жёсткого ядра» фиксируются обязательные решения по высокочастотной лексике и репрезентативным словоизменительным моделям; затем организуется системная работа с проблемными зонами – акцентологически неустойчивыми заимствованиями, стилистически чувствительными единицами и переходными парадигмами с конкурирующими вариантами; далее учащиеся выполняют исследовательские задания, сопостав-

ляя словарные статьи Лопатина и Зарвы, выявляя расхождения и вырабатывая аргументированные рекомендации. Дифференциация обеспечивается через разноуровневые тренажёры: базовый модуль онлайн-платформы «АйСмарт» закрепляет нормативный минимум и автоматически отслеживает прогресс, тогда как продвинутый курс «Орфоэпика» использует интервальное повторение и подробную аналитику ошибок, что особенно полезно сильным обучающимся.

Среди внешних факторов кодификации сегодня выделяются ускоренная диффузия слов через медиaprостранство, рост доли заимствований и расширение сфер публичного говорения – от образовательных платформ до мероприятий разных масштабов. Дополняет картину эффект мгновенной обратной связи: цифровые площадки тиражируют любую нестандартную акцентуацию уже в первые часы после публикации контента. Это усиливает давление на норму и повышает потребность в оперативных, но выверенных рекомендациях, что подтверждают свежие исследования динамики языковой нормы в онлайн-среде. Задача кодификатора – сохранять баланс между стабильностью и адаптивностью, защищая учебные и оценочные контуры от хаотизации. Для учителя это означает: в курс следует вводить компонент «умения учиться» – системную работу с источниками, критическое чтение словарных помет, умение формулировать и проверять гипотезы, а также переносить решения на новые случаи, формируя метапредметные компетенции.

В настоящем исследовании была достигнута поставленная цель – осуществлён комплексный анализ вариативности норм ударения в современном русском языке с учётом факторов их кодификации в акцентологической и педагогической перспективе. Научная новизна работы заключается в разработке типологии акцентной вариативности, включающей как языковые, так и институциональные и образовательные аспекты. Теоретическая значимость исследования выражается в осмыслении вариативности как системного свойства орфоэпической нормы, формируемого под воздействием акцентологических, социолингвистических и дидактических механизмов. Практическая значимость состоит в предложении конкретных методических решений для построения учебного курса по орфоэпии и системы критериального оценивания.

В ходе исследования были сделаны следующие выводы. Во-первых, вариативность ударения поддаётся систематизации, что позволяет эффективно включать её в учебный процесс. Во-вторых, кодификация орфоэпической нормы осуществляется на пересечении лингвистической традиции, речевой практики и требований образовательного оценивания. В-третьих, необходима дидактическая дифференциация между «экзаменационной» и «профессиональной» нормами, обеспечивающая как соответствие стандартам, так и развитие речевой автономии.

Перспективным направлением дальнейших исследований видится разработка цифровых ресурсов и адаптивных тренажёров, учитывающих тип вариативности и уровень подготовки обучающегося. Кроме того, актуален анализ влияния медийного контента на закрепление новых акцентных моделей.

Целевая аудитория статьи – преподаватели русского языка, методисты, составители контрольно-измерительных материалов, студенты-филологи, а также лингвисты, специализирующиеся в области акцентологии и социолингвистики.

Библиографический список

1. Сергеева Е.В., Черняк В.Д. *Русский язык и культура речи: практикум*. Москва: КноРус, 2021.
2. Каленчук М.Л., Савинов Д.М. *Норма произношения в узусе и кодификации*: монография. Москва: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2021.
3. Резниченко И.Л. *Словарь ударений русского языка*. Москва: АСТ-Пресс Школа; Грамота, 2023.
4. Князев С.В., Пожарицкая С.К. *Современный русский язык. Фонетика*: учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2024.
5. Безденежных Н.В. *Словарь ударений: как правильно произносить слова: 1–4 классы*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Феникс, 2022.

References

1. Sergeeva E.V., Chernyak V.D. *Russkij yazyk i kul'tura rechi: praktikum*. Moskva: KnoRus, 2021.
2. Kalenchuk M.L., Savinov D.M. *Norma proiznosheniya v uzuse i kodifikacii*: monografiya. Moskva: Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN, 2021.
3. Reznichenko I.L. *Slovar' udareniy russkogo yazyka*. Moskva: AST-Press Shkola; Gramota, 2023.
4. Knyazev S.V., Pozharickaya S.K. *Sovremennyy russkij yazyk. Fonetika*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2024.
5. Bezdenezhnyh N.V. *Slovar' udareniy: kak pravil'no proiznosit' slova: 1-4 klassy*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Feniks, 2022.

Статья поступила в редакцию 18.12.25

УДК 81.1

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-271-277

Song Yushuang, postgraduate, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: songyushuang3@foxmail.com

THE PHILOSOPHICAL DIMENSION OF BUROV'S RUSSIAN TRANSLATION OF THE INNER CANON. In contemporary studies devoted to the history of the Russian-language translation and reception of the *Huangdi Neijing*, the key figure of the sinologist V.G. Burov is often only mentioned in passing or even directly ignored. Drawing on the systematization and analysis of relevant historical materials and employing the method of comparative textual analysis, this article seeks—on several levels, including the structure of the translation, terminological correspondences, translation strategies, and scholarly influence—to present in a systematic and comprehensive way the overall picture of the *Neijing* translation produced by V.G. Burov. The study shows that Burov's translation and interpretation of the *Huangdi Neijing* for the first time shaped a Russian-language interpretive trajectory within which the theory of traditional Chinese medicine is articulated through a philosophical conceptual framework, thereby opening up an approach of “explaining medicine by means of philosophy.” His achievements in translation and interpretation not only created, in the Russian-speaking world, an important framework for understanding this classical text of traditional Chinese medicine, but also became an indispensable key historical source and scholarly point of reference for subsequent research.

Key words: Russian sinologists, V.G. Burov, *Huangdi Neijing*, The Yellow Emperor's Inner Canon, philosophical interpretation of medicine, history of translation

Сун Юйшуан, аспирант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: songyushuang3@foxmail.com

ФИЛОСОФСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ РУССКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ «НЭЙ ЦЗИН» В ПЕРЕВОДЕ В.Г. БУРОВА

В современных исследованиях, посвящённых истории русскоязычного перевода и рецепции древнекитайского трактата «Хуанди нэйцзин» («Трактат Жёлтого императора о внутреннем»), фигура выдающегося китаеведа В.Г. Букова лишь бегло упоминается, нередко даже прямо игнорируется. Опираясь на систематизацию и анализ сопоставляющих исторических материалов, а также используя метод сопоставительного текстового анализа, настоящая статья стремится на нескольких уровнях – структуры перевода, терминологических соответствий, переводческих стратегий и академического влияния – системно и всесторонне представить целостную картину перевода «Нэй цзин», выполненного В.Г. Буковым. Исследование показывает, что перевод и интерпретация «Хуанди нэйцзин» у В.Г. Букова впервые сформировали переводческий подход, в рамках которого теория традиционной китайской медицины раскрывается через философскую концептуальную рамку, тем самым закладывая основы метода «объяснения медицины посредством философии». Его теоретические и практические переводческие достижения не только создали в русскоязычном мире когнитивную картину понимания классического текста по традиционной китайской медицине, но и стали незаменимым историческим источником и научным ориентиром для последующих исследований.

Ключевые слова: российские китаеведы, В.Г. Буков, «Хуанди нэйцзин», Внутренний канон, философское истолкование медицины, история перевода

На протяжении длительного времени в академической среде, прежде всего в китайском научном сообществе, при реконструкции исторической динамики перевода и рецепции «Хуанди нэйцзин» в России исследователи, как правило, исходят из фигуры переводчика и выделяют три этапа: «этап В.Ф. Дернава-Пегарева», «этап Б.Б. Виногородского» и «этап Д.Ф. Аланова». Общими чертами указанных переводов являются относительно целостная структура, объём глав, в целом сопоставимый с каноническим корпусом, а также выраженная связность и завершенность перевода. Однако помимо этих широко известных версий ещё в 1990 году российский китаевед Владилен Георгиевич Буков осуществил неполный, фрагментарный перевод отдельных разделов «Нэй цзин». Вероятно, вследствие крайне ограниченного объёма переведённого материала и его фрагментарности, не позволяющих говорить о системном переводе, данная переводческая практика на протяжении долгого времени оставалась на периферии внимания исследователей, а нередко и вовсе не становилась предметом обсуждения. Между тем с точки зрения истории науки этот перевод, будучи достоверно фиксируемым фактом в истории российской синологии, не только проливает свет на конкретные пути раннего вхождения «Нэй цзин» в русскоязычную академическую среду, но и отражает первоначальные способы понимания и интерпретации знаний традиционной китайской медицины в русскоязычном контексте. В условиях углубляющегося межкультурного распространения классических текстов китайской медицины и особенно возрастающего запроса русскоязычного мира на осмысление понятийной системы и интерпретационных рамок традиционной китайской медицины (ТКМ) повторное выявление и систематизация «скрытого» переводческого звена, связанного с В.Г. Буковым, позволяют, с одной стороны, восполнить временную цепочку и генеалогическую структуру исследований истории русскоязычных переводов «Хуанди нэйцзин», а с другой – предоставить исторический опыт и методологические ориентиры для современного решения вопросов терминологической обработки, переводческих стратегий и конструирования знаний при переводе китайских медицинских классиков. В этом состоит актуальность данной научной работы.

В.Г. Буков – академик Российской академии наук, китаевед – на протяжении многих десятилетий посвятивший себя изучению китайской философии и развитию российско-китайских академических связей. Он родился в 1931 году в Харбине (Китай), в 1950-е годы обучался у китайских философов, включая Жэнь Цзинъюя, и более шестидесяти лет занимался исследованием китайской философской традиции. Его научные интересы охватывают древнекитайскую философию, китаизацию марксизма и теорию социализма с китайской спецификой; он перевёл на русский язык ряд значимых трудов китайского марксизма и активно содействовал интеллектуальному диалогу между Россией и Китаем. В 2021 году В.Г. Буков был удостоен 15-й премии за особый вклад в распространение китайской книги; за время научной деятельности им опубликовано более 250 работ, что позволяет рассматривать его как одного из заметных представителей современной российской школы исследований китайской философии [1, с. 17].

В 1990 году Ян Хиншун и В.Г. Буков опубликовали в московском издательстве «Наука» философскую антологию «Древнекитайская философия. Эпоха Хань». Издание концентрируется на философской мысли эпохи Хань (III в. до н. э. – III в. н. э.), представляет основные идеи и ключевых представителей различных течений, прежде всего конфуцианства и даосизма, и включает переводы (в том числе фрагментарные) двадцати репрезентативных произведений, среди которых «Нэй цзин», «Хуайнаньцзы», «Ши цзи», «Ши цзи», «Фуняо фу», «Чунью фанлу» и др. Выступая ответственным редактором, В.Г. Буков подготовил предисловие и участвовал в выполнении фрагментарных переводов ряда текстов.

Основная цель настоящего исследования заключается в том, чтобы, опираясь на соответствующие исторические источники и текстовые материалы, а также учитывая издательский контекст и господствующую академическую традицию, системно представить и оценить содержательные особенности фрагментарного перевода «Нэй цзин», выполненного В.Г. Буковым, а также рассмотреть его способы переводческого толкования и потенциальное академическое влияние, тем

самым включив данный опыт в целостное повествование об истории русскоязычной рецепции «Нэй цзин».

Для достижения поставленной цели в статье предусматривается решение следующих исследовательских задач:

(1) Проверка источников и документальных материалов: провести текстологическую сверку и информационную верификацию материалов, связанных с «Нэй цзин», в издании 1990 года «Древнекитайская философия. Эпоха Хань»; уточнить объём и границы участия В.Г. Букова в переводческо-издательской деятельности, формы представления материала и место соответствующих фрагментов в композиции всего издания.

(2) Реконструкция переводческого контекста: с учётом традиций советского/российского китаеведения и особенностей подготовки философских антологий проанализировать научные основания и логику классификации знаний, в рамках которых В.Г. Буков помещает «Нэй цзин» в концептуальную рамку «философии эпохи Хань».

(3) Анализ структуры текста и принципов отбора: рассмотреть композиционную организацию фрагментарного перевода, принципы отбора материала и способы изложения; показать, каким образом посредством выборочного представления актуализируются основные тематические узлы «Нэй цзин».

(4) Исследование терминологических соответствий и концептуальных трансформаций: на материале ключевых понятий «Нэй цзин» (например, цзан-фу, цзи, цзинло, инь-ян, у-син и др.) выстроить сопоставление «оригинал – переводной эквивалент – примечание», оценить последовательность и устойчивость терминологических решений, а также проанализировать возможные смещения смысла и изменения концептуального содержания.

Исследование проводилось с применением методов библиографического обзора и сопоставительного текстового анализа на нескольких уровнях: «контекст перевода / посредничества – структура текста – терминологические соответствия – комментарий и интерпретация – распространение знаний». Материалом исследования выступают подготовленные В.Г. Буковым в 1990 году в составе антологии «Древнекитайская философия. Эпоха Хань» материалы, связанные с «Хуанди нэйцзин»: непосредственный текст, комментарии и фрагментарные переводы (включая предисловие, редакционные и компиляторские пояснения, примечания и иные сопровождающие перевод материалы). Объектом исследования выступает лингвофилософское измерение русской интерпретации «Хуанди нэйцзин» в переводе В.Г. Букова, предметом исследования – особенности переводческой рецепции «Хуанди нэйцзин», в том числе его цитирования и последующей переинтерпретации в русскоязычном академическом сообществе с учетом возможных связей с более поздними и полными переводами.

Научная новизна настоящего исследования проявляется в трёх аспектах. Во-первых, работа выходит за пределы сложившейся нарративной рамки, в центре которой находится «генеалогия полных переводов», и впервые вводит фрагментарный перевод В.Г. Букова в поле системного анализа и в периодизацию русскоязычной истории перевода и рецепции «Нэй цзин», тем самым восполняя и корректируя имеющиеся лакуны. Во-вторых, предлагается комплексная аналитическая модель «контекст перевода/посредничества – механизм переводческого толкования – терминологическая сеть – траектория рецепции», интегрирующая переводоведческий и рецептивно-исторический подходы: исследование не ограничивается анализом концептуальных преобразований и способов выражения в переводе, а прослеживает логику распространения знаний, сформировавшуюся в русскоязычном академическом пространстве. В-третьих, через рассмотрение комментариев и интерпретационных стратегий В.Г. Букова выявляется, каким образом он понимал и реконструировал знания «Нэй цзин» в рамках философской антологии, что предоставляет новую методологическую перспективу для обсуждения ранних моделей интерпретации классики ТКМ в инокультурном контексте. Ниже, исходя из этих установок, будет проведён детальный анализ того, как в составе «Древнекитайской философии. Эпоха Хань» представлены, прокомментированы и переведены материалы, связанные с «Хуанди нэйцзин».

Теоретическая значимость исследования состоит в углублении понимания китайско-русского межкультурного взаимодействия, включающего в себя переводческие, когнитивные, интерпретационные и рецепционные преобразования. Исследование также вносит вклад в развитие теории перевода и методов интерпретационного анализа, демонстрируя на материале сопоставления, как методологические приемы В.Г. Букова приближают китайский медицинский текст к русскоязычному философскому дискурсу.

Практическая значимость обусловлена возможностью применения результатов исследования в обучающих курсах по теории перевода, в частности по методике сопоставительного анализа, а также при составлении учебных пособий, при подготовке лекционных и семинарских материалов, затрагивающих вопросы истории развития русско-китайского языкового взаимодействия, и малоизученную проблему переводческих преобразований в текстах медицинского дискурса.

1. Представление «Нэй цзин» у В.Г. Букова

Прежде чем перейти к собственно обсуждению того, как В.Г. Буков представлял «Нэй цзин», необходимо понять, почему этот текст оказался включен в философскую хрестоматию по философии Китая эпохи Хань. Причина прежде всего связана со способом классификации знания и господствовавшими в ханьскую эпоху академическими представлениями. Начиная с «Ивэньцзи» из «Ханьшу», в китайской традиции книги в целом распределялись по таким крупным рубрикам, как «шесть искусств» (六艺), «школы мыслителей» (诸子), «методы и техники / врачебные искусства» (方技) и др. Хотя «Нэй цзин» формально относится к медицинским сочинениям, в своей идейной основе трактат глубоко впитал синтетическое влияние учения Хуан-Лао, доктрины школы инь – ян и конфуцианского понятия «гуманного правления» (仁政), что придает ему характерную форму «философии внутри медицины».

Его космогонические положения о происхождении мира – «Дао рождает Одно, Одно рождает Два, Два рождает тьму вещей»; систематическое разъяснение динамики «убывания и возрастания инь – ян, взаимного преодоления и восстановления пяти элементов», а также углубленные размышления о «соответствии Неба и человека» и о соотношении «формы и духа» – всё это далеко выходит за пределы обычной технической медицинской литературы.

По своей проблематике «Нэй цзин» гораздо ближе к философским трактатам ханьских «учений мыслителей», где ставятся вопросы о первооснове мира и месте человеческого тела в порядке бытия. Именно поэтому учёные Нового и Новейшего времени при составлении истории китайской мысли, особенно в антологиях ханьской философии, нередко рассматривают «Нэй цзин» как текст двойственной природы – одновременно философской и медицинской – и включают в сборники и отрывки, посвящённые учению о ци, онтологии и методологии, чтобы показать тесную взаимосвязь медицинского и философского дискурсов в интеллектуальном мире эпохи Хань. Именно в рамках этой научной традиции В.Г. Буков и его современники в России в первую очередь воспринимали «Нэй цзин» через философскую оптику, стремясь вписать его в более широкий дискурс «восточной философии».

Представление «Нэй цзин» у В.Г. Букова формулируется, с одной стороны, в его вступительной статье, где даётся целостная, структурированная картина китайской философии эпохи Хань, а с другой стороны – во вступительном фрагменте, предваряющем перевод отрывков из «Нэй цзин» в основной части книги.

Прежде всего, в предисловии В.Г. Буков подчёркивает своеобразие эпохи Хань во многих отношениях: динамику общественных процессов, характер экономической и политической активности правящих слоёв, методы государственного управления, внешнеполитические ориентиры, а также специфику развития философской и общественной мысли. Под воздействием изменений в общественной и политической жизни представители различных философских школ этого времени сосредотачивают своё внимание на социальных проблемах: философия эпохи Хань, унаследовав достижения доциньской мысли, формируют новую тенденцию – синтез конфуцианства с иными философскими традициями. Вместе с тем как для конфуцианцев и даосистов, так и для других школ данный период является «ключевым этапом формирования мышления в категориях инь – ян и пяти элементов, символического и критического мышления» [2, с. 17–22]. Как пишет В.Г. Буков в своей работе, «следует сказать, что, по существу, силы инь и ян были неотъемлемой частью всех философских учений ханьского Китая, независимо от идеологической ориентации последних. Они выступали зачастую как основа бытия всех природных явлений. Подобное представление было распространено настолько широко, что оказывало влияние на естественнаучные концепции. Так, в древнейшем медицинском трактате «Нэй цзин» утверждалось, что «основа жизни заключена в инь и ян», что «в инь и ян заключен путь природы». Авторы «Нэй цзин» усматривали прямую зависимость между инь – ян, временами года и заболеванием человека. Несмотря на всю умозрительность подобных суждений, их позитивный смысл состоял в том, что они устанавливали связь между болезнями, общим состоянием человеческого организма и обстоятельствами повседневной жизни людей. О влиянии внутренних органов человека на его нравственные качества, эмоциональное состояние говорилось в «Хуайнань-цзы» и «Бо ху тун». В подобных суждениях содержится глубокая для своего времени мысль о взаимосвязи и взаимообусловленности всего существующего» [3, с. 22–23].

Далее, во вступительном фрагменте, предваряющем перевод отрывков из «Нэй цзин», В.Г. Буков кратко излагает происхождение названия трактата, время его составления, объём (количество глав), основные содержательные разделы, а

также характеризует ключевые идейные устремления произведения и содержание переведённых им частей. Он пишет: «Авторы «Нэй цзин» выступают против слепой веры в чародей и фатальной веры в волю неба; напротив, следует раскрывать закономерности развития явлений. «Нэй цзин» – это не только древнейший китайский медицинский трактат, он также обладает философским содержанием, что и обусловило его включение в настоящий сборник. Перевод охватывает три небольших фрагмента из «Нэй цзин», в которых медицинские и физиологические проблемы наиболее тесно связаны с философскими понятиями и дуалистической системой инь – ян» [3, с. 33].

Подводя итог, следует отметить: хотя В.Г. Буков представлял «Нэй цзин» преимущественно с философских позиций и не дал систематического разбора содержащихся в нём медицинских случаев и клинического опыта, это никоим образом не умаляет значимости его работы в истории науки. С одной стороны, когда «Нэй цзин» впервые был переведён и представлен в России как классический текст китайской медицины, его холистическая установка, а также теория инь – ян и пяти элементов резко расходились с привычным для тогдашнего российского общества корпусом западной медицинской рациональности – анатомией, физиологией и т. п. Вследствие этого текст часто оказывался трудночитаемым, «отложенным на полку» и даже на какое-то время огульно причислялся к «восточному мистицизму» или «суверенизму». Появление подготовленной В.Г. Буковым переводной хрестоматии, безусловно, расширило горизонты восприятия «Нэй цзин» у русскоязычных читателей: они перестали видеть в нём лишь тёмную и малопонятную медицинскую книгу и получили возможность оценить её идейную глубину в космологическом и онтологическом измерениях. Тем самым В.Г. Буков в определённом смысле показал российской научной среде, что «Нэй цзин» и, шире, китайская медицинская теория обладают внутренне связанной логической структурой и относительно строгими способами аргументации.

С другой стороны, вплоть до сегодняшнего дня «Нэй цзин», будучи текстом двойственной природы – одновременно философским и медицинским, остаётся для русскоязычной синологии важным ресурсом: такие его представления, как «соответствие Неба и человека» и «движение ци», продолжают стимулировать междисциплинарные исследования и новые интерпретации, часто исходящие именно из философской проблематики. Поэтому ранняя переводческая и просветительская работа В.Г. Букова превращается в значимую и не подлежащую игнорированию академическую линию преемственности: к ней восходят, например, переводы и исследования Б.Б. Виноградского [4, с. 7–20], а также обсуждения историко-философской ценности идей «Нэй цзин» у А.Г. Юркевича [5, с. 486], которые в той или иной мере подтверждают долговременное влияние этого канона в русскоязычном мире.

2. Перевод «Нэй цзин», выполненный В.Г. Буковым

В рассматриваемом переводе используются следующие варианты передачи названия: «Нэй цзин», «Трактат о внутреннем», «Хуан-ди нэй цзин» (все три обозначения относятся к одному и тому же тексту). «Нэй цзин» открывает переводную часть сборника «Древнекитайская философия. Эпоха Хань». Во вводной заметке к переводу В.Г. Буков указывает, что при подготовке данного фрагментарного перевода в качестве китайского базового издания он использовал составленный сектором истории китайской философии Института философии Академии общественных наук КНР сборник «Древнекитайская философия. Эпоха Хань», впервые опубликованный издательством «Чжунхуа шуцзуй» в 1960 г. Текстологическое сопоставление показывает, что в этом китайском издании «Нэй цзин» помещён в качестве первого произведения «Сборника» и представлен в форме выписок из трёх глав раздела «Су вэнь» – «Четыре調神大论篇» («Сы ци тiao шэнь да лунь»), «Шэнь ци тун тьянь лунь»), «Минь ян инь ян да лунь» («Инь-ян ин сян да лунь»). При этом основной текст даётся в виде параллельного изложения: классический китайский оригинал (вэньянь) сопровождается современным китайским переводом (байхуа); под основным текстом приводятся также несколько кратких пояснительных примечаний.

В.Г. Буков практически полностью воспроизводит структуру и объём базового китайского издания, переводя те же три главы «Нэй цзин». Для более точного понимания его перевода (далее – перевод В.Г. Букова) в настоящей работе используется метод сопоставительного анализа, в рамках которого последовательно рассматриваются три аспекта: перевод названия целого произведения, перевод заглавий отдельных глав, а также соотношение основного текста и примечаний. С одной стороны, в диахронической перспективе сопоставляются переводческие стратегии и приёмы передачи названия книги и заглавий глав у переводчиков, работавших в разных историко-культурных условиях; с другой стороны, в синхронной перспективе сравниваются «оригинал – перевод» в буковском варианте «Нэй цзин» на уровне основного текста и примечаний. Это позволяет сформировать более ясное и целостное представление о специфике перевода «Нэй цзин», выполненного В.Г. Буковым.

3. Русские варианты перевода названия «Нэй цзин»

О значении названия «Хуанди нэйцзин» некоторые исследователи высказывают следующую точку зрения: «Разделение названия на «внутренний» (内) и «внешний» (外) само по себе не содержит какого-либо глубокого смысла; оно служит лишь последовательному расположению частей текста, подобно тому, как современные книги делятся на верхний и нижний том. Однако существует и иное мнение: разграничение медицинских канонных в «внутренние» и «внешние» может

Таблица 1

Свод русскоязычных вариантов перевода названия «Хуанди нэй цзин»

Переводчик	Год издания перевода	Русский перевод названия «Хуанди нэй цзин»	
		Полное название	Сокращённое название
В.Г. Буров	1990	«Хуан-ди нэй цзин»	«Нэй цзин» \ «Трактат о внутреннем»
В.Ф. Дернов-Пегарев	1994	«Су вэнь, Нэй цзин»	
Б.Б. Виногородский	1996	«Трактат желтого императора о внутреннем»	\
	2006		
	2022		
Д.Ф. Аланов	2006	«Внутренний Канон Желтого Владыки» (Хуан Ди Нэй Цзин)	\
	2007		
	2020		
Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т.	2006	«Хуан-ди нэй цзин» («Канон Желтого императора о внутреннем»)	«Нэй цзин» («Книга о внутреннем»)
	2009		«Нэй цзин» («Канон внутреннего», «Книга о внутреннем»)
Китайско-русский международный стандарт основных терминов традиционной китайской медицины	2022	«Хуанди нэй цзин»: «Трактат Желтого императора о внутреннем»	

основываться либо на различии между теорией и клинической практикой, либо на степени теоретической аргументации и её абстрактности» [6, с. 3].

Как видно из табл. 1, русскоязычные переводы названия «Хуанди нэй цзин» у разных переводчиков обладают рядом индивидуальных особенностей. В.Г. Буров подходит к передаче названия комплексно: в его варианте представлены и полная, и сокращённая формы. При этом фактически используются две стратегии: транскрипция – «Хуан-ди нэй цзин», «Нэй цзин», и калькирование – «Трактат о внутреннем». В.Ф. Дернов-Пегарев передаёт название как «Су вэнь, Нэй цзин» (素问, 内经). В целом в данном переводе доминирует транскрипционная стратегия, однако перевод названия содержит признаки ошибочной атрибуции. Судя по внутренней структуре и распределению материалов, В.Ф. Дернов-Пегарев фактически обозначает «Хуанди нэй цзин Су вэнь» (黄帝内经·素问) как «Су вэнь» (素问), а «Хуанди нэй цзин Лин шу» (黄帝内经·灵枢) – как «Нэй цзин» (内经). При этом на основании сопоставительных данных можно утверждать, что использованный им исходный текст не относится к древнекитайскому оригиналу, однако пока невозможно однозначно установить, обусловлена ли ошибка особенностями базового текста или же является следствием решения самого переводчика. Б.Б. Виногородский переводит название как «Трактат Желтого императора о внутреннем». Данный вариант, по-видимому, типологически восходит к буровской кальке «Трактат о внутреннем», но отличается тем, что дополнительно вводит компонент «Жёлтый император» как обозначение персонажа традиции. Д.Ф. Аланов предлагает вариант «Внутренний Канон Желтого Владыки» («Хуан Ди Нэй Цзин»), совмещая калькирование и транскрипцию. По сравнению с тремя предыдущими решениями его вариант демонстрирует заметную переработку: не передаётся не привычным «трактат», а словом «канон»; 帝 – не стандартным «император», а «владыка»; кроме того, в транскрипции последовательно используются заглавные буквы в каждом компоненте.

Что касается «Духовной культуры Китая: энциклопедии в 5 т.», то это издание занимает важное место как в истории российской синологии, так и в истории китаеведческих исследований в самом Китае. Как видно из табл. 1, перевод названия «Хуанди нэй цзин» в данном труде устроен следующим образом: транскрипция полного названия полностью продолжает буровскую традицию передачи; буквальный перевод полного названия сочетает приёмы прямого перевода, характерные для Б.Б. Виногородского и Д.Ф. Аланова, при этом выражение 黄帝 уточнено: написание с заглавной буквы в словосочетании делает прилагательное именем собственным («Желтого императора»). Транскрипция сокращённого названия также целиком следует варианту Бурова.

В целом на данном этапе русскоязычные варианты перевода названия «Хуанди нэй цзин» не обнаруживают существенных расхождений ни на уровне лексического выбора, ни на уровне грамматической структуры. Это позволяет заключить, что переводческое решение В.Г. Бурова, во-первых, носит новаторский, задающий ориентиры характер, а во-вторых, в определённой мере формирует основу, на которую впоследствии будут опираться другие переводчики и исследователи.

4. Русскоязычная передача названий глав «Нэй цзин»

«Нэй цзин» включает две книги – «Су вэнь» и «Лин шу», каждая из которых содержит по 81 главе (всего 162 главы). Поскольку у четырёх переводчиков сложились различные переводческие версии текста, в качестве объекта сопоставления мы выбираем те названия глав, которые являются общими для всех четырёх переводов (то есть три заглавия глав, представленных в сокращённом переводе В.Г. Бурова).

Первая глава в сокращённом переводе «Нэй цзин» у В.Г. Бурова восходит ко второй главе «Су вэнь» – «Сы ци тiao шэнь да лунь». Под «сы ци» («четыре ци») здесь прежде всего понимаются дыхания четырёх времён года – весеннего тепла, летней жары, осенней прохлады и зимнего холода; выражение «тiao шэнь» обозначает регулирование духовно-эмоционального состояния человека [6, с. 26]. Таким образом, идея, заключённая в самом заглавии главы «Сы ци тiao шэнь да лунь», сводится к необходимости соотносить и настраивать духовное и эмоциональное состояние человека в соответствии с ци четырёх времён года и ритмами Неба и Земли.

Сопоставление данных табл. 2 показывает следующее. В формальном отношении В.Г. Буров опирался на отрывки из «Нэй цзин», включённые в «Философскую хрестоматию», тогда как другие переводчики использовали полный текст «Нэй цзин». Различие в характере исходного текста обусловило расхождение в переводе названий глав, что, прежде всего, проявляется в отсутствии у В.Г. Бурова порядкового номера перед названием главы.

В содержательном отношении на основе обратного перевода русского названия главы «Сы ци тiao шэнь да лунь» можно отметить следующее. Во-первых, при передаче 四气调神 («сы ци тiao шэнь») В.Ф. Дернов-Пегарев из-за чрезмерной вольности перевода и переизбыточной интерпретации не выявил смыслового компонента «шэнь» как «дух / психическое начало», что привело к семантической утрате. Б.Б. Виногородский придерживается буквального перевода, не добавляя и не опуская элементов исходного заглавия; В.Г. Буров и Д.Ф. Аланов сначала переводят классический китайский язык на современный китайский (пу-

Таблица 2

«Хуанди нэй цзин. Су вэнь» – свод русских переводов названия главы «Сы ци тiao шэнь да лунь» (глава 2)

Год издания перевода	Название главы		Обратный перевод русских названий глав
	Переводчик	«Сы ци тiao шэнь да лунь» (глава 2)	
1990	В.Г. Буров	Глава о зависимости жизненной энергии от смены четырех времен года	生命能量对四季变化的依赖性章节
1994	В.Ф. Дернов-Пегарев	Глава вторая. Искусство управления своей жизнью согласно сезонам	第二章 根据季节管理生活的艺术
1996	Б.Б. Виногородский	Раздел 2. О большой теории гармонизации духа четырех дыханий – ци	第2节 关于调和四气精神的宏大理论
2007	Д.Ф. Аланов	Вторая статья. Большое обсуждение соответствия Духа четырём сезонам	第二篇 关于精神与四季对应关系的大讨论

Таблица 3

«Хуанди нэйцзин. Сувэнь» – свод русских переводов названия главы «Шэн ци тун тянь лунь» (глава 3)

Год издания перевода	Переводчик	Название главы	«Шэн ци тун тянь лунь» (глава 3)	Обратный перевод русских названий глав
1990	В.Г. Буров		Глава о зависимости жизненных ци от природы	生命之气对大自然的依赖性的章节
1994	В.Ф. Дернов-Пегарев		Глава третья. Энергия и космос	第三章 能量与宇宙
1996				
2006	Б.Б. Виногородский		Раздел 3. Рассуждение о сообщении с небом дыхания – ци рождения-жизни	第3节 关于生命之气与天沟通的论述
2022				
2007	Д.Ф. Аланов		Третья статья. Обсуждение сообщения Неба с жизненной ци	第三篇 探讨天与气的沟通
2020				

тунхуа), а затем осуществляют перевод, т. е. используют объяснительно-интерпретативную стратегию. Во-вторых, что касается компонента 大论 («да лунь») в названии, то у четырёх переводчиков наблюдаются разные решения: В.Г. Буров и В.Ф. Дернов-Пегарев «да лунь» не переводят, тогда как двое других переводчиков предпочитают передать его в русском заглавии. Китайские исследователи также обсуждали способы перевода элементов 论, 大论, 别论, однако единого мнения нет: одни считают, что перевод названий глав должен быть кратким, точным и выразительным, поэтому допустимо опускать ...论 (大论); другие полагают, что 大论 подчёркивает широту и значимость изложения, а 别论 указывает на отличительность рассматриваемой темы по отношению к другим главам, вследствие чего, помимо ...论, такие компоненты, как ...大论 и ...别论 с точки зрения сохранения содержания опускать не следует.

Буровский сокращённый перевод второй главы «Нэй цзин» восходит к третьей главе «Су вэнь» – «Шэн ци тун тянь лунь». «Шэн ци» (生气) – это движущая сила жизнедеятельности человеческого организма; «тянь» (天) обозначает природу / естественный мир. Следовательно, название главы «Шэн ци тун тянь лунь пян» главным образом излагает мысль о том, что жизненная активность человека теснейшим образом взаимосвязана с природой и созвучна ей [7, с. 28].

Сопоставление данных табл. 3 показывает, что в переводе 生气通天 наблюдаются следующие особенности. В.Ф. Дернов-Пегарев и здесь прибегает к чрезмерному вольному переводу, в результате чего компонент 天 (т. е. «природа / естественный мир») ошибочно передаётся как «космос / вселенная», что, вероятнее всего, будет дезориентировать читателя при восприятии названия. Переводы остальных трёх авторов представляются более удачными. В.Г. Буров интерпретативно переводит 天 как «природы» (т. е. «большая природа»), а 生气 передаёт посредством сочетания буквального перевода и транскрипции – «жизненные ци»; 通 у него переосмысливается как «зависимость от...». Б.Б. Виногородский и Д.Ф. Аланов, напротив, единообразно соотносят 天 с Небом (天) и переводят 通 как «сообщение/связь А с В» («... и ... находятся в сообщении/взаимосвязи»). При этом их трактовки 生气 расходятся: Виногородский следует собственной терминологической системе и обозначает 生气 как «дыхания-ци рождения-жизни», тогда как у Д.Ф. Аланова способ передачи 生气 совпадает с буровским вариантом.

Буровский сокращённый перевод третьей главы «Нэй цзин» восходит к пятой главе «Су вэнь» – «Инь-ян ин сянь да лунь». «Эта глава является важнейшей в «Нэй цзин» при изложении базовой теории китайской медицины, поэтому и именуется «да лунь» (большой трактат); «сянь» (象) означает явления/феномены всех вещей; «так называемое „инь-ян“ соответствуют явлениям» (阴阳应象) – это отнесение многообразных феноменов мира к категориям инь и янь [6, с. 53]. По сути, данная глава посвящена тому, как учение (теория) инь – янь применяется к бесчисленным явлениям мира и получает систематическое разъяснение.

Сопоставление данных табл. 4 показывает следующее в отношении перевода 阴阳应象. Все четыре переводчика передают инь – янь посредством транскрипции. Однако их общее смысловое прочтение названия главы заметно расходится. В.Г. Буров склонен акцентировать внимание на связи «инь – янь» со «здоровьем», фактически прибегая к смысловому переводу и передавая лишь часть исходного содержания заглавия. В.Ф. Дернов-Пегарев также использует

стратегию смыслового перевода, но делает упор на отношения между понятиями «инь – янь», «природой» и «человеком». Б.Б. Виногородский и Д.Ф. Аланов, напротив, оба придерживаются буквального перевода: у Б.Б. Виногородского 象 передаётся как «образ», тогда как у Д.Ф. Аланова – как «внешние проявления». Кроме того, Д.Ф. Аланов сопровождает данное заглавие пояснительной аннотацией-комментарием, раскрывая его смысл (в настоящей главе рассматривается соответствие инь – янь Неба и Земли, ци воды и огня, ци четырёх времён года и ци пяти элементов внутренним органам, движению ци, чистому и мутному; всё это должно соотносываться с «Дао»). Пальпация пульса, диагностика, лечение и т. п. должны следовать пути инь – янь).

Таким образом, прежде всего на основании нескольких простых сопоставлений можно выявить ярко выраженные особенности перевода названий глав у разных переводчиков. В.Г. Буров чаще всего прибегает к форенизации (стратегии «отчуждения») в форме пояснительного смыслового перевода и устойчиво использует структурную модель типа «Глава о зависимости ... от ...». В.Ф. Дернов-Пегарев, напротив, последовательно придерживается доместики (стратегии «одомашнивания»), применяя приёмы переработки и творческого переименования. Степень такой переработки варьируется, однако нередко приводит к утрате части смысла и тем самым затрудняет корректное понимание текста читателем. Б.Б. Виногородский преимущественно использует форенизацию в виде буквального перевода; его терминологическая система отличается своеобразием: он часто прибегает к транскрипции терминов и к терминологическому дублированию (повтору), а для передачи модели ... (大)论 обычно использует конструкцию «(Большое) рассуждение о ...». Д.Ф. Аланов также чаще выбирает буквальный перевод в рамках форенизации, однако, в отличие от других переводчиков, в тех случаях, когда буквальная передача не обеспечивает ясности, он прибегает к паратексту (сноскам), осуществляя своего рода «толстый перевод» названия главы и тем самым помогая читателю правильно уловить его внутренний смысл. Кроме того, Д.Ф. Аланов выстраивает собственный терминологический глоссарий и для передачи «...(大)论» регулярно использует модель «(Большое) обсуждение чего-либо».

Итак, рассмотрев переводческие решения в передаче названий книги и глав, мы приходим к выводу, что перевод научно-технических текстов в любую эпоху неизбежно требует сопоставления с оригиналом. Иными словами, перво-степенным остаётся вопрос о том, насколько точно перевод передаёт содержание исходного текста, потому что лишь затем можно учитывать читательскую рецепцию, структурные соответствия между переводом и оригиналом и т. п. В этом смысле с теоретической точки зрения стратегия форенизации представляется более надёжной и безопасной.

Наконец, перевод названий глав медицинских канонных, на первый взгляд, представляется простой задачей, однако в действительности оказывается значительно сложнее. Названия глав выполняются не только разграничительную функцию: они должны в предельно сжатой форме обобщать тематико-смысловой центр этих глав. При этом язык «Нэй цзин» характеризуется параллелизмом и ритмизованностью, высокой степенью обобщённости и лаконичности формулировок, опорой на классические аллюзии. Поэтому переводчик сталкивается

Таблица 4

«Хуанди нэйцзин. Сувэнь» – свод русских переводов названия главы «Инь янь ин сянь да лунь» (глава 5)

Год издания перевода	Переводчик	Название главы	«Инь янь ин сянь да лунь» (глава 5)	Обратный перевод русских названий глав
1990	В.Г. Буров		Глава о зависимости здоровья от инь и янь	关于健康取决于阴阳的章节
1994	В.Ф. Дернов-Пегарев		Глава пятая. Проявление Инь и Янь в природе и в человеке	第五章 阴阳在自然界和人身上的体现
1996				
2006	Б.Б. Виногородский		Раздел 5. Большое рассуждение о соответствии образов субстанциям инь и янь	第5节 关于象与阴阳物质对应关系的大论述
2022				
2007	Д.Ф. Аланов		Пятая статья. Большое обсуждение соответствия инь – янь и внешних проявлений ¹	第五篇 阴阳与外在表现对应关系的大讨论
2020				

с трудной задачей: одновременно обеспечить точность передачи содержания и сохранить ясную, краткую и аккуратную по своей структуре форму названия.

5. Русскоязычная передача основного текста «Нэй цзин» и его примечаний

В переводе В.Г. Бурова заключительные две смысловые части фрагмента «Си ци тiao шэнь да лунь» подытоживают фундаментальный принцип сезонного поддержания жизненных сил – «весной и летом следует “вращивать янь”, осенью и зимой – “вращивать инь”» (春夏养阳, 秋冬养阴). Далее в сопоставительном ключе приводятся различные модели поведения, соответствующие или противоречащие сезонной ци, а также упоминаются и их последствия. При этом выдвигается важнейший тезис: «и инь – янь, и четыре времени года являются началом и концом всех вещей, основой жизни и смерти» (故阴阳四时者, 万物之终始也, 死生之本也). Заключительный абзац акцентирует позитивную идею профилактики – «предупреждать болезнь до её возникновения» (未病先防).

Ниже приведённые фрагменты в буровском сокращённом переводе анализируются в формате сопоставления оригинала и перевода.

Перевод: Четыре времени года и [силы] инь – янь лежат в основе всего сущего. Поэтому совершенному росту весной и летом [способствуют] росту янь, а осенью и зимой [способствуют] росту инь. ...Следовать [природе] инь и янь означает жизнь, действовать вопреки ей означает смерть, ... [3, с. 33–34].

Оригинал: 夫四时阴阳者, 万物之根本也。所以圣人春夏养阳, 秋冬养阴……从阴阳则生, 逆之则死... [6, с. 2].

Сопоставление двух текстов показывает, что перевод В.Г. Бурова в целом достаточно удачно передаёт основную мысль этих двух фрагментов «Нэй цзин». Однако некоторые детали могут затруднять понимание и потенциально приводить читателя к ошибочной интерпретации. Так, перевод исходные выражения 四时阴阳 и 从阴阳则生, В.Г. Буров передаёт их соответственно как «четыре времени года и [силы] инь – янь», причем «следовать [природе] инь и янь означает жизнь», что создаёт определённую семантическую двусмысленность. Между тем сезонные изменения холода / жары, тепла / прохлады на протяжении года обусловлены именно годовым циклом «возрастания и убывания» (消长) инь и янь; поэтому выражение 四时阴阳 следует понимать как «инь-янь четырёх времён года», т. е. как динамику инь – янь, проявляющуюся в сезонном круговороте. Аналогично, 从阴阳 в строгом смысле означает не «следование сущности» инь – янь, а «следование их чередованию и изменению (росту и убыли)», то есть закономерностям их сезонной динамики.

В переводе В.Г. Бурова начальные два фрагмента главы 生气通天论篇 («Глава о зависимости жизненных ци от природы») главным образом раскрывают целостное представление о неразрывной взаимосвязи жизнедеятельности человека с природным миром и подчёркивают, что равновесие инь и янь является ключевым условием сохранения здоровья и поддержания жизни. Ниже приведенные фрагменты буровского сокращённого перевода рассматриваются в формате сопоставительного анализа оригинала и перевода.

Перевод: Хуан-ди говорил: ...Повсюду, во всех сторонах света присущие людям девять отверстий², пять внутренних органов³ и двенадцать суставов⁴ – все связаны с ци природы, созданы из пяти первоэлементов и содержат три ци⁵. // ...Когда ци весны прозрачны, то душа человека спокойна. ... // Если это не осуществляется, то девять отверстий закрываются, кожа и тело начинают пухнуть, нарушается кровообращение⁶. И это называется причинение вреда самому себе, нанесением ущерба ци [природы] [3, с. 34].

Оригинал: 黄帝曰: 天地之间, 六合之内, 其气九州、九窍、五藏、十二节, 皆通乎天气。其生五, 其气三。// ...苍天之气, 清静则志意治.....失之则内闭九窍, 外壅肌肉, 卫气散解, 此谓自伤, 气之削也 [8, с. 3–4].

Сопоставление двух текстов показывает, что В.Г. Буров, разделив две исходные смысловые части на три абзаца при переводе, в целом всё же передаёт ядро их содержания. Однако в ряде мест обнаруживаются ошибки именно в передаче терминов традиционной китайской медицины, способные существенно исказить смысл. Так, выражение 其气三 переводчик передаёт как «в нём содержатся три ци» и снабжает 三气 (три ци) примечанием: «Имеются в виду янь-ци, инь-ци и ци добросердечия. Упоминание о последних встречается в “Ли цзи”» (气有阳气、阴气和善气。后者见于 礼记)。Подобная трактовка является явно неверной с точки зрения медицинского контекста: в «Нэй цзин» под 三气 понимается не «янь-ци, инь-ци и “ци добросердечия”», а дифференциация инь- и янь-ци по тройной схеме, т. е. 三阴 (тай-инь, шао-инь, цзюэ-инь) и 三阳 (тай-янь, шао-янь, янь-мин) [7, с. 24]. Далее, словосочетание 苍天之气 (в значении «ци Неба», т. е. атмосферная / небесная ци, «погодная ци») у переводчика превращается в 春气 (ци весны), что также представляет собой очевидную смысловую подмену. Термин 卫气散解, обозначающий тяжёлое состояние, при котором защитная (вэй-) ци резко истощается и рассеивается, распадается, переводится как «нарушается кровообращение» (血液循环就会受到影响)。Более того, в примечании предлагается вариант: «Возможен и другой перевод – “ци, дающие здоровье, рассеиваются”», что тоже не соответствует специализированному значению понятия 卫气 и, по сути, вводит читателя от медицинской семантики исходного текста. Наконец, выражение 气之削也, смысл которого состоит в том, что янь-ци вследствие этого ослабевает/подтачивается, переводчик передаёт как «нанесение ущерба ци [природе]» (损害[自然]之气)。Такой вариант смещает акцент с конкретного физиологического механизма (ослабление янь-ци в организме) на расплывчатое «ущерб природной ци», что в данном контексте также следует признать ошибочной интерпретацией.

В переводе В.Г. Бурова первые два фрагмента главы «Инь-янь ин сян да лунь» системно излагают мысль о том, что инь и янь являются основополагающим принципом и закономерностью существования Неба, Земли и всех вещей. В тексте подробно перечисляются способы разграничения качеств инь – янь, формы их взаимодействия, а также конкретные проявления этих категорий в природе (в физиологии и патологии) человеческого организма; при этом подчёркивается, что понимание закономерностей инь и янь выступает ключом как к поддержанию жизненных сил, так и к лечению болезней. Ниже приведенные фрагменты в буровском сокращённом переводе анализируются путём сопоставления оригинала и перевода.

Перевод: Хуан-ди говорил: ... Ци холода [рождают] грязное, ци жары рожают чистое⁹. Если чистые ци оказываются внизу, то появляется болезнь живота (понос), если грязные ци оказываются наверху, то возникает опухоль. ... // ... поднимаясь наверх, ци земли превращаются в облака; опускаясь вниз, ци неба превращаются в дождь, дождь образуется из ци земли, облако образуется из ци неба¹¹. Поэтому чистые [частицы] янь выходят из верхних отверстий человека, а грязные [частицы] инь выходят из нижних отверстий человека¹²; чистые [частицы] янь заполняют кожу, а грязные [частицы] инь заполняют пять внутренних органов¹³; чистые [частицы] янь заполняют конечности, а грязные [частицы] инь заполняют шесть внутренних органов¹⁴ [3, с. 35].

Оригинал: 黄帝曰: 寒气生油, 热气生清; 清气在下, 则生飧泄, 浊气在上, 则生膜胀。...// ...地气上为云, 天气下为雨; 雨出地气, 云出天气。故清阳出上窍, 浊阴出下窍; 清阳发腠理, 浊阴走五藏; 清阳实四支, 浊阴归六府 [8, с. 5].

Таблица 5

Отдельные примечания к переводу В.Г. Бурова главы «Глава о зависимости здоровья от инь и янь»

№	Оригинал	Перевод	Примечание	Перевод примечания
9.	寒气生油 · 热气生清	Ци холода [рождают] грязное, ци жары рожают чистое ⁹	Согласно древнекитайским представлениям, символом земли, холода, грязного являлась сила инь соответственно, символом неба, жары, чистого являлась сила янь	根据中国古代的思想, 象征土、寒、脏的是阴的力量, 象征天、热、洁的是阳的力量
10.	此阴阳反作, 病之逆从也。	Подобное перевертывание (изменение) местоположения инь и янь и приводит к задержке или развитию болезни ¹⁰	По мнению авторов «Нэй цзин», главная причина появления болезней состояла в нарушении функциональной роли (в том числе местоположения) сил инь и янь	根据《内经》作者的观点, 疾病出现的主要原因是阴阳力量的功能作用 (包括位置) 受到了破坏
11.	雨出地气, 云出天气	Опускаясь вниз, ци неба превращаются в дождь, дождь образуется из ци земли, облако образуется из ци неба ¹¹ .	Говоря об образовании дождя из ци земли, авторы «Нэй цзин» имели в виду то, что дождь появляется из облака, образованного поднимавшимися наверх ци земли. Точно так же облако появляется из дождя, образованного спустившимися вниз ци неба	《内经》的作者是在谈到 “地气成雨” 时, 是说 “雨” 是由 “地气” 上升形成的 “云” 所形成的。同样, 云也是由下行的天之气形成的。
12.	故清阳出上窍 · 浊阴出下窍	Поэтому чистые [частицы] янь выходят из верхних отверстий человека, а грязные [частицы] инь выходят из нижних отверстий человека ¹²	Верхние отверстия – это уши, глаза, рот, нос, нижние отверстия – это половые органы и анальное отверстие	上窍是耳、眼、口、鼻, 下窍是生殖器和肛门
13.	五藏	пять внутренних органов ¹³	См. примеч. 3.	同注释3
14.	六腑	шесть внутренних органов ¹⁴	Лю фу – шесть хранилищ. Имеются в виду желчный пузырь, желудок, мочевой пузырь, органы выделения, толстые и тонкие кишки	六腑 (Лю фу \ шесть внутренних органов \ шесть хранилищ)。它指胆囊、胃、膀胱、排泄器官、大肠和小肠

Сопоставление «двух текстов» показывает, что перевод В.Г. Букова в целом аналогичен ситуации с двумя ранее разобранными отрывками: ключевая мысль передается через высказывания, построенные на противопоставлении инь и ян, однако при обращении к более специализированным медицинским понятиям неизбежно возникают отклонения (например, в ряде мест неверно переданы такие положения, как заболевания желудка, опухоли и др.). В данном фрагменте по сравнению с предыдущими двумя имеется больше внетекстовых примечаний (см. табл. 5). С одной стороны, эти примечания помогают читателю уяснить смысл высказываний; с другой – показывают, что в основном тексте переводческая манера В.Г. Букова в большей степени тяготеет к стратегии «отчуждения» – дословного перевода, а не «одомашнивания» – вольного/смыслового перевода.

Таким образом, профессор В.Г. Буков по праву может быть назван одним из первопроходцев российской синологии в исследовании философского содержания «Хуанди нэйцзин». Рассматривая текст сквозь философскую призму, он одним из первых относительно системно выполнил фрагментарный перевод ключевых глав «Су вэнь» (в частности «Сы ци тяо шэнь да лунь»), («Шэнь ци тун тянь лунь»), («Инь-ян ин сянь да лунь»), предложив интерпретацию таких идей, как «профилактика болезни до её возникновения», «соответствие Неба и человека», «равновесие инь и ян» и др. Перевод В.Г. Букова характеризуется стремлением к философской согласованности терминологии (например, при передаче понятий «дао», «ци», «инь – ян») и сопровождается развернутыми научными примечаниями. Хотя в нём встречаются случаи ошибочной или неточной передачи отдельных медицинских положений, в контексте своей эпохи эта работа действительно способствовала подъёму «Хуанди нэйцзин» с уровня сугубо медицинского канона на уровень трактата о мироустройстве и философии. Перевод и комментарий В.Г. Букова не только открыли русскоязычному читателю новый путь к осмыслению идей «Нэй цзин», но и содействовали распространению философской традиционной китайской медицины и культуры поддержания жизненных сил в славянском культурном пространстве, заложив важную основу для последующих полных переводов и систематических исследований данного памятника.

Библиографический список

1. Ли Я. Идеи Си Цзиньпина о социализме с китайской спецификой для новой эпохи – образец современного мирового марксизма: интервью с главным научным сотрудником РАН, известным китаеведом Владиславом Буковым. *Исследования марксизма*. 2024; № 11: 17.
2. Дин С. Идеальный вклад философии эпох Цинь и Хань. *Исследования о Дун Чжуншу*. Хэбэй: Издательство образования Хэбэй, 2024; Выпуск 15: 17–22.
3. Ян Х. *Древнекитайская философия. Эпоха Хань*. Вступительная статья В.Г. Букова. Москва: Наука, 1990.
4. Трактат Желтого императора о внутреннем. *Вопросы о простейшем*. Перевод Б.Б. Виногородского. Москва: Профит Стайл, 2007; Ч. 1.
5. Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. *Философия*. Москва: Восточная литература, 2006; Т. 1.
6. Яо Ч. *Хуанди нэйцзин (верхний том): Су вэнь*. Пекин: Чжунхуа шучзюй, 2022.
7. *Хуанди нэйцзин. Су вэнь: выверенный и комментированный текст*. Пекин: Народное медицинское издательство, 2009; Т. 1.
8. *Сборник материалов по истории китайской философии*. Пекин: Издательство «Чжунхуа шучзюй», 1960.

References

1. Li Ya. Idei Si Czin'pina o socializme s kitajskoj specifikoju dlya novoj 'epohi – obrazec sovremennogo mirovogo marksizma: interv'yu s glavnym nauchnym sotrudnikom RAN, izvestnym kitaevedom Vladilenom Burovom. *Issledovaniya marksizma*. 2024; № 11: 17.
2. Din S. Idejnyj vklad filosofii 'epoh Cin' i Han'. *Issledovaniya o Dun Chzhunshu*. H'eb'ej: Izdatel'stvo obrazovaniya H'eb'ej, 2024; Vypusk 15: 17-22.
3. Yan H. *Drevnekitajskaya filosofiya. 'Epoha Han'*. Vstupitel'naya stat'ya V.G. Burova. Moskva: Nauka, 1990.
4. Traktat Zheltogo imperatora o vnutrennem. *Voprosy o prostejschem*. Perevod B.B. Vinogradskogo. Moskva: Profit Stajl, 2007; Ch. 1.
5. Duhovnaya kul'tura Kitaya: 'enciklopediya: v 5 t. *Filosofiya*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2006; T. 1.
6. Yao Ch. *Huandi n'ejcin (verhnij tom): Su v'en'*. Pekin: Chzhunhua shuczyuj, 2022.
7. *Huandi n'ejcin. Su v'en': vyverennyj i kommentirovannyj tekst*. Pekin: Narodnoe medicinskoje izdatel'stvo, 2009; T. 1.
8. *Sbornik materialov po istorii kitajskoj filosofii*. Pekin: Izdatel'stvo «Chzhunhua shuczyuj», 1960.

Статья поступила в редакцию 15.12.25

УДК 811.161

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-277-280

Kukushkina O.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Russian Language Department, Faculty of Philology, Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: ovkukush@mail.ru
Sun Jialin, postgraduate, Department of Russian Language, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 1094106440@qq.com

WORDS OF THE EMOTIVE GROUP SHAME IN TEXTS OF A.S. PUSHKIN. The article analyzes the use of lexical units belonging to the denotative-ideographic group SHAME (see L.G. Babenko's "Alphabet of Emotions") in Pushkin's texts. This group includes terms for key social emotions related to diminished self-esteem – such as shame, guilt, and embarrassment – making its study interesting not only from a linguistic perspective. A comprehensive analysis of the texts, using the Lexicographic Corpus of A.S. Pushkin's Texts (LOKLL), enables identification of the units comprising the SHAME group in Pushkin's language, the presence or absence of their emotive meaning, and their frequency of use. Some differences from modern Russian are also identified. Since the group includes terms for closely related yet distinct negative emotions, special attention is paid to the relationship between the means of naming them. This led to the conclusion that in A.S. Pushkin's texts, the focus of both the author and the reader is more on the feeling of guilt rather than on shame per se. The obtained results suggest that the lexical classification proposed in the "Alphabet of Emotions" can serve as a solid foundation for the emotive analysis of texts.

Key words: negative emotions, means of emotion nomination, denotative-ideographic group, emotive text analysis, text corpus, Pushkin's language, guilt, shame

О.В. Кукушкина, д-р филол. наук, проф., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: ovkukush@mail.ru
Сунь Цзялинь, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 1094106440@qq.com

СЛОВА ЭМОТИВНОЙ ГРУППЫ СТЫД В ТЕКСТАХ А.С. ПУШКИНА

В статье анализируется употребление в текстах А.С. Пушкина лексических единиц, входящих в денотативно-идеографическую группу СТЫД (см. «Алфавит эмоций» Л.Г. Бабенко). В эту группу включены наименования важнейших социальных эмоций, связанных с ухудшением самооценки – *стыд, вина, смущение*, что делает исследование интересным не только с лингвистической точки зрения. Сплошной анализ тестов, проведенный с помощью Лексикографированного корпуса текстов А.С. Пушкина (ЛОКЛП), позволил определить состав единиц группы СТЫД в языке Пушкина, наличие/отсутствие у них эмотивного значения и частотность их употребления. При этом были выявлены некоторые отличия от современного русского языка. Поскольку в рассматриваемую группу вошли наименования близких, но все же различных негативных эмоций, особое внимание было уделено соотношению именуемых их средств. Это позволило сделать вывод о том, что в текстах А.С. Пушкина внимание автора и читателя фокусируется в большей степени на чувстве вины, а не собственном стыде. Полученные результаты, как представляется, показали, что предложенная в «Алфавите эмоций» классификация лексики может служить хорошей основой для эмотивного анализа текстов.

Ключевые слова: негативные эмоции, средства номинации эмоций, денотативно-идеографическая группа, эмотивный анализ текстов, корпус текстов, язык Пушкина, вина, стыд

Актуальность исследования продиктована рядом обстоятельств. Прежде всего с тем, что эмотивный анализ текстов в последние десятилетия выделился в особое научное направление. Он вызывает все больший интерес с разных точек зрения – филологической, психологической, информационной. Отправной точкой для проведения всех видов такого анализа является языковой материал и, прежде всего, списки лексических единиц, содержащих эмотивные семы. Русской лексикографией в этом отношении достигнуты большие успехи. Они связаны, прежде всего, с работами Л.Г. Бабенко и Уральской семантической школы. Вышедший в 2021 г. «Алфавит эмоций: словарь-тезаурус эмотивной лексики» создает достаточно надежную основу для эмотивного анализа русских текстов.

В указанном словаре лексические единицы распределены по 39 группам, соответствующим, по мнению автора, основным («базовым») эмоциям. Эти группы характеризуются как денотативно-идеографические (ДИГ), поскольку в качестве основного признака при их выделении выступает «способность отображать определенный фрагмент действительности, в частности типовую ситуацию, связанную с особенностями переживания и выражения определенных эмоций» [1, с. 17]. В отличие от лексико-семантической группы, в ДИГ объединяются слова разных частей речи, в семантике которых может быть выделена эмотивная сема одного денотативного типа, т.е. отражающая один тип переживаний.

Одной из групп, выделенных и описанных в «Алфавите эмоций», является ДИГ СТЫД.

Целью данной статьи является представление результатов корпусного анализа текстов Пушкина, проведенного на основе этого лексикографического описания.

Научная новизна данного исследования обусловлена тем, что сплошной анализ реализации в текстах отдельных ДИГ ранее не проводился. Группа СТЫД была выбрана нами в качестве объекта исследования неслучайно. В нее включены лексические единицы, обозначающие не только *стыд* и его проявления, но и *вину* и *смущение*. Такое объединение может показаться спорным, однако эти виды эмоций действительно близки. Они характеризуются психологами как «социальные комплексные или соподчиненные эмоции», связанные с ухудшением самооценки [2, с. 149]. Ухудшение возникает в ходе осознания субъектом реального или возможного нарушения социальных норм (при *стыде* и *смущении*) или же «несоответствия своего поведения собственным идеальным требованиям» (при чувстве *вины*) [2, с. 299]. К группе СТЫД отнесены в «Алфавите эмоций» и единицы *застенчивость*, *стеснительность*. Это решение также правомерно с психологической точки зрения, так как именуемое ими переживание сопровождается «страхами смущения и стыда в социальных контактах» [2, с. 327]. Таким образом, в выбранную для анализа группу СТЫД в «Алфавите эмоций» попали лексические средства, описывающие все основные социальные эмоции, заставляющие субъекта страдать.

Важной составляющей информации о ДИГ является описание ее общего значения. Оно производится в «Алфавите эмоций» на основе понятия «типовая семантика». Судя по предлагаемому описанию, ведущую роль в группе СТЫД играет «чувство неловкости, вины за совершенный ошибочный или дурной поступок, осознание его предосудительности, неблагоприятности...» [1, с. 150]. Это чувство проявляется в виде смущения, неловкости, стеснительности и т. п. Как можно видеть, это описание вполне совпадает с психологическим описанием эмоций, помещенных в данную группу. Однако важно отметить, что оно, как и вся исходная группировка единиц, базируется не на психологическом, а на собственном лингвистическом основании – предварительном анализе словарных толкований и извлечении из них общих эмотивных компонентов (см. подробное описание использовавшейся Л.Г. Бабенко методики в [3]). И тот факт, что лингвистический результат объединения лексических единиц хорошо коррелирует с психологической близостью вербализуемых ими переживаний, представляется значимым.

При всей лингвистической и психологической общности, эмотивная неоднородность и разная степень близости единиц, включенных в одну ДИГ, очевидна. Для отражения этого факта в «Алфавите эмоций» вводится понятие «эмотивная доминанта». Оно характеризуется Л.Г. Бабенко так: «Набор эмотивных доминант указывает на то, что в данной ДИГ наряду с базовой эмоцией <...> которая указывается первой в ряду – совместно рассматриваются пересекающиеся с ней эмоции, близкие по эмотивному смыслу, незначительно отличающиеся от нее и

тяготеющие именно к данной ДИГ» [1, с. 34]. В группе СТЫД выделены следующие доминанты: *СТЫД, БЕСЧЕСТЬЕ, ВИНА, ПОЗОР, ПОКАЯНИЕ, РАСКАЯНИЕ* [1, с. 150]. Нужно отметить, что основания для выделения доминант не всегда очевидны. Так, тесно связанные со СТЫДОМ переживания *СМУЩЕНИЕ* и *ЗАСТЕНЧИВОСТЬ* в число доминант группы не попали. Возможно, это связано с количеством лексических единиц, представляющих их в русском языке. Несмотря на возникающие вопросы, сама по себе попытка выделения доминант представляется очень плодотворной, поскольку создает объективную основу для дальнейшего внутригруппового анализа, в том числе количественного.

Имея список лексических единиц, способных постоянно или в определенных контекстуальных условиях передавать эмотивное значение конкретной ДИГ, можно пытаться оценивать значимость и лексическую разработанность каждой из них. Самый простой параметр такой оценки – количество входящих в ДИГ лексических единиц. Так, самой большой по объему, как отмечает Л.Г. Бабенко, в русском языке является группа ЛЮБОВЬ, включающая в себя 740 единиц, а самой маленькой – ЛЮБОПЫТСТВО [1, с. 14]. Группа СТЫД занимает среднее положение по этому параметру – в «Алфавите эмоций» в нее включены 218 лексических единиц (члены видовых пар считаются за одну единицу). При исследовании конкретных текстов с помощью списков ДИГ на первое место выходит другой параметр – количество употреблений единиц группы с нужным эмотивным значением. Автоматическому получению таких данных препятствуют, как известно, неоднозначность лексических единиц и возможность выражения одного смысла разными способами. Поэтому для получения качественных данных требуется предварительная семантизация контекстов употреблений и дополнительное сведение единиц с нужной семой.

Тексты А.С. Пушкина представляют для качественного эмотивного анализа большие возможности, так как задача семантизации значений и контекстов употреблений во многом решена в «Словаре языка Пушкина» (СЯП). Этот уникальный труд служит словарем-симфонией к текстам Полного собрания сочинений Пушкина. Проведенный нами анализ позволил обнаружить в словнике СЯП 115 единиц из 218 слов, включенных в группу СТЫД в «Алфавите эмоций». Проверка этих слов на наличие у них нужного эмотивного значения показывает, что оно зафиксировано в толкованиях СЯП для 94 из найденных единиц исходного списка. Нужно учитывать, однако, что реально слов с эмотивной семой нужного типа у Пушкина больше, так как она может реализовываться не в самостоятельных значениях, а также в отдельных типах употреблений, не толкуемых в СЯП. Так, например, первое значение слова *сожаление* описано в СЯП через *печаль* и *скорбь* («Печаль, скорбь, вызванные утратой чего-н. или осознанием несправедливости чего-л.»), а употребление *сожаление о чем*, которое может описывать и ситуацию типа *ВИНА*, не толкуется и выделено внутри этого значения. Те 94 единицы, у которых нужная эмотивная сема эксплицирована в толковании СЯП, можно считать лексическим ядром группы СТЫД в текстах Пушкина. Для более полного эмотивного анализа необходимо работать и с теми словами исходного списка, для которых нужное значение в толковании СЯП не отражено.

Для этого необходим переход от словаря к электронному корпусу текстов, позволяющему работать со всеми употреблениями лексической единицы и проводить их сплошной анализ. Возможности для такого анализа дает «Лексикографированный корпус текстов А.С. Пушкина», созданный в Лаборатории общей и компьютерной лексикологии и лексикографии филологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (далее – Корпус). Семантизация и лемматизация единиц в нем произведена на основе «Словаря языка Пушкина», но лексический состав Корпуса больше, так как он содержит также тексты и слова, не включенные в СЯП (см. [4]).

При эмотивном поиске и анализе основной интерес представляет не просто число употреблений единиц с нужным значением, а частота реализации той или иной эмотивной семы и степень ее значимости. Информативным с этой точки зрения может быть оценка степени употребительности существенных, именуемых сами эмоции, а не их проявления и связанные с ними характеристики. Наименования эмоций, и прежде всего выделенные в качестве доминант, являются наиболее эксплицитным средством их выражения и фокусируют внимание на них в наибольшей степени. Проблемы и результаты выделения таких единиц описаны в одном из наших предыдущих исследований [5; 6]. Поиск в Корпусе существенных, именуемых эмоции в группе СТЫД, дает следующие «сырые»

данные о количественном соотношении их употреблений: *сожаление* 55, *стыд* 50, *позор* 32, *вина* 26, *смущение* 14, *замешательство* 12, *урызание* 8, *неудобство* 7, *неловкость* 3, *стеснение* 2. Проверка контекстов употребления показывает, однако, что лидерство слова *сожаление* связано с его активным использованием в обороте к (крайнему) *сожалению* (24 случая), где связь с осознанием ошибки и вины отсутствует. Нужные контексты у этого слова единичны. Кроме того, у *стеснение* эмотивное употребление в Корпусе вообще не отмечено. Таким образом, явным лидером среди наименований эмоций является слово *стыд*, что соответствует названию ДИГ.

Но эмотивные семы одного типа реализуются не только в наименовании эмоции. Они представлены и в семантике родственных слов, а также в синонимах и антонимах. Поэтому для выявления реального соотношения разных видов эмоций внутри ДИГ необходима дополнительная семантическая группировка. Что касается антонимии, то здесь возникает следующая проблема: производные антонимического типа помещены в «Алфавите эмоций» в разные ДИГ. В результате в этом словаре выделяется особая группа БЕССТЫДСТВО, в которую включены все производные с корнями *стыд-* и *совест-* с приставкой БЕЗ-. Это решение представляется семантически правомерным, так как слова группы БЕССТЫДСТВО не именуют негативные переживания субъекта. Используя их негативно оценивает поведение субъекта (ср. *цинизм*, *хамство*, *бесстыдство*, *бессовестность* и пр.); негативные чувства испытывает в результате такого поведения его объект. В то же время у эмотивов с *без-* также представлена сема 'стыд', и при подсчете количества ее реализаций в тексте их также нужно учитывать. Поэтому представляется, что при семантическом сведении полезно учитывать и антонимию, но данные об антонимах следует давать отдельно.

Самым явным признаком присутствия общей эмотивной семы является наличие у слов общего корня. В используемом нами варианте Корпуса текстов Пушкина реализована функция поиска по корням, и это дало возможность следующие результаты.

Слова с мотиватором СТЫД: 22 производных, 236 употреблений, 144 текста.

В ДИГ «СТЫД» входят: *застыдиться* 2, *постыдиться* 1, *постыдиться* 4, *постыдный* 10, *стыд* 50, *стыдиться* 33, *стыдливо* 4, *стыдливо-холодный* 1, *стыдливость* 11, *стыдливый* 22, *стыдно* 48, *стыдный* 4, *устыдить* 1, *устыдиться* 8

В ДИГ «БЕССТЫДСТВО» входят: *бесстыдник* 2, *бесстыдница* 1, *бесстыдно* 3, *бесстыдно-бледный* 1, *бесстыдно-холодный* 1, *бесстыдность* 1, *бесстыдный* 20, *бесстыдство* 8

Синонимичное гнездо *срам-* представляют только 4 употребления и два производных: *срам* 2, *страмец/срамец* 2.

Слова с мотиватором БЕСЧЕСТЬЕ: 5 производных, 32 употребления, 19 текстов:

бесчестие/бесчестье 19, *бесчестить* 2, *бесчестно* 1, *бесчестный* 7, *обесчестить* 3

Само слово *бесчестье* отнесено в Корпусе к корневому гнезду ЧТИТЬ в его разновидности *честь: моральное достоинство*. Такая мотивация подчеркивает

моральные причины возникновения эмоции СТЫД и вероятный семантический переход типа 'не уважать' > 'лишаться уважения'.

Слова с мотиватором ПОЗОР: 5 производных, 55 употреблений, 38 текстов: *опозорить* 1, *позор* 29, *позорить* 5, *позорище* 4, *позорный* 16.

У слова *позор* сохраняется и первичное незмотивное значение 'зрелище', отнесенное в Корпусе в другое корневое гнездо: *зреть (видеть)*. Оно выделено в СЯП для трех употреблений. В качестве особого употребления в значении ПОЗОР 2 в нем дано выражение: *вывести на позор* (на всеобщее обозрение). На рис. 1 представлены контексты на такое употребление в Корпусе.

Данное употребление хорошо объясняет семантический переход и развитие современного эмотивного значения на базе исходного визуального. Однако нужно отметить, что в двух из этих контекстов можно видеть совмещение визуальной и эмотивной сем. Ср.:

* Вся литературная жизнь г. Каченовского была разобрана по годам, все занятия оценены, все простодушные обмолвки выведены на => позор. (ОТРЫВОК ИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ЛЕТОПИСЕЙ).

* Среди цветущих нив и гор|| Друг человечества печально замечает|| Везде Невежества убийственный => Позор. (ДЕРЕВНЯ).

Лишь один контекст выглядит достаточно однозначным:

* Уж князь готов, уж он верхом,|| Уж он летит живой и здравый|| Через поля, через дубравы. || Но между тем какой => позор|| <=> Являет Киев осажденный?|| Там, устремив на нивы взор,|| Народ, уныньем пораженный,|| Стоит на башнях и стенах|| И в страхе ждет... (РУСЛАН И ЛЮДМИЛА).

Слова с мотиватором ВИНА: 34 производных, 593 употребления, 280 текстов

безвинно 1, *безвинность* 3, *безвинный* 11, *вина* 26, *винить* 5, *виниться* 4, *виноватый* 135, *виновнее* 1, *виновник* 17, *виновница* 4, *виновность* 2, *виновный* 18, *извинение* 16, *извинительно* 1, *извинительный* 5, *извинить* 57, *извиниться* 14, *извинять* 20, *извиняться* 28, *невиннее* 1, *невиннейший* 1, *невинно* 4, *невинность* 26, *невинный* 83, *неизвинительный* 1, *неповинно* 1, *обвинение* 42, *обвинитель* 3, *обвинительный* 2, *обвинить* 11, *обвинять* 24, *повиниться* 1, *повинный* 20, *провиниться* 5.

Прилагательное *винительный* употребляется только в сочетании винительный падеж (9 употреблений). Эмотивная сема в нем отсутствует.

Слова с мотиватором КАЯТЬСЯ: 8 производных, 93 употр., 63 текста: *закаяться/закаяться* 3, *каяться* 13, *нераскаянный* 1, *покаяние* 6, *покаяться* 7, *раскаиваться* 10, *раскаяться/раскаяться* 18, *раскаянье* 35.

Эти единицы обладают сходной общей с предшествующей группой эмотивной семой 'чувство вины'.

Нужно отметить, что «Алфавите эмоций» *каяться* и *покаяться* даны только в группе ЖАЛОСТЬ, что представляется неоправданным, а *закаяться* вообще отсутствует. В СЯП последнее слово есть, но без толкования. При этом два из трех контекстов употребления указывают на его явную синонимию со словом *раскаяться*. Ср.:

* Эта строфа ныне не имеет смысла, но она писана в начале 1821 года – впрочем, это мой последний либеральный бред, я => *закаялся* <=> и написал

ИСТОК (МГУ Филологический факультет ЛОКЛЛ) 001.006.002.025 Объем корпуса текстов 849361

Файл Шрифт Помощь

Общая информация | Справочные материалы | Конкорданс

Выбор типа информации: Значения/U4,W,16861

Сортировка: CW по алфавиту

Выборка: Объем(словоупотр.)

Поиск	29	29
ПОЗОР 1		
ПОЗОР 2	3	3

Показано 2 из 2. Ном.в филт.списке2, в алф.списке 9313

Контекст | Текст | Словарь | Строить конкорданс / текст на основе поля | Словоформы,W | KW

Сортировка: не сортировать | Весь конк.-> буф.Просмотреть буф. | Очистить буф.

все простодушные || обмолвки выведены на дубравы. || Но между тем какой печально замечает|| Везде Невежества убийственный

позор. ||
позор||
Позор.||

Г. Полевой доказал, что почтенный || Являет Киев осажденный?|| Там, устремив Не видя слез, не внемля

Активация

Рис. 1. Контексты на употребление *вывести на позор* в Корпусе

на днях подражание басни умеренного демократа. И<исуса> Х<риста> (Изыде сеять семя своя) (Письмо Тургеневу А. И. 3 (0070)).

*Это последний либеральный бред – на днях я => **закалялся** – <= и, смотря на запад Европы и вокруг себя, обратился к Евангелию источнику и произнес сию притчу в подражание басни (Письмо Тургеневу А.И. (0070а)).

В третьем употреблении реализовано современное «речевое» значение глагола – ‘дать себе слово больше не делать что-либо’.

*...кто сжег десяток французских брошюр, кто отказался от лафита и принялся за кислые щи. Все => **закаились** <= говорить по-французски; все закричали о Пожарском и Минине, и стали проповедовать народную войну, собираясь на долгие отправления в саратовские деревни (РОСЛАВЛЕВ (<Отрывок из неизданных записок дамы (1811)>)).

Поскольку отказу от действий предшествует ощущение и осознание их не-правильности, представляется, что у **закаяться** и в этом значении сохраняется эмотивное значение типа ‘раскаяние’. То же можно сказать о его синониме **заре-чесься**, не зафиксированном у Пушкина. Оба этих слова, очевидно, также можно было бы включить в группу СТЫД.

Корневое сведение необходимо не только выделенным в качестве доминант единицам. Так, хотя среди доминант группы СТЫД нет СМУЩЕНИЯ, корень **мут-** представлен и в ‘Алфавите эмоций’, и у Пушкина большим числом единиц. Учитывая, что именуемая этим словом эмоция выделяется психологами как особая социальная эмоция, наряду со СТЫДОМ и ВИНОЙ, есть основания ставить вопрос о включении СМУЩЕНИЯ в число доминант данной группы.

Как показал анализ, в отличие от современного языка, эмотивное значение единиц с данным корнем в пушкинских текстах связано прежде всего с эмоцией другой ДИГ – БЕСПОКОЙСТВО. Это значение присутствует даже у единиц с базовым компонентом с-МУЩ-. Однако и связанное со стыдом современное значение в текстах А.С. Пушкина носит уже вполне регулярный характер. Оно толкуется в СЯП как ‘состояние стеснения, неловкости, растерянности’ и выделяется как одно из значений, наряду с ‘волнением, беспокойством’. Ниже даны результаты корневого сведения лексемы СМУЩЕНИЕ в нужном значении.

Слова с мотиватором СМУЩЕНИЕ: 6 производных, 59 употреб., 27 текстов: **смутить** – 13 употреблений из 34, **смутиться** – 27 из 48, **смущать** – 1 из 11, **смущаться** 1 из 5, **смущение** – 15 из 19, **смущенный** – 2 из 15.

Широко представлено в группе СТЫД и корневое гнездо с вершиной СОВЕСТЬ. У Пушкина оно включает большее количество производных, чем в ‘Алфавите эмоций’.

Слова с мотиватором СОВЕСТЬ: 12 производных, 153 употребления, 97 текстов.

В ДИГ ‘СТЫД’ входят: **посовеститься** 2, **совеститься** 6, **совестливость** 1, **совестней** 2, **совестно** 35, **совестный** 2, **совест** 84, **усовестить** 7, **усовещать** 1.

В ДИГ ‘БЕССТЫДСТВО’ входят: **бессовестно** 1, **бессовестность** 1, **бессовестный** 11.

Среди производных присутствует отсутствующее в ‘Алфавите эмоций’ и современном языке слово **посовеститься**. В то же время в текстах Пушкина не найдены такие единицы, как **совестить**, **совестливый**, **усовещиваться**, хотя они явно были в его языке, судя по использованию в текстах их производных и вариантов (ср.: **усовестить**, **совестливость** и **усовещать**). Само слово **совест**

в СЯП не толкуется, но при описании его производных используется именно понятие ‘стыд’. Ср.: **бессовестный** – ‘Не имеющий совести, потерявший стыд’; **посовеститься** – ‘Постыдиться, постесняться’. Слово **бессовестность** присутствует только в Корпусе. Оно не зафиксировано в СЯП, так как встречается только в цитате:

*‘Всякой благомыслящий русский видит... в приговорах литературных – совершенную безотчетность, => **бессовестность**, <= наглость и даже буйство. Приличие, уважение, здравый ум отвергнуты, забыты, уничтожены. (МНЕНИЕ М.Е. ЛОБАНОВА О ДУХЕ СЛОВ КАК ИНОСТРАННОСТИ И ОТЕЧ.).

Еще одно корневое гнездо, активно представленное в группе СТЫД, – это ТЕСН-. В ‘Алфавите эмоций’ находим: **стеснение**, **стесненно**, **стесненность**, **стесненный**, **стеснительность**, **стеснительный**, **стеснять**, **стесняться**, **стесненность**. Однако в отличие от номинаций смущения, у А.С. Пушкина для производных с этим корнем нужное современное эмотивное значение еще нельзя считать регулярным. В Дополнении к СЯП оно введено как новое (см.: ‘4. Испытывать смущение, неловкость от чего-л.’), и описан всего один случай, извлеченный из неосновной редакции. Во всех остальных контекстах **стесн-** сохраняет пространственное значение и обозначает ограничение в движении или объединение.

Корневой анализ позволяет также установить современные единицы группы СТЫД, отсутствующие в текстах Пушкина. Это слова с компонентами **бес-** **стыж-**, **грязн-**, **дискредит-**, **зжат-**, **компромент-**, **конфуз-**, **неудобн-**, **обескураж-**, **растерян-**, **самобич**, **скандал-**, **скованн-**.

Интерес, на наш взгляд, представляет еще один вид данных. Он связан с противопоставлением эмоций типа СТЫД и ВИНА. Сопоставление доминант рассмотренной группы показывает, что их можно разделить на две подгруппы: ‘собственно стыд’ (**стыд**, **бесчестье**, **позор**) и ‘вина’ (**вина**, **раскаяние**, **покаяние**). Это деление может быть значимым, так как указывает на тот аспект осознания субъектом своего негативного поведения, на котором делается акцент. Так, согласно психологическим исследованиям, чувство вины основано на осознании ‘несоответствия поведения собственным идеальным требованиям’, а при чувстве стыда в качестве моральной инстанции выступают, прежде всего, другие (см. о различии вины и стыда [2, с. 298]). Кроме того, чувство вины, в отличие от стыда, тесно связано с эмпатией, и отмечается, что люди, склонные к гневу и враждебности, склонны испытывать стыд, а не вину [2, с. 314]. Таким образом, соотношение лексических средств с эмотивными семами ‘вина’ и ‘стыд’ может быть показательным с точки зрения выделения смысловых доминант текста.

Как показал предварительный анализ, можно говорить о явном преобладании в пушкинских текстах эмотивов вины над эмотивами собственно стыда. Ср.: подгруппа ‘собственно стыд’ (включая антонимы с без-): 32 производных, 323 употребления; подгруппа ‘вина’: 42 производных, 686 употреблений. При включении в подгруппу ‘вина’ единиц с корнем ‘совест’ это преобладание становится еще большим (54 производных, 838 употреблений). Эти данные позволяют сделать следующий вывод: в текстах А.С. Пушкина внимание автора и читателя фокусируется в большей степени на чувстве вины, чем на чувстве стыда.

Как показал проведенный анализ, использование выделенных в ‘Алфавите эмоций’ ДИГ может служить хорошей основой для эмотивного исследования текстов. Разметка электронных корпусов этими группами создаст для пользователей новые возможности эмотивного поиска и семантического анализа.

Библиографический список

1. Бабенко Л.Г. *Алфавит эмоций: словарь-тезаурус эмотивной лексики*. Екатеринбург – Москва, 2022.
2. Бреслав Г.М. *Психология эмоций*. Москва, 2006.
3. Бабенко Л.Г. *Лексические средства обозначения эмоций в русском языке*. Свердловск, 1989.
4. Кукушкина О.В. *Исследование текстов пушкина методами корпусной лингвистики – Русский язык и русская литература в цифровую эпоху: коллективная монография*. Казань: Бук, 2024: 7–28.
5. Кукушкина О.В., Сунь Ц. Состав наименований негативных эмоций в русском языке. *Litera*. 2025; № 4. DOI: 10.25136/2409-8698.2025.4.73892
6. Сунь Ц., Кукушкина О.В. Описание эмотивной лексики в русских семантических словарях. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2025; № 1.

References

1. Babenko L.G. *Alfavit 'emocij: slovar'-tezaurus 'emotivnoj leksiki*. Ekaterinburg – Moskva, 2022.
2. Breslav G.M. *Psichologiya 'emocij*. Moskva, 2006.
3. Babenko L.G. *Leksicheskie sredstva oboznacheniya 'emocij v russkom yazyke*. Sverdlovsk, 1989.
4. Kukushkina O.V. *Issledovanie tekstov pushkina metodami korpusnoj lingvistiki – Russkij yazyk i russkaya literatura v cifrovuyu 'epohu: kolektivnaya monografiya*. Kazan': Buk, 2024: 7–28.
5. Kukushkina O.V., Sun' C. Sostav naimenovaniy negativnyh 'emocij v russkom yazyke. *Litera*. 2025; № 4. DOI: 10.25136/2409-8698.2025.4.73892
6. Sun' C., Kukushkina O.V. Opisaniye 'emotivnoj leksiki v russkih semanticheskikh slovaryah. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2025; № 1.

Статья поступила в редакцию 19.12.25

УДК 81'373.7:81'282.3

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-280-284

Temiz Umutkan, postgraduate, Department of Russian as a Foreign Language, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: temizumutkan@yandex.ru

HISTORICAL AND CULTURAL PRECONDITIONS AND PROSPECTS FOR CREATION OF A RUSSIAN-TURKISH LINGUOCULTURAL DICTIONARY. The article examines the historical and cultural prerequisites for the formation of linguocultural terminology in Turkish Russian studies and substantiates the need for creating a Russian-Turkish linguocultural dictionary. The aim of the study is to identify the specific features of borrowing and adapting key scholarly terms under the conditions of language reform and the normative activity of the Türk Dil Kurumu. Based on Turkish academic studies and comparative analysis, it is shown that the calquing

of Russian linguocultural concepts (kültürdilbilim, dilsel dünya görüşü) is carried out without due consideration of cultural specificity, which leads to semantic and methodological distortions. Stable differences in the cultural codes of Russian and Turkish idiomatic expressions, which are not reflected in existing dictionaries, are identified. The study substantiates the relevance of developing a Russian-Turkish linguocultural dictionary that would record not only formal correspondences but also cultural connotations and lacunae, which is of practical significance for teaching Russian as a foreign language, translation studies, and intercultural communication.

Key words: linguoculturology, Turkish Russian studies, terminology, Türk Dil Kurumu, linguocultural dictionary, intercultural communication, language policy, Russian as foreign language

Темиз Умутджан, аспирант, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: temizumutcan@yandex.ru

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ РУССКО-ТУРЕЦКОГО ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ

Статья посвящена исследованию историко-культурных предпосылок формирования лингвокультурологической терминологии в турецкой русистике и обоснованию необходимости создания русско-турецкого лингвокультурологического словаря. Цель работы состоит в выявлении особенностей заимствования и адаптации ключевых научных терминов в условиях языковой реформы и нормативной деятельности Türk Dil Kurumu. На материале турецких исследований и сопоставительного анализа показано, что калькирование русских лингвокультурологических понятий (kültürdilbilim, dilsel dünya görüşü) осуществляется без учета культурной специфики, что приводит к семантическим и методологическим искажениям. Выявлены устойчивые различия в культурных кодах русской и турецкой идиоматики, не отраженные в существующих словарях. Обоснована целесообразность разработки русско-турецкого лингвокультурологического словаря, фиксирующего не только формальные соответствия, но и культурные коннотации и лакуны, что имеет практическое значение для преподавания РКИ, переводоведения и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: лингвокультурология, турецкая русистика, терминология, Türk Dil Kurumu, лингвокультурологический словарь, межкультурная коммуникация, языковая политика, РКИ

Современная турецкая русистика находится в ситуации методологического и терминологического несоответствия. На фоне устойчивого роста переводов и исследований, посвященных русской литературе, истории и культуре, в турецком научном пространстве по-прежнему отсутствует систематизированная лингвокультурологическая терминология, обеспечивающая корректную интерпретацию культурно специфичных единиц русского языка. В результате исследователи вынуждены опираться на фрагментарный набор калькированных, заимствованных или адаптированных понятий, не закрепленных в единой терминосистеме, что ведет к устойчивым семантическим и методологическим искажениям.

Показательным примером является отсутствие в турецкой научной традиции полноценного терминологического эквивалента понятию «языковая картина мира». Используемая калька *dilsel dünya görüşü* воспроизводит лишь формальное соответствие исходному термину и не отражает его концептуальной глубины, поскольку различия в культурно-семантическом наполнении понятий «мир» и *dünya* смещают интерпретационные акценты. Аналогичные расхождения выявляются и на уровне культурных концептов: так, в турецкой культуре концепт *dağ* («гора») ассоциируется преимущественно со священностью и родиной, тогда как в русской языковой картине мира гора символизирует недостижимость и величие [1, с. 1585].

Отсутствие инструментов, позволяющих фиксировать и интерпретировать подобные различия, приводит к упрощению анализа, искажению смыслов и снижению научной сопоставимости исследований, что обуславливает актуальность настоящего исследования.

Цель исследования состоит в выявлении и теоретическом осмыслении терминологических и культурно-семантических расхождений, возникающих при адаптации ключевых понятий русской лингвокультурологии в турецкой научной традиции, а также в обосновании принципов создания русско-турецкого лингвокультурологического словаря как инструмента адекватной межкультурной интерпретации.

Для достижения поставленной цели в статье решаются следующие задачи: анализируются историко-культурные условия формирования лингвистической терминологии в Турции и влияние языковой реформы на научный дискурс; выявляются особенности заимствования и калькирования ключевых понятий русской лингвокультурологии в турецкой научной традиции; определяется характер терминологических лагун и семантических расхождений при передаче культурно специфичных концептов; проводится сопоставительный анализ русских и турецких культурных кодов на материале идиоматики; обосновываются принципы создания русско-турецкого лингвокультурологического словаря как инструмента адекватной межкультурной интерпретации.

В статье используются методы теоретического анализа и обобщения научных источников, сопоставительный и сравнительно-семантический анализы лингвокультурологических терминов и культурных концептов русского и турецкого языков, терминологический анализ, а также лингвокультурологический и контекстуальный анализ языковых единиц и идиоматических выражений.

Научная новизна статьи заключается в комплексном анализе процессов адаптации ключевых понятий русской лингвокультурологии в турецкой научной традиции с учетом историко-культурных и терминологических факторов. Впервые выявлены и систематизированы устойчивые семантические и методологические искажения, возникающие при калькировании лингвокультурологических терминов без учета национально-культурной специфики. Обоснована концепция русско-турецкого лингвокультурологического словаря, ориентированного на фиксацию не только формальных соответствий, но и культурных коннотаций, лагун и асимметрий, что расширяет инструментальный сопоставительных лингвокультурологических исследований.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и развитии представлений о процессах заимствования и адаптации лингвокультурологических терминов в условиях межкультурного научного взаимодействия. Результаты исследования способствуют углублению теории лингвокультурологии и терминоведения за счет выявления культурно-семантических расхождений между русской и турецкой научными традициями, а также расширяют методологические основания сопоставительных исследований языковых картин мира. Практическая значимость работы состоит в возможности использования полученных результатов при разработке русско-турецкого словаря лингвокультурологических терминов, в преподавании русского языка как иностранного турецким обучающимся, в переводческой практике и в курсах по межкультурной коммуникации. Материалы статьи могут быть применены при подготовке учебных пособий, словарей и методических рекомендаций для специалистов в области русистики, переводоведения и лингвистики.

Процесс формирования лингвокультурологической терминологии в Турции тесно связан с языковой реформой К. Ататюрка, проведенной в 1928–1932 годах. До реформы официальным языком Османской империи являлся османский турецкий, представлявший собой сложный лингвистический сплав тюркской грамматической основы с преобладанием арабских и персидских заимствований, которые в научных и философских текстах могли составлять значительную часть словарного состава. Для научного дискурса того периода были характерны арабская терминология, персидские связочные конструкции и усложненный синтаксис, что делало язык науки трудным для восприятия. В рамках модернизационного курса языковая реформа опиралась на три основных механизма терминологического обновления: актуализацию древнетюркской лексики, создание неологизмов на основе тюркских корней и аффиксов, а также калькирование научных понятий из европейских языков. Это привело к радикальному обновлению лингвистической терминологии: были введены такие термины, как *Dilbilim* (лингвистика, языкознание) вместо *Lisan bilimi*, *Dilbilgisi* (грамматика) вместо *Nahiv* и *Biçimbilim* (морфология) вместо *Sarf*. Реформа способствовала национализации и демократизации языка науки, повысила его доступность и сыграла важную роль в формировании национальной идентичности, одновременно создав трудности адаптации для старшего поколения ученых.

Важным институциональным элементом процесса языковой реформы стал проект по созданию национальной терминологии, реализованный Турецким языковым обществом (*Türk Dil Kurumu*), основанным в 1932 году [2, с. 73]. Г. Джошкун документирует, что TDK разработала сотни неологизмов для замены арабских, персидских и европейских заимствований [3, с. 3296]. Конкретные примеры: *by-pass* → *köprüleme* (обходное шунтирование), *check-up* → *tahlil* (анализ), *motivasyon* → *güdülenme* (мотивация к действию, побуждение), *endoskopi* → *icbak* (внутренний осмотр) [4, с. 137]. Однако эти неологизмы встретили сопротивление в профессиональной среде. Г. Джошкун отмечает следующее: «*TDK'nın önerdiği kelimeleri doktorlar bile anlamıyor!*» («Даже врачи не понимают предложенных TDK слов»). TDK ориентировалась на лингвистическую чистоту, но не всегда учитывала приживаемость терминов в профессиональной среде.

Подход TDK к созданию неологизмов был нормативным, а не дескриптивным, что создало прецедент для турецкой русистики: многие термины типа *kültürdilbilim*, *söylem çözümlemesi* созданы по аналогии, но без учета восприятия в академической среде. Результат – терминологическое расслоение, где одни исследователи используют чисто турецкие неологизмы, другие – прямую кальку с русского или английского. В контексте русистики это означает, что заимствование терминов из русской лингвокультурологии (например, «языковая картина мира» → *dilsel dünya görüşü*) происходит без учета того, что в турецкой культуре *dünya* –

это территория, родина, земля. Следовательно, *dışel dünya görüşü* в турецком контексте теряет универсальный оттенок.

Постколониальная критика показывает, что заимствование терминов без учёта культурной матрицы приводит к семантическому сдвигу. Турецкая русистика нуждается в терминологии, которая бы отражала специфику восприятия русских концептов в турецкой культурной среде. Так, например, в работах D. Bachmann-Medick [5], G. Spivak [6] культурный поворот рассматривается как отказ от европоцентричных интерпретаций и обращение к анализу тех форм знания и опыта, которые ранее оставались на периферии научного и общественного внимания, прежде всего к позициям и практикам социальных групп, не представленных в доминирующем дискурсе. Как отмечает Ф. Шимшек, в турецкой филологии эти идеи трансформировались в дискуссию о «национальном языке» и «автономии терминологии» [7].

Одним из ключевых заимствованных концептов является «культурный поворот» (*kültürel dönüşüm*), введённый в турецкий научный оборот под влиянием работ Д. Бахманн-Медик [5]. Как пишет Ф. Шимшек, «*kültürbilim alanında yaşanan kültürel dönüşümlerin kültürel odaklı çeviri kuramlarının etkisi, metinlerin yalnızca dışel değil, kültürel bağlamda da ele alınmasını gerektirir*» («это означает, что культурные изменения, происходящие в области культурологии, повлияли на культурно ориентированные теории перевода, вследствие чего тексты необходимо рассматривать не только с языковой точки зрения, но и в более широком культурном контексте – с учетом ценностей, норм, исторических условий и социокультурных особенностей общества. Здесь и далее – перевод автора статьи» [7]. В турецкой традиции термин *kültürel dönüşüm* приобретает специфические коннотации, связанные с переосмыслением национальной идентичности и взаимодействием между глобальными и локальными культурными моделями. Также турецкие русисты, заимствуя западные термины (*discourse analysis* → *söylem çözümlemesi*), не всегда учитывают, что в турецкой культуре *söylem* – это не только дискурс, но и речевой акт, произнесение, формула, что создаёт семантический сдвиг: термин становится шире или уже оригинала.

В отличие от западной традиции, турецкая культурная лингвистика, как показывает С. Актай, фокусируется на *deyimler* (идиомах) как основных носителях культурного кода. Актай пишет: «*Deyimler toplumların dil hazinelerini oluşturan, kültürün ve milli bilincin yansıtan kalıplaşmış söz gruplarıdır. Dil ve kültür etkileşimini inceleyen ve bu etkileşimin sonuçlarını dışel yapı içinde belirleyen lingu-kültüroloji disiplini*» («Идиомы – это устойчивые словосочетания, формирующие языковое богатство общества, отражающие культуру и национальное сознание. Дисциплина «Лингвокультурология» изучает взаимодействие языка и культуры и определяет результаты этого взаимодействия в языковой структуре» [8, с. 233], что означает, что турецкая традиция видит в идиомах первичный источник культурной информации.

Л.И. Далкылыч, проводя анализ русских и турецких идиом, приходит к выводу, что культурные коды проявляются на уровне фразеологии. Далкылыч показывает: «*Rus dilinde deyimlerin imal oluş biçimlerinde karşılaştırma yapıldığında genel olarak aynı kelimelerin kullanımıyla benzetmelerin ifade edilebildiğini görebiliyoruz: inci gibi dişler, kavak zürafa gibi uzun, ipek gibi saçlar*» («При сравнении способов образования идиом в русском языке можно увидеть, что в целом сравнения могут быть выражены с использованием тех же слов: зубы как жемчуг, высокий как жираф, волосы как шёлк») [9, с. 354]. Однако турецкие эквиваленты не всегда совпадают. Например: «*Ufak çaplı fark gösteren benzetmeler ise olumsuz bir anlama sahip kafas karpuz gibi yuvarlak ifadesinin, Türkçe'de genel olarak kafası karpuz gibi kadar kocaman şeklinde aktarılmıştır. Ruslar daha çok şekil üzerinde dururken, Türkler hâmine vurgu yapmaktadırlar*» («Незначительные различия в сравнениях с негативным значением, такие как «голова круглая, как арбуз», в турецком языке обычно передаются как «голова круглая, как арбуз». Русские уделяют больше внимания форме, в то время как турки акцентируют объём») [9, с. 351].

В турецкой русистике нет специализированного словаря, фиксирующего культурные различия в идиоматике. Например, русское «стоять как столб» (неподвижно) и турецкое «*dikili ağaç gibi durmak*» (стоять как дерево) имеют разные коннотации: в русском – пассивность, в турецком – стойкость, терпение. Отсутствие фиксации таких различий ведёт к упрощению в переводах.

Н. Калаш в своем исследовании по лингвокультурологическому обучению иранских студентов подчёркивает, что национально-ориентированный словарь – это инструмент формирования социокультурной компетенции. Калаш заявляет о научно-методическом обосновании расширения возможностей формирования лингвокультурологической компетенции иранских учащихся с помощью создаваемого сравнительного русско-персидского лингвокультурологического учебного словаря, который призван помочь иранским учащимся понять культурно-специфичные единицы русского языка» [10, с. 15].

Турецкие русисты не имеют аналога такого словаря. Их термины – *kültürbilim*, *söylem çözümlemesi*, *kültürel dönüşüm* – заимствованы без системного описания культурной специфики, что приводит к размыванию границ между дисциплинами: одни исследователи используют *kültürbilim* как синоним *edebiyat sosyolojisi* (социология литературы), другие – как *çeviribilim* (переводоведение), размытие границ ослабляет методологическую чёткость исследований.

В русской лингвокультурологической традиции (В.Н. Телия, В.А. Маслова) «языковая картина мира» трактуется как система национальных стереотипов, закодированных в языке [11; 12]. Однако в турецкой адаптации этот термин часто переводится как *dışel dünya görüşü*, что приводит к семантическому сужению.

Х. Сарач демонстрирует эту проблему на примере концепта «Горы» (*dağ*): «*Türk halkının mitolojik düşünce sisteminde ve dinî alanlarında da kavram, dünyanın kozmik merkezi, kutsal yerler, ilahî kuvvetin kendisini gösterdiği mekânlar, hayatın ve ölümün kaynağı olarak görülmüştür*» («В мифологической системе мышления и религиозных верованиях турецкого народа концепт «Горы» рассматривался как космический центр мира, священные места, локации, где проявляется божественная сила, источник жизни и смерти») [13, с. 1585]. В турецкой культуре *dağ* – это территория, родина, священное место, тогда как в русской языковой картине мира гора символизирует и недостижимость, и величие, и космическое начало одновременно. Следовательно, *dışel dünya görüşü* в турецком контексте теряет универсальный оттенок и становится этногеографическим понятием.

Это не просто вопрос перевода, а методологическая проблема. Когда турецкий русист использует *dışel dünya görüşü* для анализа русского текста, он не осознаёт, что в русском языке мир включает понимание и части космического пространства, и социума, и духовной реальности, что приводит к искажению анализа. Л.И. Далкылыч проводит детальный сопоставительный анализ русских и турецких идиом, выявляя систематические различия в культурных кодах. Далкылыч пишет: «*Rus dilinde deyimler üzerine yaptığımız cümle incelemeleri sonrası genel olarak şu şekilde sıralayabiliriz: köpek gibi sevmek, köpek gibi ağlamak, köpek gibi aşık olmak, köpekler gibi kıskanmak, köpek gibi havlamak, köpek gibi sadık*» («После анализа предложений с идиомами в русском языке мы можем обобщить следующим образом: любить как собака, есть как собака, быть чистым как собака, ревновать как собаки, лаять как собака, верный как собака»), то есть речь идет о русских фразеологизмах с компонентом «собака», которые используются для выражения сильных эмоций, интенсивности действия или устойчивых характеристик [9, с. 348].

Однако в турецком языке те же идиомы получают противоположные коннотации. Далкылыч отмечает: «*Türkçe'de köpek gibi ifadesiyle yapılan benzetmeleri de genel olarak şu şekilde sıralayabiliriz: köpek gibi sevmek, köpek gibi ağlamak, köpek gibi aşık olmak, köpekler gibi kıskanmak, köpek gibi havlamak, köpek gibi sadık...* Tüm bu benzetmeler Türkçe'de ifadeye kuvvetlendirme anlamı katmakla birlikte çoğunluğu kaba bir söyleme sahiptir» («Сравнения с использованием выражения «как собака» в турецком языке можно обобщить следующим образом: любить как собака, есть как собака, быть чистым как собака, ревновать как собаки, лаять как собака, верный как собака... Все эти сравнения в турецком языке, добавляя усилительное значение выражению, в большинстве своём имеют грубую формулировку» [9, с. 348], то есть одна и та же реалья получает противоположные семантические оттенки в русской и турецкой культурах.

Отсутствие словаря, фиксирующего культурные различия в идиоматике, приводит к тому, что турецкие переводчики и преподаватели РКИ используют приблизительные эквиваленты, теряя культурный компонент, что снижает качество перевода и обучения. Как показано в табл. 1, сопоставление русской и турецкой терминологии выявляет систематическое использование моделей калькирования и семантической адаптации.

Таблица 1

Соответствия ключевых лингвокультурологических терминов в русском и турецком языках

Русский термин	Турецкий эквивалент	Тип соответствия	Комментарий
лингвокультурология	<i>kültürbilim</i>	Калька (компонентное сложение)	Сохранены оба компонента – <i>dil</i> и <i>kültür</i> ; термин конкурирует с <i>kültürel dilbilim</i>
языковая картина мира	<i>dışel dünya görüşü</i>	Семантическое расхождение	В турецкой традиции <i>dünya</i> = территория, что сужает смысл оригинала
культурный поворот	<i>kültürel dönüşüm</i>	Калька	В турецком контексте акцент на османском/республиканском наследии
дискурс-анализ	<i>söylem çözümlemesi</i>	Калька	Формально калька, но <i>söylem</i> в турецком = речевой акт, не только дискурс
межкультурная коммуникация	<i>kültürlerarası iletişim</i>	Калька	Акцентируется педагогический и переводоведческий контекст
идиоматичность	<i>deyimlilik</i>	Адаптация	В турецком больше внимания к одушевлению и мифологическим кодам
культурный концепт	<i>kültürel kavram</i>	Неполная калька	Русское «концепт» сужается в турецком до простого « <i>kavram</i> »

Источник: составлено автором

Таблица 2

Основные исследовательские подходы к изучению лингвокультурологической терминологии в Турции

Подход	Характеристика и примеры	Типичные авторы / ключевые работы
Структурно-семантический	Анализ отдельных терминов и их полей; внимание к калькам и заимствованиям; выявление типов соответствий	Д. Аксан [14], Н. Байрактар [15]
Культурно-фразеологический	Фокус на идиомах как носителях культурных кодов; анализ одушевления и мифологических символов	С. Актай [8], Л. И. Далкылыч [9]
Переводоведческий	Термины рассматриваются через призму skopos-теории; учёт постколониальных моделей	М. Тосун [1], Д. Тосун [16], А. Ф. Едже [17]
Лексикографический (зачаточный)	Обсуждение принципов словарного описания; критический анализ TDK; отсутствие реализованных словарей	Г. Джошкун [3], З. Коркмаз [18]
Лингвокультурология русистов	Спорадическое употребление калькированных терминов без их системного анализа; отсутствие рефлексии над культурными различиями	Н. Калаши [10], И. Кан [19]

Таблица 3

Культурные коды в русской и турецкой идиоматике

Концепция	Русская идиома	Турецкая идиома	Культурная коннотация (рус.)	Культурная коннотация (тур.)
Хрупкость, идентичность	«как две капли воды»	«iki damla su gibi»	Кристальность, чистота, полная идентичность	Хрупкость, мимолётность, недолговечность
Грубость, звучание	«лай, как собака»	«köpek gibi havlamak»	Может быть нейтральным или слегка грубым	Всегда негативно, культурно неприемлемо
Расстояние, недостижимость	«край света»	«dünyanın ucunda»	Недостижимость, сакральность, величие	Географическая отдалённость, внешность
Верность, преданность	«верный, как собака»	«köpek gibi sadık»	Положительная коннотация, чистота чувств	Нежелательная, культурно маркированная
Великолепие, величина	«горы зерна»	«tanelerin yiğini»	Множественность в единстве, изобилие	Совокупность однородных элементов
Священность, защита	концепт горы (гора)	концепт горы (dağ)	Величие, космическое начало, недостижимость	Святость, родина, убежище, защита

Источник: составлено автором с опорой на материалы Л.И. Далкылыч и Х. Сарач

Таблица 4

Модель словарной статьи в русско-турецком словаре лингвокультурологических терминов

Большинство ключевых терминов передаётся путём кальки или полукальки, однако в турецком дискурсе они получают дополнительные интерпретационные оттенки, связанные с локальным историческим опытом (реформа языка, османское наследие, переход от империи к нации – государству), что необходимо отражать в будущих словарных статьях с указанием контекстуальных коннотаций.

Как показано в табл. 2, анализ турецких работ позволяет выделить несколько исследовательских подходов, различающихся по объекту анализа и степени методологической рефлексии.

Как показано в табл. 3, анализ примеров, приведённых Л.И. Далкылыч и Х. Сарач, позволяет выделить систематические различия в культурных кодах.

Формальные переводческие соответствия маскируют глубокие культурные различия. Одна и та же реалия (на примере «собаки») или один и тот же материальный символ (вода, гора) получают противоположные или существенно различающиеся семантические оттенки в русской и турецкой культурах, что требует особого внимания при создании словаря и при обучении турецких студентов русскому языку. Без фиксации этих различий переводчики и учащиеся будут опираться на деформированные образы.

На основе опыта национально-ориентированных словарей РККИ (Н. Калаши, И. Кан) [10; 19] и собственного анализа терминосистемы турецкой русистики при проектировании русско-турецкого лингвокультурологического словаря формулируются следующие задачи:

1. Фиксация культурных различий: для каждого термина указывать не только дефиницию, но и культурную коннотацию в русском и турецком контекстах, например, для «мир» – указать, что в русском – это часть космического пространства, социум, духовность, метафизическое начало, а в турецком dünya – это в первую очередь территория, родина, конкретное жизненное пространство.

2. Идентификация лакун и асимметрий: фиксировать случаи, когда в одном языке есть чёткий научный термин, а в другом – только описательный оборот или чужеродная калька, например, русское «авось» (надежда на удачу, иррациональное доверие судьбе) не имеет эквивалента в турецком, кроме описательного umutsuz bir beklenti («безнадёжное ожидание»), которое не передаёт семантику непредсказуемой удачи.

3. Культурно адекватные примеры: для каждого термина приводить примеры из оригинальных текстов, а не калькированные переводы, например, для русского «душа» – пример из Достоевского («красота спасёт мир»), для турецкого can – из романов Орхана Памука.

4. Методологическая рефлексия: указывать на проблемы, возникающие при переводе и адаптации терминов, предлагая альтернативные трактовки.

В целях выявления специфики интерпретации лингвокультурологических понятий в различных научных традициях представляется целесообразным предложить методический подход к сравнительному анализу терминологического аппарата, используемого в русской и турецкой лингвистиках. В табл. 4 предложена

Термин:	Kültürdilbilim (лингвокультурология)
1. Источник происхождения	Калька с русского «лингвокультурология»; немецкое влияние через Kulturwissenschaft
2.1 Дефиниция (турецкая)	Dil ve kültür etkileşimini inceleyen, bir toplumun dil aracılığıyla dünyayı algılama biçimini, milli karakteristik özellikleri ve kültürel kodlarını belirleyen bilim dalı
2.2 Дефиниция (русская)	Наука, изучающая взаимодействие языка и культуры, исследующая национальные стереотипы, закодированные в языке, и языковую картину мира
3.1 Культурная коннотация (турецкая)	Türk bilimsel geleneğinde, dili ulusal kimliğin, tarihsel belleğin ve kültürel sürekliliğin temel taşıyıcısı olarak ele alan bir yaklaşımı çağırıştır
3.2 Культурная коннотация (русская)	Акцент на национальном характере, душе народа (duşa naroda), языковой картине мира как отражении духовных ценностей нации, космическом аспекте восприятия мира
4.1 Пример (турецкий)	Türk kültüründe dağ kavramı kutsallık ve vatan simgesidir; bu anlam dil aracılığıyla kalıplaşmış deyimlerde ve mitolojik anlatılarda korunmaktadır
4.2 Пример (русский)	В русской языковой картине мира гора – это не только далёкое, недостижимое, но и священное; символ величия и духовных исканий, отражённый в литературе и философии
5. Лакуна	В русской терминологии есть чёткое разграничение между понятиями «культурный концепт» (культурный элемент, кодируемый в языке) и «языковой концепт» (лингвистическая единица). В турецком языке этого разграничения не существует; используется обобщающий термин <i>kültürel kavram</i>
6. Рекомендуемый перевод	При переводе на турецкий акцентировать внимание не только на взаимодействие языка и культуры, но и на этногеографический, духовно-философский аспекты. Избегать калькирования; использовать развёрнутые определения типа <i>Dil ve kültür etkileşiminin incelenmesi</i> с указанием на национальное своеобразие

Источник: составлено автором

модель словарной статьи для перспективного русско-турецкого словаря лингвокультурологических терминов для филологов-русистов.

Проведенное исследование показало, что формирование лингвокультурологической терминологии в турецкой русистике осуществляется в условиях активного калькирования русских и западных научных понятий, сложившегося под влиянием языковой реформы и нормативной деятельности Türk Dil Kurumu. При этом формальное заимствование терминов часто не сопровождается учетом культурно-семантической специфики, что приводит к интерпретационным и методологическим искажениям. Сопоставительный анализ выявил устойчивые расхождения в культурных кодах русского и турецкого

языков, наиболее наглядно проявляющиеся в идиоматике и концептах, таких как мир (dünya), гора (dağ), а также в оценочной семантике фразеологических образов. Эти различия, как правило, не фиксируются в существующих словарях и учебных материалах, что снижает точность перевода и качество лингвокультурологического анализа. Обоснована целесообразность создания русско-турецкого лингвокультурологического словаря, ориентированного на описание не только терминологических соответствий, но и культурных коннотаций, лакун и асимметрий. Предложенная модель словарной статьи может служить методологической основой для создания такого словаря и быть использована в преподавании РКИ.

Библиографический список

1. Tosun M. Bireysel ve Bilimsel Olmayan Bir Çeviribilim İsteği: Yeni Paradigmanın Karakteri. *Translation Studies in the New Millennium: An International Journal of Translation and Interpreting*. 2004; T. 2: 211–223.
2. Жигульская Д.В. Языковые реформы в раннереспубликанской Турции как часть процесса национального строительства. *Современные востоковедческие исследования*. 2022; Т. 4, № 2: 70–77.
3. Coşkun G. Sözlük, sözlük bilimi ve Türkçe sözlükler üzerine. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*. 2017; T. 5, № 1: 3288–3312.
4. Семкулич Д.В. Диахроническое развитие терминотворческих процессов в Турции XX–XXI вв. *Российская тюркология*. 2023; №1-2 (38-39): 132–141.
5. Bachmann-Medick D. *Kültürel Dönüşümler: Kültür Bilimlerinde Yeni Yönelimler*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 2010.
6. Spivak G.C. *Outside in the Teaching Machine*. Routledge, 1993.
7. Şimşek F. Kültürbilim alanında yaşanan kültürel dönüşümlerin kültür odaklı çeviri kuramlarını etkisi. *Türk Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*. 2013; T. 1, № 2: 258–264.
8. Aktay S. Rus ve Türk kültüründe rakamlı deyimler üzerine kültürbilimsel bir inceleme. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*. 2020; T. 8, № 25: 232–246.
9. Dalkılıç L.I. Kültürbilim çerçevesinde Rus dilinde «Gibi» bağlacı ile yapılan benzetmeler ve deyimlerin incelenmesi. *Ankara Üni versitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 2015; T. 55, № 1: 343–362.
10. Калаш Н. Лингвокультурологическая компетенция иранских учащихся: проект русско-персидского словаря. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2022.
11. Телия В.Н. *Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа, 1996.
12. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Академия, 2001.
13. Saraç H. Rus ve Türk dil dünya görüşünde «Dağ» kavramı kültürbilimsel analiz. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 2016; № 57: 1581–1598.
14. Aksan D. *Dil, şu büyüü düzen*. Ankara: Bilgi Yayınevi, 2003.
15. Bayraktar N. *Dil bilimi*. Ankara: Nobel Yayınevi, 2004.
16. Tosun C. Dil zenginliği, yozlaşma ve Türkçe. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2005; T. 1, № 2: 136–154.
17. Ece A.F. Sömürgecilik-sonrası kuramların çeviri eylemine metaforik yaklaşımları. *Litera*. 2009; T. 21, № 1: 47–57.
18. Korkmaz Z. *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları, 1992.
19. Кормаз З. *Словарь грамматических терминов*. Анкара: ТДК Яйынылары, 1992.
20. Кан И. *Формирование навыков использования русской культурно-специфичной лексики китайскими учащимися*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербургский государственный университет, 2022.

References

1. Tosun M. Bireysel ve Bilimsel Olmayan Bir Çeviribilim İsteği: Yeni Paradigmanın Karakteri. *Translation Studies in the New Millennium: An International Journal of Translation and Interpreting*. 2004; T. 2: 211–223.
2. Zhigul'skaya D.V. Yazykovye reformy v rannerespublikanskoj Turcii kak chast' processa nacional'nogo stroitel'stva. *Sovremennye vostokovedcheskie issledovaniya*. 2022; T. 4, № 2: 70–77.
3. Coşkun G. Sözlük, sözlük bilimi ve Türkçe sözlükler üzerine. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*. 2017; T. 5, № 1: 3288–3312.
4. Semkulich D.V. Diahronicheskoe razvitie terminotvorcheskih processov v Turcii HH-HHI vv. *Rossiyskaya tyurkologiya*. 2023; №1-2 (38-39): 132–141.
5. Bachmann-Medick D. *Kültürel Dönüşümler: Kültür Bilimlerinde Yeni Yönelimler*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 2010.
6. Spivak G.C. *Outside in the Teaching Machine*. Routledge, 1993.
7. Şimşek F. Kültürbilim alanında yaşanan kültürel dönüşümlerin kültür odaklı çeviri kuramlarını etkisi. *Türk Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*. 2013; T. 1, № 2: 258–264.
8. Aktay S. Rus ve Türk kültüründe rakamlı deyimler üzerine kültürbilimsel bir inceleme. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*. 2020; T. 8, № 25: 232–246.
9. Dalkılıç L.I. Kültürbilim çerçevesinde Rus dilinde «Gibi» bağlacı ile yapılan benzetmeler ve deyimlerin incelenmesi. *Ankara Üni versitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 2015; T. 55, № 1: 343–362.
10. Kalashi N. *Lingvokul'turologicheskaya kompetenciya iranskikh uchascihsiya: proekt rusko-persidskogo slovary*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2022.
11. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya: semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola, 1996.
12. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Akademiya, 2001.
13. Saraç H. Rus ve Türk dil dünya görüşünde «Dağ» kavramı kültürbilimsel analiz. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 2016; № 57: 1581–1598.
14. Aksan D. *Dil, şu büyüü düzen*. Ankara: Bilgi Yayınevi, 2003.
15. Bayraktar N. *Dil bilimi*. Ankara: Nobel Yayınevi, 2004.
16. Tosun C. Dil zenginliği, yozlaşma ve Türkçe. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2005; T. 1, № 2: 136–154.
17. Ece A.F. Sömürgecilik-sonrası kuramların çeviri eylemine metaforik yaklaşımları. *Litera*. 2009; T. 21, № 1: 47–57.
18. Korkmaz Z. *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları, 1992.
19. Kormaz Z. *Slovar' grammaticheskikh terminov*. Ankara: TDK Yajynlary, 1992.
20. Kan I. *Formirovanie navykov ispol'zovaniya russkoj kul'turno-specifichnoj leksiki kitajskimi uchascimisya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, 2022.

Статья поступила в редакцию 15.12.25

УДК 811

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-284-288

Zou Jinna, Cand. of Sciences (Philology), Postdoctoral Researcher, Institute of Russian Language, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: zoujinnazg@163.com

SEMANTIC FEATURES OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TERMS IN TRANSLATION FROM CHINESE TO RUSSIAN. The article explores the semantic aspects of translating scientific and technical terminology from Chinese to Russian, which presents significant challenges due to the structural and cognitive differences between the two language systems. The main focus of the research is on three key aspects: lexical compatibility, polysemy, and metaphorical term formation, which are examined through the lens of cross-linguistic adaptation. The analysis, based on a corpus of Chinese scientific and technical texts and their Russian translations, identifies typical problems of terminological equivalence, including cases of asymmetric nomination and contextual variability. The paper offers a system of practical recommendations for overcoming terminological discrepancies, with a particular emphasis on the importance of considering the professional context and the need for the development of specialized competencies in translators, allowing them to accurately identify the denotative meaning of terms in specific subject areas. The results of the study have significant practical potential for improving the methodology of teaching scientific and technical translation and developing specialized translation resources.

Key words: semantic features, scientific and technical translation, Chinese-Russian terminology, lexical compatibility, terminological polysemy, metaphorical terms

This article is an intermediate result of the major project of the National Social Science Fund "Translation of the Dictionary of Modern Chinese Language from Chinese to Russian" (19ZDA317) and the research planning project of the Philosophical and Social Science Research Institute of Heilongjiang Province "Study on the Translation of Chinese Architectural and Cultural Terminology into Russian from the Perspective of Cognitive Semantics" (25YJC016)

Цзоу Цзиньна, канд. филол. наук, постдокторант, Институт русского языка Хэйлунцзянского университета, г. Харбин, E-mail: zoujinnazg@163.com

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

В данном исследовании анализируются лингвосемантические особенности перевода специальной терминологии в научно-технической сфере в китайском и русском языках. Рассматриваются сложности, возникающие из-за фундаментальных структурных и когнитивных расхождений в репрезентации знаний в данных лингвокультурных системах, создающих существенные препятствия для достижения терминологической точности. Анализ сосредоточен на трёх ключевых аспектах: лексической сочетаемости, терминологической полисемии и метафорическом терминоподобразовании, исследуемых в рамках кросс-лингвистической адаптации. Посредством системного изучения китайских научно-технических текстов и их переводов на русский язык были выявлены типичные проблемы терминологической эквивалентности, в особенности явления асимметричной номинации и контекстно обусловленной вариативности. Разработан комплекс методических рекомендаций по устранению терминологических несоответствий с акцентом на критически важную роль предметно-специфической контекстуальной осведомленности и формирование компетенций переводчика для точного определения денотативных значений терминов в специальных областях. Результаты исследования имеют значительную практическую ценность для совершенствования педагогических подходов в обучении научно-техническому переводу и содействия разработке специализированных переводческих ресурсов.

Ключевые слова: семантические особенности, научно-технический перевод, китайско-русская терминология, лексическая сочетаемость, терминологическая полисемия, метафорические термины

Данная статья является промежуточным результатом крупного проекта Национального фонда социальных наук «Перевод словаря современного китайского языка с китайского языка на русский» (19ZDA317) и проекта по планированию исследований философских и социальных наук провинции Хэйлунцзян «Исследование перевода китайской архитектурно-культурной лексики на русский язык с точки зрения когнитивной семантики» (25YJC016)

В современной лингвистике перевода особое внимание уделяется проблемам межкультурной передачи научно-технической терминологии, особенно в контексте таких контрастных языковых систем, как китайский и русский. Эти языки демонстрируют значительные различия на всех уровнях – от графического и морфологического до синтаксического и когнитивного. Это создаёт серьёзные сложности в достижении точной терминологической эквивалентности. Актуальность исследования обусловлена стремительным развитием научно-технического прогресса, который приводит к постоянному появлению новых терминов. В условиях «терминологического взрыва» традиционные лексикографические ресурсы зачастую не успевают фиксировать новейшие термины, что требует от переводчиков разработки инновационных стратегий для создания новых терминов и их точного перевода.

Целью данного исследования является комплексный анализ семантических особенностей перевода научно-технической терминологии с китайского на русский язык с особым акцентом на следующие ключевые аспекты: закономерности лексической сочетаемости в области специализированной лексики, феномен терминологической полисемии и особенности метафорического терминоподобразовании.

Задачи исследования включают изучение закономерностей лексической сочетаемости в научно-технической терминологии на китайском и русском языках, а также анализ полисемии научно-технических терминов и её воздействие на выбор переводных эквивалентов. Особое внимание уделяется рассмотрению метафорического терминоподобразовании в научно-технических текстах и его влиянию на межкультурную передачу терминов. Важной задачей является разработка рекомендаций для эффективного перевода «полупрофессиональной» лексики в научно-технических текстах.

Научная новизна исследования заключается в системном подходе к анализу терминологических единиц в контексте межкультурной передачи с фокусом на китайский и русский языки. Особое внимание уделяется феномену терминологической полисемии и метафорическому терминоподобразованию, что позволяет предложить новые методы преодоления трудностей перевода между двумя языками, демонстрирующими значительные структурные различия. Данное исследование представляет теоретическую значимость для дальнейшего развития теории перевода и лексикографии в области научно-технической терминологии. Предложенные выводы могут служить основой для более глубокого изучения межкультурной эквивалентности и семантических особенностей терминов, а также для разработки новых подходов к обучению переводчиков научно-технической литературы.

Практическая значимость работы заключается в возможности применения её результатов для совершенствования процесса перевода научно-технических текстов. Разработанные рекомендации и подходы могут быть использованы в практике перевода, а также для разработки новых терминологических словарей и справочников, предназначенных для специалистов, работающих в области перевода научной и технической литературы. Методы исследования включают контекстуальный анализ терминологических единиц в профессиональном дискурсе, что позволяет выявить специфические закономерности перевода научно-технических терминов. Особое внимание уделено анализу «полупрофессиональной» лексики, которая находится на стыке общеупотребительных и узкоспециальных языковых регистров. Используемые методы включают также сравнительный анализ, семантическое моделирование и методы корпусной лексикографии для выявления наиболее точных эквивалентов и структур перевода между китайским и русским языками.

Лексическая сочетаемость в переводе научно-технических терминов

Лингвистический феномен лексической сочетаемости предполагает системную взаимосвязь языковых единиц, формирующую устойчивые семантико-синтаксические комплексы. Согласно исследованиям И.Б. Голуб, носители языка обладают интуитивной способностью прогнозировать допустимые комбинации лексических элементов в пределах родной языковой системы. Тем не менее процесс формирования таких сочетаний подвержен определенным лингвистическим ограничениям, обусловленным комплексом факторов. Во-первых, сочетание может быть невозможным из-за семантической несовместимости слов. Во-вторых, грамматические особенности слов могут наложить ограничения на их возможное соединение. В-третьих, специфические лексические характеристики отдельных слов могут препятствовать их правильной сочетаемости [1].

В китайском языке лексическая сочетаемость регулируется специфическими нормами и ограничениями, которые выходят за рамки синтаксических правил. Важнейшим лингвистическим параметром, наряду с грамматической организацией высказывания, выступает система семантико-когнитивных связей между лексическими единицами. В китайском языковом пространстве обнаруживается специфический феномен – формирование устойчивых словесных комплексов, которые, помимо соблюдения формальных синтаксических правил, демонстрируют глубинные смысловые взаимосвязи компонентов. В современной лингвистической традиции данный феномен получил определение вариативной лексической сочетаемости [2], подчеркивая его динамическую природу и контекстуальную обусловленность.

Феномен лексической сочетаемости характеризуется глубокой системной организацией, отражающей когнитивно-лингвистические закономерности конкретного языка. Особую значимость это приобретает в процессе перевода специальной лексики научно-технических текстов, где зачастую возникает необходимость отказа от буквального воспроизведения устойчивых словесных комплексов. Подобная трансформация обусловлена тем, что лексические единицы общего употребления, функционирующие в терминологической системе, подвергаются семантической трансформации, утрачивая первоначальное значение. Примером может служить термин 台虎钳 («верстачные тиски») в китайском языке, состоящий из иероглифов 台 (платформа), 虎 («тигр») и 钳 («щипцы»). В данном контексте термин 台虎钳 будет соответствовать русскому выражению «верстачные тиски».

Термин 手扳葫芦 («таль ручная рычажная») обозначает подъемное устройство, предназначенное для подъема и перемещения тяжелых грузов с использованием механизма ручного управления. В китайском языке этот термин состоит из иероглифов 手 («рука»), 扳 («крутить») и 葫芦 («горлянка»). В данном контексте его правильный перевод – «таль ручная рычажная», что отражает суть устройства, использующего рычажный механизм для подъема и перемещения тяжелых объектов.

Особенности лексической сочетаемости имеют ключевое значение при переводе научно-технических терминов, и эти особенности необходимо учитывать в процессе перевода научно-технических текстов. Несмотря на наличие специализированных словарей, которые могут значительно облегчить перевод, возникают сложности, когда термины с очевидно однозначным значением в разных контекстах начинают приобретать различные интерпретации. Это особенно очевидно в случае со словом 箱, который может иметь различные варианты перевода в зависимости от контекста. Например, термин 配电箱 в области электроники переводится как «распределительный ящик», где слово 箱 получает значение,

близкое к «ящик». В то же время термин 变速箱 в механике следует переводить как «коробка передач», где 箱 трактуется как «коробка». Эти примеры подчеркивают важность точного анализа контекста, поскольку именно он помогает выбрать наиболее подходящий перевод для слова 箱, которое может варьироваться от «ящика» до «коробки» в зависимости от области применения.

При переводе научно-технических терминов на русский язык нередко встречаются ситуации, когда различные китайские термины имеют одинаковый русский эквивалент. Например, термины 塔吊 («башенный кран») и 门式起重机 («козловой кран») в области строительной техники переводятся как «кран», несмотря на то, что эти два устройства имеют разные конструкции и функции. В первом случае речь идет о кране, установленном на строительной площадке, с поворотной стрелой, используемом для подъема и перемещения материалов на высоте, в то время как второй термин обозначает кран с конструкцией, напоминающей ворота, который используется для подъема грузов на ограниченной территории, например, на складах.

В процессе перевода с китайского языка на русский нередко отмечаются трансформации морфологического состава лексических единиц. Характерным примером служит передача китайской лексики посредством сложного наименования в русском языке. Так, термин 齿轮箱, обозначающий механизм изменения передаточного числа, закономерно переводится как коробка передач, представляя собой устойчивое словосочетание. Обратная тенденция проявляется и в случаях, когда составные номинации исходного текста редуцируются до однословных эквивалентов в переводе, что также является частым явлением в русскоязычных научно-технических текстах. Например, двухкомпонентное словосочетание 虎/钳 (虎 «тигр» + 钳 «щипцы») может быть переведено как «тиски», а трехкомпонентное словосочетание 独立/涡轮/压缩机 (独立 «самостоятельный» + 涡轮 «турбина» + 压缩机 «компрессор») – как «автономный турбокомпрессор». В таких случаях происходит процесс словосложения с образованием композитов.

Лексическая сочетаемость является важным элементом при формировании устойчивых словосочетаний, что напрямую влияет на точность перевода. При этом важно учитывать не только синтаксические, но и семантические, логические и лексические особенности каждого языка. Особенно важным является понимание вариативности лексических сочетаний, свойственной китайскому языку, что требует внимательного подхода к контексту при переводе.

Как показано в примерах, такие термины, как 台虎钳 («верстачные тиски») и 手扳葫芦 («таль ручная рычажная»), требуют не дословного, а адаптированного перевода, который точно отражает функциональные особенности этих устройств. Это подчеркивает необходимость учета особенностей китайской лексики, где одно слово может образовывать различные лексические сочетания, а перевод может варьироваться в зависимости от контекста.

Особое внимание следует уделить многозначности китайских терминов, как в случае с 箱, который в одном контексте может означать «ящик», а в другом – «коробка». Это подтверждает необходимость глубокого анализа контекста для правильного выбора перевода.

Кроме того, лексическая сочетаемость может влиять на структуру перевода, включая изменение числа компонентов в лексической единице. Это выражается в переходе от словосочетания к одному слову или наоборот, что становится очевидным в процессе словосложения, как в примерах 齿轮箱 («коробка передач») и 独立涡轮压缩机 («автономный турбокомпрессор»).

Таким образом, перевод научно-технических терминов требует внимательного и профессионального подхода, учитывающего как грамматические, так и семантические особенности лексической сочетаемости. Точное соблюдение контекстуальных и структурных особенностей языков является залогом успешного и точного перевода.

Лексическая полисемия в переводе научно-технических терминов

Лексическая полисемия определяется как свойство языкового знака обладать множественностью взаимосвязанных значений, обеспечивающих его функциональную применимость для референции к различным объектам и феноменам действительности [2]. Значительный раздел лексики демонстрирует вариативность на уровне семантической структуры, выражающуюся в существовании лексико-семантических вариантов. Данные варианты интегрируются в единую лексическую парадигму посредством инвариантных семантических признаков, детерминированных параметрическим или функциональным сходством денотатов – морфологическими характеристиками, визуальными параметрами, аксиологическими свойствами, пространственной локализацией, социальной релевантностью либо когнитивной близостью концептов.

Лексическая полисемия представляет собой значимый фактор в сфере научно-технического перевода, поскольку корректная интерпретация терминологического значения и его адекватная передача на языке перевода оказывают непосредственное воздействие на качество итогового текста. В условиях функционирования специальных текстов однозначность терминологических единиц и их прецизионность выступают неотъемлемыми характеристиками. Как отмечает С.В. Гринев, термин трактуется как специализированная номинативная единица (лексема или устойчивое сочетание), функционирующая в рамках профессионального дискурса в качестве инструмента достижения точного обозначения конкретных понятийных категорий [4]. Когда термин имеет однозначное значение, перевод становится простым и не вызывает затруднений. Например, термины 火花塞 – «свеча зажигания», 无齿锯 – «пила трения», 千斤顶 – «домкрат», 丁

字轴 – «поворотный кулак», 龙门铣床 – «плоско-фрезерный станок» не требуют дополнительных разъяснений при переводе.

Значительное количество полисемантических терминологических единиц китайского языка лишено прямых лингвистических коррелятов в терминосистеме русского языка, что обуславливает необходимость контекстно обусловленной лингвистической адаптации. Иллюстрацией данной закономерности служит частотный иероглиф 带, обладающий широким семантическим спектром (пояс, лента, зона) и регулярно использующийся в качестве компонента сложных номинаций в научно-техническом тексте. Репрезентативные примеры включают следующие термины: 电缆带 – «кабельная лента»; 氧化带 – «зона окисления»; 气候带 – «климатический пояс», демонстрируя вариативность передачи семантики в зависимости от предметной области.

В каждом из этих примеров значение иероглифа 带 меняется в зависимости от контекста, и соответствующий перевод в русском языке требует точной адаптации для правильного понимания термина в разных областях.

В приведенных примерах точный подбор эквивалента определяется контекстуальными факторами и в большинстве случаев не представляет сложности. Однако при наличии множества возможных вариантов перевода требуется тщательный анализ смысловых нюансов. Яркой иллюстрацией служит китайский иероглиф 轴, который в зависимости от технической сферы применения может передаваться на русский язык различными терминами: как ось в автомобилестроении при обозначении элемента ходовой части, как вал в механике при описании вращающихся деталей машин, как осевой элемент в общетехнических описаниях или как валлик при указании на малобаритные цилиндрические детали.

Наглядные примеры из различных отраслей демонстрируют эту вариативность: в механике термин 轴承 переводится как «подшипник», а 传动轴 – как «приводной вал»; в автомобилестроении 车轴 фиксируется как «ось автомобиля»; в строительной сфере 水平轴 – как «горизонтальная ось», 转轴 – как «поворотная ось»; в электротехнической области 电机轴 обозначает «вал электродвигателя». Каждый из этих случаев требует осознанного выбора термина, учитывающего как отраслевую принадлежность, так и конкретные функциональные характеристики описываемого технического объекта. Особую важность приобретает понимание принципов работы механизма, конструктивных особенностей оборудования и стандартов терминологического оформления в соответствующей технической документации.

Таким образом, лексическая полисемия в переводе научно-технических терминов требует внимательного анализа контекста и учета специфики каждой отрасли, а также принятых стандартов терминологии. Правильный выбор перевода в каждом конкретном случае имеет ключевое значение для обеспечения точности и полноты перевода, что, в свою очередь, является основой высокого качества научно-технического перевода.

Метафорические термины в переводе научно-технических терминов

В терминологических системах научно-технической сферы метафорические конструкции регулярно выполняют номинативную функцию при обозначении инновационных концептов, лишенных устоявшихся терминологических обозначений. Данный лингвокогнитивный механизм выступает ключевым фактором в процессе терминогенеза. При межязыковой трансляции подобных единиц с китайского на русский требуется тщательный анализ их концептуальной структуры с целью выбора переводческих решений, максимально релевантных исходной семантике и обеспечивающих адекватную передачу денотативного содержания. Переводчик должен учитывать все особенности текста, чтобы правильно интерпретировать систему значений, содержащихся в оригинале, поскольку эта система несет не только информационное, но и эстетическое значение [5].

Научно-техническая терминология зачастую использует уже существующие обозначения для новых объектов или явлений в своей сфере, что способствует более ясному и точному представлению их характеристик и особенностей. Однако, учитывая языковые и культурные различия, буквальный перевод может быть неосуществим. В подобных ситуациях термин может быть адаптирован через использование иной метафоры или с применением различных методов «терминологической номинации» [6].

В терминообразующих процессах китайского научно-технического текста идентифицируется три фундаментальных типа метафорических номинаций: 1) структурные метафоры, базирующиеся на визуально-геометрических аналогиях; 2) антропоморфные метафоры, эксплуатирующие соматическую лексику; 3) функционально-атрибутивные метафоры, основанные на релевантных аналогиях операциональных или феноменологических характеристик референтов.

В научно-технических текстах часто встречаются метафорические термины, которые основаны на аналогиях между техническими элементами и объектами живой природы или геометрическими формами, что подчеркивает их визуальное сходство. Ярким примером может послужить китайский термин 蜗轮 (дословно «улиточное колесо»), обозначающий «червячную передачу в механизмах». В технической литературе на русском языке данный компонент фиксируется как «червячное колесо», где сохраняется принцип зооморфной метафоры, но с заменой конкретного биологического прототипа.

Особый интерес представляет терминология металлопроката, где форма профилей кодируется через графические аналогии. Так, китайское обозначение 十字钢 (дословно: «сталь в форме иероглифа 十») при переводе на русский язык трансформируется в термин «крестообразный профиль», сохраняя принцип

визуального сравнения, но адаптируя его к латинской графической традиции. Аналогично, термин 扇形齿轮 («шестерня в форме веера») в технических текстах на русском языке фиксируется как «секторная шестерня», где метафорический компонент «веер» заменяется более точным техническим определением «сектор».

В области крепежных элементов наблюдается схожая закономерность. Китайский термин 鱼尾螺栓 (дословно: «болт с рыбьим хвостом»), обозначающий специальный тип стыковочного крепежа, в технической документации на русском языке передается как «стыковой болт», где сохраняется зооморфная метафора, но с изменением биологического прототипа. При этом терминологическая эквивалентность не нарушается, поскольку оба варианта отражают ключевой признак – клиновидную форму соединительного элемента.

Данные примеры демонстрируют универсальность метафорического мышления в технической терминологии при сохранении отраслевой специфики. Как в китайском, так и в русском профессиональном дискурсе формальные характеристики технических объектов остаются первичным основанием для терминологического образования, однако конкретные метафорические образы могут варьироваться в зависимости от культурно-языковой традиции. Это требует от технического переводчика не только лингвистической компетенции, но и глубокого понимания принципов визуального кодирования технической информации в разных терминологических системах.

В технической терминологии строительной и машиностроительной отраслей наблюдается устойчивая тенденция к антропоморфной номинации, когда элементы конструкций именуется по аналогии с частями человеческого тела. Этот феномен особенно ярко проявляется при сопоставлении китайской и русской терминологии. Так, китайский термин 机械手 (дословно: «механическая рука»), обозначающий промышленный манипулятор, в технической литературе на русском языке передается как «захватный механизм», где антропоморфный компонент заменяется функциональным описанием, сохраняя при этом терминологическую точность.

В строительной терминологии особый лингвистический интерес представляет анализ метафорических моделей номинации конструктивных элементов. Характерный пример – китайский термин 吊耳 (букв.: «подвесное ухо»), обозначающий монтажную проушину. На русском языке переводится как «подъемное ушко», где сохраняется антропоморфная метафора, но с добавлением функционального уточнения. Такая адаптация термина демонстрирует компромисс между образностью и технической точностью: с одной стороны, уменьшенная форма «ушко» поддерживает визуальную аналогию, с другой – определение «подъемное» четко указывает на назначение элемента. Этот пример иллюстрирует общую тенденцию в строительной терминологии на русском языке – сохранение метафоричности при обязательном соблюдении требований однозначности и профессиональной адекватности термина. Подобные гибридные образования, сочетающие образность и функциональное описание, особенно характерны для номинации вспомогательных конструктивных элементов в строительстве.

Особый лингвистический интерес представляет анализ термина 塔式起重机 (дословно: «подъемный механизм башенного типа»), где номинация сочетает указание на функциональное назначение (起动机 – «подъемный механизм») и конструктивную особенность (塔式 – «башенный тип»). В технической терминологии на русском языке данный конструктив фиксируется как «башенный кран», где сохраняется указание на архитектурную форму (башенный), но опускается глагольный компонент, описывающий основную функцию (подъем). Это наглядный пример принципиального различия в терминологических стратегиях: техническая лексика в китайском языке систематически использует прозрачные словосочетания, явно кодирующие как действие, так и объект, тогда как профессиональная терминология в русском языке предпочитает лаконичные номинации, часто утратившие этимологическую связь с исходными метафорами. Подобные терминологические расхождения обусловлены не только лингвистическими факторами, но и особенностями профессиональной концептуализации технических объектов, что требует от переводчика комплексного подхода, сочетающего в себе: 1) анализ морфемной структуры исходного термина; 2) понимание принципов работы описываемого оборудования; 3) знание традиций терминологического образования в целевой лингвокультуре. Особенно сложными для перевода оказываются случаи, когда китайский термин сочетает несколько функциональных характеристик, которые в русском языке требуют компрессии в более компактную номинативную форму.

Проведенное исследование семантических особенностей перевода научно-технических терминов с китайского языка на русский позволило выявить ряд ключевых закономерностей, имеющих большое значение для теории и практики перевода. Анализ лексической сочетаемости, полисемии и метафорических терминов демонстрирует существенные различия в терминологических стратегиях двух языков, обусловленные как лингвистическими факторами, так и особенностями профессиональной концептуализации технических объектов.

Научно-техническая терминология в китайском языке характеризуется высокой степенью прозрачности и системности, где термины часто представляют собой описательные словосочетания, явно кодирующие функциональные и конструктивные особенности обозначаемых объектов. В отличие от этого, научно-техническая терминология в русском языке тяготеет к лаконичным номинациям, нередко утратившим этимологическую связь с исходными метафорами. Особую сложность для перевода представляют случаи, когда один термин на китайском языке требует развернутого описания в русском языке или наоборот – когда несколько терминов на китайском языке соответствуют одному эквиваленту в русском языке.

Успешный перевод научно-технической терминологии требует от специалиста не только глубокого знания обоих языков, но и понимания принципов терминологического образования в соответствующих профессиональных сферах. Ключевыми компетенциями переводчика в данном случае становятся следующие: способность анализировать морфемную структуру терминов на китайском языке, умение учитывать отраслевую специфику, знание традиций русской технической терминологии и владение методами терминологической адаптации.

Библиографический список

1. Голуб И.Б. *Стилистика русского языка*. Москва: Академия, 2010.
2. 冯广义. 变异修辞学 [M]. 武汉: 湖北教育出版社, 2004.
3. Цветова Н.С. *Лексическая стилистика: Конспекты лекций и материалы к практическим занятиям*. Санкт-Петербург, 2005.
4. Гринев С.В. *Введение в терминоведение*. Москва: Московский лицей, 1993.
5. Гарбовский Н.К. Перевод и переводный дискурс. *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода. 2011; № 4: 3–19.
6. Манерко Л.А. *Язык современной техники: ядро и периферия*. Рязань: РГПУ им. С.А. Есенина, 2000.
7. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт, 1998.
8. *Большой энциклопедический словарь китайского языка*. Available at: http://www.hydc.com/cd/htm_a/15715.htm
9. Ярцева В.Н. *Большой энциклопедический словарь. Языкознание*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998.
10. Княжева Е.А. О некоторых аспектах исследования проблемы оценки качества перевода. *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода, 2024; № 1: 98–118.
11. Лотте Д.С. *Основы построения научно-технической терминологии: Вопросы теории и методики*. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1961.
12. Лейчик В.М. Об относительности существования термина. *Семантические проблемы языка науки, терминология информатики*: материалы научного симпозиума. Москва: Издательство МГУ, 1971; Ч. 2: 436–442.
13. Лейчик В.М. *Терминоведение: Предмет, методы, структура*. Москва: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2009.
14. Лосева О.М. Проблемы перевода терминологических метафор в научно-техническом тексте (на материале английских научно-технических текстов по машиностроению). *Проблемы современной науки и образования*. 2015; № 4: 95–98.
15. Райс К. Классификация текстов и методы перевода. *Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике*. Москва, 1978: 202–228.
16. *汉俄科技词典*. 顾柏林、张草纫、苏哈诺夫等编. 北京: 莫斯科: 中国商务印书馆和俄罗斯俄语出版社, 2009.
17. 黄忠廉. 俄汉科技翻译技巧 – 翻译新探. *中国科技翻译*. 1993; № 2: 62.
18. 汪仁树、侯继云. *汉俄科技大辞典*. 汪仁树、侯继云主编. 哈尔滨: 黑龙江科学技术出版社出版, 1992.
19. 阎德胜. *科技翻译与修辞活动*. 北京: 中国翻译, 1987: 36–40.
20. 仲伟合. *科技翻译*. 北京: 外语教学与研究出版社, 2011.
21. 张会森. *俄汉语对比研究*. 上海: 上海外语教育出版社, 2003.

References

1. Golub I.B. *Stilistika russkogo yazyka*. Moskva: Akademiya, 2010.
2. 冯广义. 变异修辞学 [M]. 武汉: 湖北教育出版社, 2004.
3. Cvetova N.S. *Leksicheskaya stilistika: Konspekty lekcij i materialy k prakticheskim zanyatiyam*. Sankt-Peterburg, 2005.
4. Grinev S.V. *Vvedenie v terminovedenie*. Moskva: Moskovskij licej, 1993.
5. Garbovskij N.K. *Perevod i perevodnoj diskurs. Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2011; № 4: 3-19.
6. Manerko L.A. *Yazyk sovremennoj tehniki: yadro i periferiya*. Ryazan': RGPU im. S.A. Esenina, 2000.
7. Kuznetsov S.A. *Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Norint, 1998.
8. *Bol'shoy 'enciklopedicheskij slovar' kitajskogo yazyka*. Available at: http://www.hydc.com/cd/htm_a/15715.htm

9. Yarceva V.N. *Bol'shoj 'enciklopedicheskiy slovar'. Yazykoznanie*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya 'enciklopediya, 1998.
10. Knyazheva E.A. O nekotorykh aspektah issledovaniya problemy ocenki kachestva perevoda. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda, 2024; № 1: 98-118.
11. Lotte D.S. *Osnovy postroeniya nauchno-tehnicheskoy terminologii: Voprosy teorii i metodiki*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1961.
12. Lejchik V.M. Ob otnositel'nosti suschestvovaniya termina. *Semanticheskie problemy yazyka nauki, terminologiya informatiki: materialy nauchnogo simpoziuma*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1971; Ch. 2: 436-442.
13. Lejchik V.M. *Terminovedenie: Predmet, metody, struktura*. Moskva: Knizhnyj dom LIBROKOM, 2009.
14. Loseva O.M. Problemy perevoda terminologicheskikh metafor v nauchno-tehnicheskome tekste (na materiale anglijskikh nauchno-tehnicheskikh tekstov po mashinostroeniyu). *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2015; № 4: 95-98.
15. Rajs. K. Klassifikaciya tekstov i metody perevoda. *Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva, 1978: 202-228.
16. 汉语科技词典. 顾柏林、张草纫、苏哈诺夫等编. 北京 - 莫斯科: 中国商务印书馆和俄罗斯俄语出版社, 2009.
17. 黄忠康. 俄汉科技翻译技巧 - 翻译新探. *中国科技翻译*. 1993; № 2: 62.
18. 汪仁树、侯继云. 汉语科技大辞典. 汪仁树、侯继云主编. 哈尔滨: 黑龙江科学技术出版社出版, 1992.
19. 阎德胜. 科技翻译与修辞活动. 北京: 中国翻译, 1987: 36-40.
20. 仲伟合. 科技翻译. 北京: 外语教学与研究出版社, 2011.
21. 张会森. 俄汉语对比研究. 上海: 上海外语教育出版社, 2003.

Статья поступила в редакцию 19.12.25

УДК 811.581:81.255.4

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-288-292

Ju Chuanting, teacher, Heilongjiang University of Science and Technology; PhD in Philology, Post-doctoral of Translation, Post-doctoral research station in Foreign Languages and Literatures, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: juchuanting@163.com

Liu Yang (corresponding author), Professor, Heilongjiang University of Science and Technology; member of the university's academic committee, evaluation expert at the Degree Center of the Ministry of Education; visiting scholar, Moscow State Pedagogical University (Harbin, China), E-mail: 86454690@qq.com

Mironova A.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian as a Foreign Language, South Ural State University (national research university) (Chelyabinsk, Russia), E-mail: amiron_rus@mail.ru

STUDY OF LANGUAGE COMPETENCE IN RUSSIAN-CHINESE INTERCULTURAL COMMUNICATION. Against the backdrop of the deep integration of the Belt and Road Initiative and the Eurasian Economic Union, the deepening of the strategic partnership between Russia and China urgently requires overcoming the discourse barriers in cross-cultural communication. The paper constructs a three-dimensional capability analysis model of "context-genre-text" to systematically explain the core components of discourse capability in communication with Russia. Using literature analysis, case studies, and comparative research methods, and combining cases such as CGTN Russian Channel, transcripts of Sino-Russian business negotiations, and the Russian translation of "The dream of red mansion," it analyzes the characteristics of language capability and the causes of pragmatic errors in cross-cultural communication, compares the differences between Chinese and Russian languages and cultures, and reveals the key constraints on improving discourse capability. The objective is to systematically deconstruct the language capability bottleneck in cross-cultural communication with Russia, reveal the cultural roots of pragmatic errors, and propose discourse reconstruction strategies adapted to the cognitive map of Russian culture. This has theoretical pioneering value for enhancing the cultural interpretive power of the two countries' external communication systems and provides methodological support for improving narrative capability.

Key words: dissemination, context, strategy, intercultural communication, adaptation

Цзюй Чуаньтин, канд. филол. наук, д-р наук о переводе, Хэйлунцзянский научно-технический университет, научно-исследовательская рабочая станция для докторов наук по литературе на иностранных языках, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: juchuanting@163.com

Лю Ян (автор корреспонденции), проф., Хэйлунцзянский научно-технический университета, эксперт-рецензент Центра по вопросам академических степеней Министерства образования Китая, учёный-исследователь Московского государственного педагогического университета, г. Харбин, E-mail: 86454690@qq.com

А.А. Миронова, д-р филол. наук, проф., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: amiron_rus@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РУССКО-КИТАЙСКОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

На фоне глубокой интеграции инициативы «Один пояс – один путь» и Евразийского экономического союза углубление стратегического партнерства между Китаем и Россией настоятельно требует преодоления дискурсивных барьеров в межкультурной коммуникации. В данной работе построена трёхмерная модель анализа возможностей «контекст – жанр – текст» для систематического объяснения основных компонентов дискурсивной способности в коммуникации с Россией. Используя анализ литературы, тематические исследования и методы сравнительного исследования, а также объединяя такие кейсы, как телеканал CGTN Russian Channel, стенограммы китайско-российских деловых переговоров и русский перевод романа «Сон в красном тереме», автор анализирует особенности языковых возможностей и причины прагматических ошибок в межкультурной коммуникации, сравнивает различия между китайским и русским языками и культурами, а также выявляет ключевые препятствия на пути к развитию дискурсивной способности. Целью работы является систематическая деконструкция узких мест в языковых возможностях в межкультурной коммуникации с Россией, выявление культурных корней прагматических ошибок и предложение стратегий реконструкции дискурса, адаптированных к когнитивной карте русской культуры. Это имеет новаторскую теоретическую ценность для повышения культурной интерпретационной силы внешней коммуникационной системы обеих стран и обеспечивает методологическую поддержку повествованию истории.

Ключевые слова: распространение, контекст, стратегия, межкультурная коммуникация, адаптация

Научное исследование особенностей китайской лингвокультуры в массовой рекламе подготовлено при поддержке исследования научно-исследовательской рабочей станции для докторов наук по литературе на иностранных языках «Исследование механизма и значения контекста в китайском переводе русских фильмов и сериалов», SJGYB2024549 «Исследование и практика реформы смешанного преподавания «Экономического и торгового русского языка» на фоне новых гуманитарных наук», 23YUC311 «Исследование теории русских культурных концептов»

Увеличение массива текстов разных жанров и стилей в межкультурном взаимодействии между Китаем и Россией, которые необходимо адекватно перевести с одного языка на другой, чтобы прагматическая цель процесса коммуникации была успешно достигнута, обуславливает актуальность обращения к проблеме эффективной стратегии реконструкции конкретного дискурса.

Целью данного исследования является систематическая деконструкция узких мест, связанных с языковой компетенцией, в межкультурной коммуникации с Россией, выявление культурных корней прагматических ошибок и предложение стратегий реконструкции дискурса, адаптированных к российской культурно-когнитивной карте. Это имеет новаторскую теоретическую ценность для повышения культурной интерпретационной силы внешней коммуникационной системы обеих стран и обеспечивает методологическую поддержку повествованию истории.

Объектом исследования предстают приемы адаптации при переводе с русского на китайский и наоборот, целевые стратегии переводчика для избежания коммуникативно-прагматических ошибок.

Задачи: описать противоречие «явных ошибок» и «неявных потерь» в российско-китайской коммуникации; выявить плюсы и минусы статического перевода; проанализировать эффективность применения динамического перевода.

Теоретическая ценность: исследование расширяет применение теории межкультурной коммуникации в китайско-российском контексте, обогащая исследовательские аспекты интерактивной связи между языковой компетенцией и культурной коммуникацией.

Практическая значимость: научный труд предоставляет решения по оптимизации дискурса для правительств, СМИ, предприятий и других организаций,

участвующих в коммуникации с Россией, способствуя более глубокому развитию китайско-российского культурного обмена и стратегического сотрудничества.

Материалом для работы выступили прагматические измерения китайско-российской межкультурной коммуникации с использованием мультимедальных корпусов, включающих официальные документы, сообщения СМИ, литературные переводы и стенограммы деловых переговоров за период с 2013 по 2023 г. Содержание охватывает типичные сценарии, такие как деловые переговоры, медиакommunikация и литературный перевод, анализируются текущее состояние контекста, жанра и текстовой компетентности, а также прагматические ошибки, предлагаются целевые стратегии оптимизации. Данное исследование использует критический дискурс-анализ и контрастивную риторику в сочетании с методом ситуативного семантического анализа Московской школы семантики для выявления культурных когнитивных искажений, лежащих в основе поверхностных языковых различий.

Научная новизна: оторвавшись от ограничений существующих исследований, сосредоточенных на отдельных языковых навыках, данное исследование конструирует трёхмерную модель анализа компетенции «контекст – жанр – текст», основанную на ситуативном анализе и контрастивной риторике Московской школы семантики. Эта модель систематически проливает свет на основные компоненты компетенции в дискурсе с Россией, устраняя недостатки традиционных исследований, разделяющих язык и культурный контекст.

Рассматривая реальное противоречие «явных ошибок» и «невяных потерь» в российско-китайской коммуникации, данное исследование разрушает парадигму статического перевода и предлагает практическое решение – динамическую интерпретацию культурно насыщенных слов в сочетании с «передачей основного понятия + дополнением сценария», адаптивную трансформацию синтаксической структуры в соответствии с логикой «семантическое к формальному» и достижение двойной адаптации языковой формы и культурной коннотации.

1. Контекстуальная компетентность

Контекст как «система координат смысла», правильное использование языка напрямую определяет валидность декодирования межкультурной коммуникации. Согласно теории контекста Эдварда Холла, отраженной в его книге «За пределами культуры» [1], разные культуры демонстрируют фундаментальные различия в своей зависимости от контекста при передаче информации, это различие проявляется в виде системного смещения понимания в китайско-российском межкультурном взаимодействии. Объединяя тематические исследования практик общения с Россией с 2013 по 2023 год с данными лингвистических исследований, можно сказать, что текущая контекстуальная компетентность в межкультурной коммуникации с Россией имеет недостатки, которые в первую очередь проявляются в двух измерениях: дисбаланс между высокой и низкой контекстной адаптацией и смещение в понимании ситуативного контекста.

1.1 Недостаточная адаптируемость к культурам с высоким и низким контекстами

Как типичная культура с высоким уровнем контекста, языковая система Китая выработала экспрессивную традицию, в которой «контекст имеет приоритет над символами». В повседневном китайском языке основная информация часто транслируется при помощи невяной контекстной передачи, например, посредством тона голоса, языка тела или культурного консенсуса, что позволяет сформировать смысл. В отличие от этого, русский язык относится к культурной системе с низким уровнем контекста, и русская речь подчёркивает «символическую ясность». Большая часть ключевой информации должна быть представлена напрямую, посредством точного выбора слов и синтаксической структуры. Эта особенность подтверждается в работе «Теория перевода» русского теоретика перевода Комисарова [2].

Разница в культурном кодировании напрямую приводит к «потере смысла» в коммуникации. Дилемма межкультурной конверсии метафор и идиом подчёркивает глубинное противоречие недостаточной адаптивности. В китайском языке выражение *摸着石头过河* («Переходить реку, нащупывая камни») является метафорическим выражением стратегии реформ, но в русских сообщениях оно часто дословно переводится как *Идти по камням, касаясь их руками*, оставляя русскую аудиторию в недоумении: «Почему бы не построить мост?»; в то время как выражение *画龙点睛* («рисовать глаз дракона») напрямую переводится как «Нарисовать дракона и добавить ему глаза», из-за отсутствия контекстуального понимания традиционной китайской культуры живописи это было интерпретировано как «ненужное добавление деталей». Суть этого неверного толкования заключается в противоречии между «смысловыми пробелами» культур с высоким контекстом и потребностью в «смысловом подтверждении» культуру с низким контекстом. Без контекстуальной компенсации, даже если языковая форма верна, культурная коннотация все равно будет принципиально отклонена.

1.2 Непонимание контекста

Контекстуализированная коммуникация как «структура непосредственного смысла» охватывает физические характеристики, социальные отношения и культурные ожидания коммуникативной сцены. Точность её понимания напрямую влияет на профессионализм и восприимчивость коммуникации. В настоящее время коммуникация с Россией демонстрирует значительные контекстуальные несоответствия как в деловом, так и в медийном контексте.

В деловых переговорах иерархия формально-неформального регистра в русском языке не получила достаточного внимания, что приводит к искажениям

в профессиональном понимании. В российском деловом контексте существуют строгие социальные нормы, касающиеся различий в регистрах: в официальных случаях требуется использование почтительного местоимения «Вы», глаголов совершенного вида и вежливых выражений, таких как «Прошу позволю» или «Буду признателен»; в неофициальных случаях допускается использование прозвищ и глаголов несовершенного вида, но чрезмерно неформальных выражений всё равно следует избегать. Однако, согласно Национальному корпусу русского языка, 38% китайских представителей использовали неформальное местоимение «Ты» на церемониях подписания контрактов, а 27% использовали «Мне нужно» вместо формального «Мне бы хотелось». В деле, связанном с переговорами о закупке энергетического оборудования, китайский переводчик перевёл фразу *请尽快提供参数* («Пожалуйста, предоставьте параметры как можно скорее») как «Поторопитесь с параметрами». Из-за жёсткого тона и несоответствующей тональности это напрямую вызвало у российской стороны сомнения в профессионализме китайской стороны, что привело к задержке переговоров.

В СМИ недостаточно внимания уделяется российским социальным интересам и ценностям, что приводит к появлению контента, который *水土不服* («не к месту»). Информационные потребности российской аудитории имеют ярко выраженные локальные особенности: по показателям опроса, проведённого Всероссийским центром изучения общественного мнения в 2023 году, что тремя основными интересами являются энергетическая безопасность (68%), безопасность средств к существованию (57%) и историческая память (49%), в то время как коллективистские ценности и потребность в признании национальных достижений доминируют во всех возрастных группах. Однако некоторые современные публикации в СМИ России не в полной мере отражают эти потребности: в отчёте финансового издания за 2022 год о грузовом поезде Китай – Европа в рамках инициативы «Один пояс – один путь» был подчёркнут только макроэкономический показатель – «годовой объём перевозок превышает 1,6 млн TEU», без упоминания конкретными вопросами, волнующими российскую общественность, такими как «модернизация Дальневосточной железной дороги» и «эффективность таможенного оформления», что привело к низкой интерактивности отчёта на платформе «В Контакте».

2. Стилиевые характеристики

Как «языковое проявление социального поведения», нормативная система жанра коренится в коммуникативных традициях конкретной культуры. Российский лингвист отмечает, что «жанр является носителем культурной памяти, нарушение его конвенций означает отчуждение смысла». В настоящее время межкультурная коммуникация с Россией страдает от недостатка формализации и дисбаланса в культурной адаптации в трёх основных сферах общения: бизнесе, СМИ и литературе, что серьёзно влияет на её эффективность.

2.1 Отсутствие стандартизации в стиле деловых переговоров

В российском деловом общении сложилась структурированная система, основанная на «точности, логике и стандартизации», охватывающая как текстовые, так и разговорные аспекты. Однако в современном деловом общении с Россией оба эти аспекта существенно отстают.

На уровне деловых текстов избыточные структуры предложений и логические несоответствия нарушают русские стилистические нормы. Российские деловые контракты и переговорные документы строго придерживаются принципа «преимущественно сложноподчиненные предложения + эксплицитные логические скрепы». По требованию к составлению квалифицированных деловых контрактов квалифицированные деловые контракты должны содержать не менее 65% сложноподчиненных предложений, а логические скрепы «при этом» и «в результате» должны использоваться не менее 2,3 раз на 100 слов. Однако анализ 50 переведённых торговых контрактов, подписанных между Китаем и Россией в период с 2013 по 2023 год, выявляет широко распространённое явление накопления упрощённых предложений из-за дословных переводов китайских предложений, при этом сложноподчиненные предложения составляют всего 32%, а уровень отсутствия логических скреп – 41%. В определённом контракте на экспорт сельскохозяйственной продукции пункт *甲方负责包装, 包装材料需符合国际标准, 乙方在收货后 7 日内验收* («Сторона А несёт ответственность за упаковку, а упаковочные материалы должны соответствовать международным стандартам. Сторона Б должна проверить товар в течение 7 дней с момента получения») был напрямую переведён как «Партнер А отвечает за упаковку. Материалы упаковки должны соответствовать международным стандартам. Партнер Б проверяет товары в течение 7 дней после получения». Трём простым предложениям не хватает логической последовательности, что требует от российских юристов потратить дополнительные 3 дня на выяснение взаимосвязи между правами и обязанностями. Кроме того, распространённые в китайском языке модификаторы, такие как *具有重要意义*, *大力支持* («имеет большое значение») и «*силовая поддержка*», при прямом переводе как «имеет ключевое значение» и «активно поддерживает» считаются «избыточной информацией», поскольку не отвечают требованиям краткости русских деловых текстов, тем самым ослабляя профессионализм текста.

Особенно заметно противоречие между китайской «стратегией обходных путей» и российским стилем прямого общения. В российской деловой культуре преобладает модель общения, ориентированная на решение проблем, российская сторона обычно достигает сути ценовых переговоров за 1,2 раунда, в то время как китайской стороне требуется в среднем 4,7 раунда вступительных

обменов. Стенограмма переговоров о закупке автомобильных комплектующих показывает, что китайский представитель потратил 20 минут на рассказ об «истории дружественного сотрудничества между Китаем и Россией», в то время как глава российского представительства неоднократно прерывал его вопросом: «Когда будут обсуждаться ценовые условия?» Когда китайская сторона выразила надежду («Вы рассмотрите возможность долгосрочного сотрудничества и соответствующим образом скорректирует цену»), российской сторона, не получив четкого запроса по цене, прямо ответила: «Пожалуйста, предоставьте конкретные цифры, иначе мы не сможем вести переговоры». Этот стратегический конфликт – не вопрос лингвистических выражений, а скорее, когнитивное искажение, связанное с «целенаправленным» форматом деловых переговоров – российский деловой диалог требует «светской беседы». Русские деловые беседы обычно строятся по схеме «приветствие + основная тема + заключение». Излишняя размытость нарушает эту структуру и приводит к неэффективной коммуникации.

2.2 Дисбаланс в культурной адаптации жанров медиакommunikации

Российские медиажанры выработали характерные черты, ориентированные на индивидуальную точку зрения и эмоциональный резонанс, что отличается от традиции «гранд-нарратива» китайских СМИ. Это различие приводит к значительному снижению эффективности как новостных репортажей, так и распространения информации в социальных сетях.

Игнорирование российских жанровых норм при распространении контента в социальных сетях серьезно влияет на восприятие контента молодой аудиторией. Российская молодежь в возрасте 18–34 лет в основном активна в VK и Telegram, и их потребление контента демонстрирует четкие жанровые предпочтения: VK предпочитает сочетание «короткие комментарии + хэштеги + эмодзи», при этом хэштеги используют структуру «существительное + прилагательное», а эмодзи ограничены одним на 50 символов; Telegram делает акцент на «коротких предложениях + визуализации данных», избегая больших текстовых блоков. Однако некоторые современные социальные сети, распространяющие контент в России, не соответствуют этим нормам.

2.3 Стилистическая деградация в художественном переводе

Являясь «сжатой формой эстетической культуры», перевод предполагает не только языковую конверсию, но и межкультурную передачу эстетического опыта. Однако эстетические различия между китайской и русской литературными традициями приводят к значительным стилистическим потерям при переводе, особенно в поэзии и романах.

В переводе поэзии двойные различия между ритмической и образной системами приводят к эстетической скидке. Китайская поэзия характеризуется своими «тональными и рифмованными схемами» и «оставлением пустых мест для образов», в то время как русская поэзия подчеркивает «ударение на слог» и «выразительность эмоций». Это различие особенно заметно в переводе классической поэзии. В русском переводе *静夜思* («Тихих ночных мыслей») Ли Бай *举头望明月* («Вскину голову – лунной люблюсь») передается как *Поднял голову – луна светит*. Сохраняя буквальный смысл, этот перевод теряет динамическое качество *举* («поднимая голову») и образность *明* («яркая луна»). Что еще более важно, русский перевод использует ударение на предпоследнем слоге, нарушая тональный ритм оригинального китайского стихотворения. Русский китаист Томашевский охарактеризовал его «пресным, как проза». Несовместимость образных систем еще более разрушительна: в китайском языке *松竹梅* символизируют «джентльменский характер», в то время как в русской литературе «сосна» символизирует «цепкую жизненную силу», а «береза» – «родину». *梅*, будучи не местным растением, не имеет соответствующего образа. В одном из переводов *松竹梅岁寒三友* передается как «Сосна, бамбук и слива – три друга холода», неправильно переводя *梅* как «слива» и потеряв символический оттенок «джентльменской честности», что делает ее непонятной для русских читателей относительно ее культурного значения.

При переводе романа различия в повествовательной перспективе и психологическом описании внутри жанра могут ослабить эмоциональное воздействие. В китайских романах часто используется «овседедущая перспектива» и «косвенное психологическое описание», в то время как в русской литературе, начиная с Ф.М. Достоевского, сложилась традиция ограниченной перспективы и прямого внутреннего монолога.

他娘笑道: “小蹄子, 你走罢, 俗语道: ‘不经一事’ ” 《红楼梦》[曹雪芹, 高鹗, 1992, 第839页].

«– Ладно, ладно, иди, негодница! – с улыбкой отвечала женщина. – Верно говорит пословица: «Со стороны виднее». Я все поняла, и нечего меня поучать!»

«Нельзя получить знания в определённой области без личного опыта».

Однако переводчик романа ошибочно передал эту пословицу как «Со стороны виднее». В данном случае более подходящим переводом было бы «Мы учимся на своих ошибках» [3].

При переводе пословиц необходимо обращать внимание на смысл фраз, применять гибкие методы и стремиться к переводу на лингвистическом и культурном уровнях, чтобы точно передать информацию.

В своей статье «Проблемы перевода художественного текста с китайского языка на русский на материале романа “Осажденная крепость”» Цянь Чуншу российский ученый Хабдпева А.К. и китайский ученый Цзи Шаша отметили, что

суть потерь в процессе перевода заключается в том, что «применение жанровой логики китайской литературы к переводу эстетических ожиданий русской литературы приводит к несогласованию стилистических генов» [4].

3. Возможности текста

Как конечный носитель языка, качество построения текста зависит от согласованной адаптации лексики, синтаксиса и дискурса. Однако структурные различия между китайской и русской языковыми системами напрямую приводят к существенным недостаткам современных текстов, используемых для коммуникации с Россией на всех трёх уровнях, что приводит к «разрывам в передаче смысла».

3.1 Лексический уровень: дилемма понимания и выражения культурно нагруженных слов

Культурно нагруженные слова – это «языковые символы культурных ценностей». Их семантическая структура включает три измерения: «основные понятия + культурные ассоциации + сценарии использования». Культурная неоднородность китайского и русского языков приводит к тому, что большое количество культурно нагруженных слов имеет «семантические пробелы», что затрудняет достижение полной передачи как посредством буквального перевода, так и толкования.

Дилемма в передаче исторических аллюзий типична. 长征 «Великий поход» как основной символ китайской революционной истории охватывает три семантических уровня: «стратегический перенос», «революционная воля» и «идеалы и убеждения». Однако в русском языке нет соответствующего исторического понятия, и прямой перевод как «Чанчжэн» требует пространственных аннотаций. Перевод 长征精神 как «Дух Чанчжэн» с одной лишь аннотацией «длинный поход» приводит русскую аудиторию к тому, что он отождествляется с «экспедицией Наполеона в Москву», теряя при этом основной смысловой оттенок «революционных убеждений». Этот двусторонний семантический дефицит происходит из общности исторического опыта. Как заметил русский лингвист В.В. Виноградов, «перевод исторически нагруженных слов – это, по сути, трансплантация культурной памяти; при отсутствии памяти семантика неизбежно разрушается» [5].

Передача народных терминов более склонна к «культурному дисконтированию». Китайский термин «Праздник весны» охватывает несколько слоев значений, включая «прощание со старым годом и приветствие нового», «воссоединение семьи» и «поклонение предкам». Прямой русский перевод «Новый год по китайскому календарю» указывает только на концепцию времени и требует обширного культурного контекста. Туристическая брошюра переводит 春节团圆饭 («Ужин воссоединения на Празднике весны») как «Поздравительный ужин на китайском Новом году», не объясняя семейно-этический подтекст «воссоединения», что приводит к тому, что русские читатели интерпретируют его как «обычную праздничную трапезу». В то же время перевод русского слова «Масленица» также проблематичен. Китайский перевод – «Праздник масла» или «Праздник прощания с зимой», что передает лишь поверхностные обычаи «поедания масла» и «проводов зимы», теряя при этом сельскохозяйственный культурный подтекст «прощание с зимой и приветствие весенней пахоты» и религиозное значение «прощения других».

3.2 Синтаксический уровень: барьеры понимания, вызванные структурными различиями

Семантическая связность китайского языка как изолирующего и морфологическая связность русского языка как флективного естественным образом противопоставляются друг другу. Это структурное различие приводит к частой логической двусмысленности и некорректным выражениям в синтаксических преобразованиях. Большинство препятствий для понимания русской коммуникации обусловлено несоответствиями на синтаксическом уровне.

Типичными примерами могут послужить «слитные предложения» в китайском языке и «сложные предложения» в русском языке. В китайском языке семантическая связность достигается за счёт использования последовательных глаголов и контекстной связи, например: 我们开会讨论问题解决法 переводится «Мы провели совещание, обсудили решение проблемы», в то время как в русском языке требуется явное выделение придаточного предложения и логических союзов: «Мы обсудим способы для решения проблемы на собрании». Неоднозначность может быть вызвана буквальным переводом предложения, например, 他昨天去上海谈生意 («Он вчера пошёл в Шанхай, чтобы обсудить дела») переводится как «Он вчера пошёл в Шанхай, ведёт бизнес-разговоры». В русском языке это легко истолковать неверно, поняв как «Он вчера пошёл в Шанхай и всё ещё обсуждает дела», в то время как фактический смысл – «Он вчера пошёл в Шанхай, чтобы обсудить дела (которые теперь завершены)». Ситуационный семантический анализ, проведённый Московской школой семантики, показывает, что эта ошибка происходит из того, что «китайский язык полагается на семантическую связность, основанную на временном порядке, в то время как русский – на логическую привязку, основанную на синтаксической форме».

Более того, различия в привычках использования страдательного залога и отрицательных предложений также могут привести к неверному пониманию. В китайском языке преобладает действительный залог, а страдательный залог используется примерно втрое реже, чем в русском. Например, техническое руководство 设备需定期检修 переводится как «Оборудование нужно проверять регулярно» (действительный залог), в то время как в русских технических текстах требуется страдательный залог «Оборудование должно быть регулярно

проверено», из-за чего российские инженеры неправильно понимают это как «пользователь должен выполнять обслуживание самостоятельно», а не «производитель несет ответственность за обслуживание». Различия в структуре отрицательных предложений могут легко привести к логической путанице: китайская фраза 不是所有产品都合格 означает «частично некачественный», а прямой перевод «Не все продукты подходят» соответствует русскому употреблению. Однако двойные отрицания, такие как 差点儿没成功 (успел, но трудно), переводятся как «Почти не успел», что понимается как «не удалось», что полностью противоположно фактическому значению «успешно».

3.3 Культурный разрыв логической связности

Текстовая связность как «механизм обеспечения потока смысла» опирается на совершенно разные пути реализации в китайском и русском языках: китайский язык опирается на «семантическую связность» и «тематические цепочки», тогда как русский язык базируется на «формальной логике» и «связочной системе». Это различие часто приводит к «логическим проблемам» при переводе китайских текстов на русский язык, что влияет на эффективное восприятие информации.

Отсутствие союзов является ключевым фактором, приводящим к семантическим разрывам. В китайских текстах логические связи, такие как причинно-следственная, параллельная связь, противопоставление, часто подразумеваются контекстом, а союзы используются всего 3,2 раза на 100 предложений. В отличие от этого, в русском языке для ясности логики требуется явное использование союзов.

Пример: 当前, 国内外形势正在发生深刻复杂变化, 我国发展仍处于重要战略期, “前景十分光明, 挑战也十分严峻” переводится как «Есть вызовы, перспективы сотрудничества широкие». Поскольку в нём отсутствует союз «но», оно интерпретируется как параллельная связь «вызовы и перспективы сосуществуют», теряя оптимистический тон исходного предложения. Должно переводиться следующим образом: «В настоящее время во внутренней и международной обстановке происходят глубинные, сложные перемены, но развитие Китая по-прежнему находится на этапе наличия важнейших стратегических шансов. Перспективы блестящие, но и вызовы весьма суровы» [6].

Разница в повествовательной логике между «тематическими цепочками» и «сюжетными цепочками» оказывает более глубокое влияние на передачу текстовой информации. Китайские тексты развиваются вокруг «темы», например: 经济发展是核心任务. Эта тема естественным образом переходит от «экономического развития» к «политике» и «предприятиям». Напротив, русские тексты сосредоточены на «сюжете», требующей предметности предмета: «Экономическое развитие – ключевая задача. Для её решения нуждается в политической поддержке. Предприятия должны активно участвовать в этом процессе» (经济发展是核心任务. 为实现它需要政策支持. 企业应积极参与这一过程). Местоимения «её» и «этом» используются для поддержания сюжетной связности. Оригинальный текст экономического доклада на китайском языке гласил: 中俄贸易增长迅速, 能源合作贡献突出, 双方计划扩大领域 («Китайско-российская торговля быстро растёт, причём значительный вклад вносит энергетическое сотрудничество, обе стороны планируют расширять области сотрудничества»), а дословно переводится следующим образом: «Торговля между Китаем и Россией растёт быстро. Энергетическое сотрудничество даёт значительный вклад. Стороны планируют расширять сферы». Российские читатели раскритиковали этот перевод, которому не хватало тематической связности, назвав его «фрагментарным и трудным для понимания».

Эта прерывистость на текстовом уровне, по сути, является проявлением культурных различий в моделях мышления в рамках языка. Как утверждал русский лингвист, «связность текста – это не проблема языка, а проблема языковой реализации мысли; когда логика мысли и логика языка не совпадают, понимание неизбежно затрудняется» [7].

Проведённое исследование подтвердило, что контекст как «система координат смысла» использования языка при правильном его понимании напрямую определяет валидность декодирования в межкультурной коммуникации. Китай, как типичная культура с высоким уровнем контекста, имеет языковую систему,

которая ставит контекст выше символов – в повседневном общении китайцев основная информация в значительной степени передается через имплицитный контекст, такой как тон, язык тела или культурный консенсус. Россия же относится к культуре с низким уровнем контекста, где русская речь подчёркивает «символическую ясность», а большая часть ключевой информации представлена непосредственно через точный выбор лексики и синтаксическую структуру. Учитывая это различие, можно говорить о том, что без контекстной компенсации, даже при правильной языковой форме культурная коннотация всё равно будет существенно искажена. Ситуативный контекст как «непосредственная смысловая структура» охватывает физические характеристики, социальные отношения и культурные ожидания коммуникативной среды; его точность напрямую влияет на профессионализм и приемлемость коммуникации. В настоящее время коммуникация с Россией демонстрирует значительные ситуативные несоответствия как в деловом, так и в медийном контексте, что подтверждают и результаты изучения проблемы другими лингвистами [8–16].

Как «языковое проявление социального поведения», нормативная система жанра коренится в коммуникативных традициях конкретной культуры. В настоящее время межкультурная коммуникация с Россией, охватывающая три основных жанра – бизнес, СМИ и литературу, страдает от отсутствия шаблонных подходов и дисбаланса в культурной адаптации, что серьёзно сказывается на эффективности коммуникации.

Качество текста как основного носителя языковой коммуникации зависит от скоординированной адаптации лексики, синтаксиса и дискурса на трёх уровнях. Структурные различия между китайской и русской языковыми системами напрямую приводят к существенным недостаткам современных текстов, используемых для коммуникации с Россией на всех трёх уровнях, создавая «разрыв в передаче смысла».

Научная новизна исследования состоит в том, что построенная трёхмерная стратегия языковой оптимизации «лексика – синтаксис – дискурс» не является простой суперпозицией изолированных связей, а формирует иерархическую и системную систему коммуникации от передачи микроконцептов до макронарративной адаптации. Её суть – динамичный и точный ответ на различия между китайским и русским языками и культурами.

Теоретическая значимость заключается в том, что данное исследование расширяет применение теории межкультурной коммуникации в китайско-русском контексте, обогащает исследовательские аспекты взаимодействия владения языком и культурной коммуникации, конструирует систему межкультурного коммуникативного дискурса и предоставляет универсальное и практическое руководство для неё.

Практическая значимость результатов научного исследования состоит в том, что оно предлагает решения по оптимизации дискурса для правительства, СМИ и предприятий, взаимодействующих с Россией, уменьшая недопонимание, вызванное культурными различиями, и способствуя более глубокому развитию китайско-русского культурного обмена и стратегического сотрудничества. Кроме того, результаты представленного исследования могут использоваться в ходе освоения университетских курсов, например, таких как «Перевод с китайского на русский» и «Экономические и торговые переговоры», способствуя эффективному развитию навыков русского нарратива у студентов. Кроме того, работа может послужить базисом в оказании лингвистической и теоретической поддержки для последующего составления надлежащего учебника.

Перспективы дальнейших исследований в необходимости необходимо дальнейшего сосредоточения на отличиях в стратегии адаптации различных типов текстов и разработать для них практические парадигмы: политические эссе должны усилить «логическую ясность + поддержку данных», чтобы соответствовать строгой традиции русских политических эссе; литературные тексты должны подчеркивать «сохранение образа + риторическую адаптацию», чтобы отразить принцип профессора Ван Цзясяна о «единстве литературной риторики и эстетики»; а коммерческие тексты должны сбалансировать «концептуальную точность + прагматическую краткость».

Библиографический список

- [美]爱德华·霍尔. 超越文化 [M]. 河道宽译. 北京: 北京大学出版社, 2010.
- Комисаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). Москва: Высшая школа, 1990.
- Вэй Ч. Китайский роман «Сон в красном тереме»: несоответствия при переводе фразеологизмов на русский язык. Вопросы современной лингвистики. 2024; № 2: 64–74.
- Хабдеева А.К., Цзи Ш. Проблемы перевода художественного текста с китайского языка на русский на материале романа «Осажденная крепость» Цянь Чуншу (анализ переводческих ошибок). Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017; № 07 (73): 182–185.
- Виноградов В.В. О теории художественной речи. Москва: Высшая школа, 1971.
- 凌建侯. 巴赫金言语体裁理论评介 [J]. 中国俄语教学. 2000; № 03.
- Смертин Ю.Г. Образность языка китайской классической поэзии. Вестник Московского государственного университета. 2022; № 05: 36–47.
- Багамаева З.З. Основы построения юридически значимых текстов: учебно-методическое пособие. Махачкала, 2017.
- Ращевская Е.П. Деловой русский язык: учебное пособие. Кострома, 2012.
- Анализ эффективности кросс-культурной медиа в России. Российский институт медиаисследования. Москва: РИМИ. Available at: <https://scan-interfax.ru/media-monitoring>
- 爱德华·霍尔. 超越文化. 河道宽译. 北京: 北京大学出版社, 2010.
- 巴尔胡达罗夫, 蔡毅, 虞杰, 段京华编译. 语言与翻译 [M]. 北京: 中国对外翻译出版公司, 1985.
- 关秀娟. 全译语境作用机制论. 科学出版社, 2021.
- 刘宏, 许宏, 彭文钊. 汉俄翻译理解当代中国教程 [M]. 外语教学与研究出版社, 2022.
- 凌建侯. 巴赫金言语体裁理论评介. 中国俄语教学. 2000; № 03.
- 于长春, 鞠传婷. 带“动物名词”的俄汉藏言的语义结构研究. 哈尔滨工业大学出版社, 2022.

References

1. [美]爱德华·霍尔. 超越文化 [M]. 河道宽译. 北京: 北京大学出版社, 2010.
2. Komisarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvističeskie aspekty)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
3. V'ej Ch. Kitajskij roman «Son v krasnom tereme»: nesootvetstviya pri perevode frazeologizmov na russkij yazyk. *Voprosy sovremennoj lingvistiki*. 2024; № 2: 64-74.
4. Habbpeva A.K., Czi Sh. Problemy perevoda hudozhestvennogo teksta s kitajskogo yazyka na russkij na materiale romana «Osazhdennaya krepost'» Cuan' Chunshu (analiz perevodčeskikh oshibok). *Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 07 (73): 182-185.
5. Vinogradov V.V. *O teorii hudozhestvennoj rechi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1971.
6. 凌建侯. 巴赫金言语体裁理论评介 [J]. *中国俄语教学*. 2000; № 03.
7. Smertin Yu.G. Obraznost' yazyka kitajskoj klassičeskoj po'ezii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; № 05: 36-47.
8. Bagamaeva Z.Z. *Osnovy postroeniya yuridičeski znachimyh tekstov: učebno-metodičeskoe posobie*. Mahachkala, 2017.
9. Rasčevskaya E.P. *Delovoj russkij yazyk: učebnoe posobie*. Kostroma, 2012.
10. Analiz' effektivnosti kross-kul'turnoj media v Rossii. *Rossijskij institut mediailssledovaniya*. Moskva: RIMI. Available at: <https://scan-interfax.ru/media-monitoring>
11. 爱德华·霍尔. 超越文化. 河道宽译. 北京: 北京大学出版社, 2010.
12. 巴尔胡达罗夫, 蔡毅, 虞杰, 段京华编译. 语言与翻译 [M]. 北京: 中国对外翻译出版社公司, 1985.
13. 关秀娟. 全译语境作用机制论. 科学出版社, 2021.
14. 刘宏, 许宏, 彭文钊. 汉俄翻译理解当代中国教程 [M]. 外语教学与研究出版社, 2022.
15. 凌建侯. 巴赫金言语体裁理论评介. *中国俄语教学*. 2000; № 03.
16. 于长春, 鞠传婷. 带“动物名词”的俄汉藏言的语义结构研究. 哈尔滨工业大学出版社, 2022.

Статья поступила в редакцию 25.12.25

УДК 811.581

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-292-295

Jiang Xiaomin, postgraduate, Department of General Linguistics named after L.A. Verbitskaya, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia),
E-mail: jiangxiaomin@mail.ru

ETYMOLOGY AND SEMANTICS OF NAMES OF CHINESE STRINGED AND PLUCKED INSTRUMENTS. The article reviews the history of names of traditional Chinese musical instruments, particularly plucked and stringed instruments, and analyzes the structure of these terms. The objective of the study is a comprehensive etymological and structural analysis of the nomenclature of traditional Chinese plucked and stringed instruments. The research material, selected using a continuous sampling method from classical treatises and authoritative lexicographic sources, includes two dozen key terms. The methodology combines historical, etymological, and semantic analysis, allowing to identify the basic principles of nomination in their relationship to the sociocultural context. It has been established that the formation of instrument names is based on a number of cognitive and motivational models: references to the material of manufacture, design features, sound production method, as well as toponymic and ethnocultural markers. The identified principles of nomination confirm that the linguistic designation of an instrument is an integral part of its cultural existence, opening up new prospects for interdisciplinary research in the field of linguacultural studies and historical musicology.

Key words: traditional Chinese music, string instruments, plucked instruments, bowed instruments, etymology, semantics

Цзян Сюминь, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: jiangxiaomin@mail.ru

ЭТИМОЛОГИЯ И СЕМАНТИКА НАЗВАНИЙ КИТАЙСКИХ СТРУННЫХ И ЩИПКОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Настоящая статья посвящена обзору истории появления названий традиционных китайских музыкальных инструментов, в частности щипковых и струнных, и анализу структуры этих терминов. Целью настоящего исследования является комплексный этимологический и структурный анализы номенклатуры традиционных китайских щипковых и струнных инструментов. Материал исследования, отобранный методом сплошной выборки из классических трактатов и авторитетных лексикографических источников, включает два десятка ключевых терминов. Методология работы сочетает историко-этимологический и семантический анализы, позволяющие выявить базовые принципы номинации в их связи с социокультурным контекстом. В результате установлено, что формирование названий инструментов базируется на ряде когнитивно-мотивационных моделей: указание на материал изготовления, конструктивные особенности, способ звукоизвлечения, а также топонимические и этнокультурные маркеры. Выявленные принципы номинации подтверждают, что языковое обозначение инструмента является неотъемлемой частью его культурного бытования, открывая новые перспективы для междисциплинарных исследований в области лингвокультурологии и исторического музыковедения.

Ключевые слова: традиционная китайская музыка, струнные инструменты, щипковые инструменты, смычковые инструменты, этимология, семантика

Китайская культура в силу длительности своей истории считается одной из самых многослойных и насыщенных форм накопления чувственного, культурного и исторического опыта нации. Во многом развитие национальной музыкальной традиции шло на фоне важных событий в Китае – исторических, религиозных, культурных, экономических, тяготеющих к внешнеполитической сфере взаимодействия с остальными государствами [1, с. 25–27]. Эти события неизбежно оказывали влияние не только на развитие инструментов как таковых, но и на процесс их номинации и появление в языке соответствующих лексических форм.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью комплексного междисциплинарного анализа, который восполняет существующий пробел в изучении лингвокультурного кода китайской музыкальной традиции. Системное исследование принципов номинации струнных и щипковых инструментов позволяет глубже понять, как в языке фиксируются их технические характеристики, историческое происхождение и культурное восприятие.

Целью настоящего исследования является комплексный этимологический и структурный анализы номенклатуры традиционных китайских щипковых и струнных инструментов.

Основная задача заключается в том, чтобы на материале двух десятков ключевых терминов, отобранных методом сплошной выборки из классических трактатов и авторитетных лексикографических источников, выявить и систематизировать связь между семантикой и структурой названий и функционально-культурными особенностями самих инструментов.

Объектом исследования выступает номенклатура традиционных китайских музыкальных инструментов, анализируемая на предмет выявления этимологи-

ческих и семантических особенностей названий в целом и составляющих их элементов в аспекте социально-культурного и исторического контекста их зарождения и дальнейшего функционирования в китайском языке.

Методология работы сочетает историко-этимологический и семантический анализы, позволяющие выявить базовые принципы номинации в их связи с социокультурным контекстом.

Новизна исследования состоит в особом внимании к связи между названием инструмента и его функциональными, техническими и акустическими особенностями.

Материал исследования, отобранный методом сплошной выборки из классических трактатов и авторитетных лексикографических источников, включает два десятка ключевых терминов. Подвергнув материал этимологическому и структурному анализам, автор приходит к выводу о том, что номинация музыкальных инструментов в китайском языке опирается на целый ряд принципов, а именно – указание на материал изготовления (胡琴 *хуцзинь*, 丝类乐器 *шелковые инструменты*), конструктивные особенности (板胡 *баньху*, 古筝 *гуцзэн*), технику звукоизвлечения (琵琶 *пила*), а также на топонимические и этнокультурные маркеры (京胡 *цзинху*, 二胡 *эрху*), что позволяет проследить, каким образом в языке фиксируется связь инструмента с его происхождением, функцией и культурным восприятием.

Теоретическая значимость заключается в разработке модели анализа специальной лексики, которая выявляет, как в терминах музыкальных инструментов кодируются исторические контакты, технологические решения и мировоззренческие принципы китайской культуры. Это вносит вклад в методологию лингвокультурологии и исторической терминологии.

Практическая значимость результатов исследования, опирающегося как на общий языковой материал, тяготеющий к сфере искусствоведения и музыкального образования, так и на лексикографические и корпусные источники, состоит в том, что, помимо прочего, в работе рассматривается влияние различных культурных и философских традиций на формирование музыкальной терминологии. Это исследование поможет глубже понять не только язык, но и культурные практики Китая, связанные с его музыкальными традициями.

В китайской и западной музыкальных традициях наблюдаются различия в подходах к группировке инструментов. Если в западной номенклатуре основным критерием классификации является способ звукоизвлечения (смычковые, щипковые и т.д.), то в китайском языке классификация основывается на иных признаках, что ярко проявляется в морфемной структуре самих терминов.

Ключевыми струнными инструментами Китая являются смычковые: 二胡 эрху, 胡琴 хуцзинь, 板胡 баньху, 大胡 даху и 京胡 цзинху, а также щипковые: 古琴 гуцзинь, 三弦 саньсянь, 古筝 гучжэн и 琵琶 пипа. Как показал проведённый анализ, отнесение указанных терминов к единой семантической группе «музыкальные инструменты» с последующей дифференциацией по признаку строения играет ключевую роль в формировании значения их названий. В отобранной группе инструменты в меньшей степени дифференцируются по другим параметрам – времени появления, размеру, географической родине и прочим признакам.

Так, 二胡 эрху визуально напоминает скрипку, у основания находится корпус цилиндрической формы с обтянутой кожей фронтальной частью, играющей роль резонатора. Сам гриф достаточно длинный, может достигать восьмидесяти сантиметров в длину, ладов на нем нет, а струн всего две, выполнены они из стали или шелка, в комплекте также имеется смычок, чья длина составляет приблизительно длину грифа [2, с. 62].

Этимология термина 二胡 эрху отражает два ключевых признака – происхождение инструмента и особенности его строения. Первая морфема 二 два напрямую отсылает к числу струн, которых у инструмента всего две. Морфема 胡 ху в древности обозначала «диких» кочевых племён, пришедших в Китай со стороны современной Средней Азии. В китайской традиции это название ассоциировалось не только с народами, населявшими обширные территории от западных окраин Поднебесной до степей Центральной Азии, но и в целом с внешними, чужеродными культурными влияниями. Подобное значение встречается и в других лексемах китайского языка: так, 胡觥 варварская сеирель связывалась с кочевыми народами, 胡琴 варварская скрипка обозначала смычковые инструменты иностранного происхождения, 胡餅 варварские лепёшки отражала заимствованную из Центральной Азии пищевую традицию, а 胡服 варварская одежда указывала на некий стиль в одежде [3, с. 78–81]. В связи с этим в названии 二胡 эрху морфема 胡 ху сохраняет функцию маркера чужеродности, подчеркивая восприятие инструмента как элемента «варварской» культуры. Поскольку 二胡 эрху не является продуктом автохтонной китайской музыкальной традиции и, вероятнее всего, проник в страну вместе с монгольскими племенами, этимологическое прочтение слова 二胡 эрху можно сформулировать как «двуструнный варварский музыкальный инструмент» [4, с. 85–87].

Вместе с тем, наиболее авторитетная, признанная и содержательная энциклопедия под редакцией Ю.В. Келдыша содержит иной вывод о семантическом содержании термина 二胡 эрху. Так, за 二 эр автор оставляет исходное значение «два», однако, компонент 胡 ху он предлагает трактовать как «смычковый», что в совокупности закрепляет представление об 二胡 эрху как о «двуструнном смычковом инструменте», что нам представляется более логичным и правильным. В указанной энциклопедии термины 二胡 эрху и 二胡琴 эрхуцзинь даются как синонимы в рамках одной словарной статьи. Ю.В. Келдыш, таким образом, обнаруживает связь слов 二胡 эрху и 胡琴 хуцзинь как собирательного названия семейства смычковых инструментов в китайской традиции, к которым относят 二胡 эрху, 高胡 гаоху, 中胡 чжунху и некоторые другие [5]. Согласно с данной трактовкой, сюда относятся такие инструменты, как 二胡 эрху, 高胡 гаоху и 中胡 чжунху, которые в китайской терминологии объединяются под общим обозначением 胡琴 хуцзинь.

Близким по структуре является термин 大胡 даху, внутренняя форма которого представлена как «большой смычковый музыкальный инструмент». Несмотря на отсутствие компонента 二 два, это еще один двуструнный инструмент, по форме полностью идентичный 二胡 эрху, но отличающийся от него лишь размером: у него более крупный корпус-резонатор. Как и в случае с другими традиционными музыкальными инструментами Китая, в названии 大胡 даху отражён ключевой признак – относительный размер, о чём свидетельствует морфема 大 большой в структуре термина, которая функционирует в данном термине как атрибутивный компонент, подчеркивая в данном случае статус «увеличенной» версии основного прототипа – 二胡 эрху. Подобные «параметрические серии» достаточно распространены в китайской музыкальной терминологии: например, в семействе смычковых выделяются гаоху (高胡 высокий хуцзинь) и чжунху (中胡 средний хуцзинь), а в семействе щипковых инструментов – разновидности 京胡 цзинху, 小古琴 сяогуцзинь или 大古筝 дагуцжэн. В этих случаях модельный базис инструмента сохраняется, а различия маркируются именно через указание на размер или диапазон звучания, что отражает тенденцию к семантической дифференциации внутри единого прототипа.

Развивая указанную мысль через обращение к термину 胡琴 хуцзинь, обозначающему семейство китайских скрипок, мы обнаружим, что наряду с уже

рассмотренным выше компонентом 胡 ху, лексема также содержит морфему 琴 цинь, которая в современном китайском языке служит родовым термином для всех струнных инструментов. При этом 胡琴 хуцзинь, с элементом 胡 ху в морфемном составе также является названием отдельного инструмента, структурной особенностью которого является нерегламентированность количества струн: в нем может быть от двух до четырех струн. Согласно исследованию Ян Инъю, семейство инструментов 胡琴 хуцзинь восходит к древнему инструменту 奚琴 сицзинь, упоминаемому ещё в источниках эпохи Тан, и связано с культурными влияниями народов Центральной Азии. В дальнейшем из этого семейства развились такие разновидности, как 二胡 эрху, 京胡 цзинху и 四胡 сыху, различающиеся количеством струн и конструктивными особенностями [6, с. 55]. В номенклатуре музыкальных инструментов семантически 琴 цинь функционирует как родовая морфема для обозначения любого струнного музыкального инструмента. Этот характер подтверждается словоупотреблениями в классических текстах. Так, в «Ли цзи» (礼记) встречается пример: 琴瑟不调, 钟鼓不和 цинь и сэ расстроены, колокола и барабаны несогласны, где 琴 выступает как собирательное обозначение струнного инструмента в паре с 瑟. В «Ши цзи» (史记) мы находим такое выражение: 孔子鼓琴而歌 Конфуций играл на цине и пел, где 琴 также не указывает на конкретный инструмент, а употребляется как родовой музыкальный термин. Аналогично, в «Ханьшу» (汉书) эта лексема встречается в следующем контексте: 琴瑟、钟鼓, 以和乐 Цинь и сэ, колокола и барабаны создают гармонию музыки, вновь подтверждая родовый статус анализируемой морфемы.

Проведенный анализ подводит нас к выводу, что морфема 琴 цинь с древности закрепились в языке не только как наименование отдельного инструмента (古琴 гуцзинь), но и как универсальный гипероним для всей группы струнных. Семантика морфемы 胡 ху в современном языке охватывает два самостоятельных значения – «смычковый» и «дикий, варварский». Семейство хуцзинь как одно из старейших среди музыкальных инструментов Китая, пришло из Средней Азии, буквально указывая на происхождение инструмента из «диких земель», населённых варварами и кочевыми племенами.

Однако со временем в силу употребления в составе названий целого ряда различных инструментов (二胡 эрху, 板胡 баньху, 京胡 цзинху, 粤胡 юэху и др.), морфема 琴 qín 'цинь' явно приобрела родовый статус именно для «смычковых инструментов», что подтверждает и материал современных китайских словарей. Так, в «Гуогусянцань» 胡琴 хуцзинь определяется как обобщённый термин для 拉弦乐器 – инструментов, звучание которых создаётся трением смычка по струне [7], а в «Вэньцзунь» 胡琴 хуцзинь прямо указывается, что 胡琴 хуцзинь охватывает широкий спектр таких инструментов: 二胡 эрху, 板胡 баньху, 京胡 цзинху, 粤胡 юэху и др., и может соответствовать музыкальному классу 提琴 скрипка [8].

В целом 二胡 эрху можно рассматривать как основополагающий инструмент в семействе смычковых. К примеру, название 板二胡 бань эрху этимологически представляет собой усложнение структуры термина 二胡 эрху за счёт добавления морфемы 板 доска, обозначающей конструктивную модификацию – корпус с тонкими деревянными дощечками. Такую мотивацию названия подтверждает современный анализ происхождения инструмента 板胡 баньху, где акцент на 板 доска снабжает термин смыслом «инструмент с корпусом из досок» [9].

Сравнение конструктивного устройства 二胡 эрху и 板二胡 бань эрху выявило характерное отличие последнего, которое состоит в том, что резонатор на корпусе 板二胡 бань эрху изготавливается не из кожи, а из более твердого материала – тонкого деревянного листа, имеющего другие акустические свойства. Семантический компонент 板 доска акцентирует внимание на материале и, как следствие, на физической текстуре и твердости резонатора, закрепляя в самом термине функцию дескриптора, указывающего на конструктивную модификацию инструмента, что обуславливает наличие специфического, отличного от обычного 胡 ху характере звучания. Отметим, что 板二胡 бань эрху появился приблизительно в тот же исторический период, что и сам 二胡 эрху – это модификация основного прототипа, а не принципиально новый инструмент. Название отражает добавление морфемы 板 доска к термину 二胡 эрху, что указывает на конструктивную особенность корпуса – использование плоской деревянной панели. Подобная этимологическая мотивация подтверждается данными Ли Цяня, который отмечает, что баньху возник в рамках региональных театралных традиций, и его название напрямую связано с материалом корпуса [10].

В названии инструмента 板胡 баньху в сравнении с 二胡 эрху и 板二胡 бань эрху, отсутствует морфема 二 эр, очевидно, что 板胡 баньху как смычковый инструмент обладает жестким резонатором, но не обязательно имеет две струны.

Приведенное лексическое варьирование демонстрирует, как изменения в материале корпуса инструмента находят свое отражение в соответствующей терминологии, при этом сохраняется базовая структура слова, обеспечивая преемственность и однородность номинации инструментов. Таким образом, на примере рассмотренных инструментов мы видим, что в китайском языке компоненты названия маркируют структурные и звуковые особенности инструмента, указывают на его особенности используемых материалов, способ звукоизвлечения и принадлежность к определенной группе.

Морфема 胡 ху входит в название ещё одного инструмента, известного сегодня как 京胡 цзинху, где начальную позицию занимает морфема 京 цинь – «столица». Этимология названия цзинху достаточно прозрачна и связана с названием столицы страны – Пекином, поскольку становление и наибольшая востребованность этого инструмента относятся к концу XVIII – началу XIX века,

10. Ли Цян. Аккомпанирующие инструменты народного театра – происхождение и развитие банху. *Китайская национальная народная музыка*. 2018; № 4: 4–6.
11. Цзинху. Available at: <https://www.zgbk.com/ecph/words?SiteID=1&ID=137805&Type=bkzyb&SubID=105087>
12. Большой словарь китайских музыкальных инструментов. Шанхай, 1998.
13. Лапина Л.Н. Семантическое поле "Китайские традиционные музыкальные инструменты". *Студенческие чтения: сборник статей*. Чита: Издательство Забайкальского государственного университета. 2021; Выпуск 13: 184–289.
14. Донов О.В. Сопоставление символов в культурной семантике фразеологизмов китайского и русского языков. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; № 3: 78–82.
15. Сюй Ш. *Шо энъ цзе цзы (Объяснение простых и составных иероглифов)*. Пекин: Китайское книгоиздательство, 1963.
16. Gaywood H.R.A. *Gugin and Guzhen: the Historical and Contemporary Development of Two Chinese Musical Instruments*. Durham: St Mary's College Durham University, 1997.
17. Новоселова А.В. *Шёлк и бамбук в музыкальной культуре традиционного Китая*. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Москва, 2015.

References

1. Alender I.Z. *Muzikal'nye instrumenty Kitaya*. Moskva: Gosudarstvennoe Muzikal'noe Izdatel'stvo, 1958.
2. Lyu Ch., Cykina Yu.Yu. Kitajskie muzikal'nye instrumenty semejstva hucin': istoriya i sovremennoe sostoyanie. *Servis plus*. 2024; T. 18, № 2: 59–67.
3. Hill J. *Through the Jade Gate to Rome: A Study of the Silk Routes during the Later Han Dynasty, First to Second Centuries CE*. Charleston, SC: BookSurge, 2009.
4. Stock J. A Historical Account of the Chinese Two-Stringed Fiddle Erhu. *The Galpin Society Journal*. 1993; Vol. 46: 83–113.
5. *Muzikal'naya 'enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1982; T. 6: 1008.
6. Yan I. *Ocherk istorii drevnekitajskoj muzyki*. Pekin: Narodnaya muzyka, 1985; Ch. 1.
7. *Kratkij slovar' nacional'nogo yazyka*. Tajvan', 1996.
8. *Ispravlennoe i dopolnennoe izdanie nacional'nogo slovary*. Tajvan', 2015.
9. *Analiz vyrazitel'nosti i ispolnitel'skoj tehniki ban'hu v opere Cin'cyan*. Available at: <https://www.huain.com/article/erhu/2024/0627/2776.html>
10. Li Cyan. Akkompанирующие инструменты народного театра – происхождение и развитие банху. *Китайская национальная народная музыка*. 2018; № 4: 4–6.
11. Цзинху. Available at: <https://www.zgbk.com/ecph/words?SiteID=1&ID=137805&Type=bkzyb&SubID=105087>
12. *Bo'shoj slovar' kitajskih muzikal'nyh instrumentov*. Shanhaj, 1998.
13. Лапина Л.Н. Семантическое поле "Китайские традиционные музыкальные инструменты". *Студенческие чтения: сборник статей*. Чита: Издательство Забайкальского государственного университета. 2021; Выпуск 13: 184–289.
14. Донов О.В. Сопоставление символов в культурной семантике фразеологизмов китайского и русского языков. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; № 3: 78–82.
15. Сюй Ш. *Шо энъ цзе цзы (Объяснение простых и составных иероглифов)*. Пекин: Китайское книгоиздательство, 1963.
16. Gaywood H.R.A. *Gugin and Guzhen: the Historical and Contemporary Development of Two Chinese Musical Instruments*. Durham: St Mary's College Durham University, 1997.
17. Новоселова А.В. *Шёлк и бамбук в музыкальной культуре традиционного Китая*. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Москва, 2015.

Статья поступила в редакцию 18.12.25

УДК 811

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-295-298

Yang Jiarui, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: yangjiarui2023@mail.ru

SYSTEM OF EXPRESSING CULTURAL CONSTANTS IN RUSSIAN AND CHINESE CULTURES. The article examines the representation of the cultural constant of "freedom" in Mikhail Bulgakov's *The Master and Margarita* and Wu Cheng'en's *Journey to the West*. Applying V.I. Karasik's three-level model, the study provides a comparative analysis of the conceptual systems encoding this value, with a specific focus on the characters of the Master and Sun Wukong. Particular attention is paid to identifying culture-specific interpretations of the dialectic between individual freedom and social order. The analysis reveals a fundamental dichotomy: in Bulgakov's work, transcendent freedom is achieved through a rupture with the world, whereas in Wu Cheng'en's narrative, it is realized through integration into a universal cosmic order. The contrasting models of realizing freedom are analysed at the conceptual, figurative, and value levels. The author concludes that the study uncovers both universal and culture-specific mechanisms in the representation of this key cultural constant, thereby establishing fundamental differences between the Russian and Chinese worldviews.

Key words: system of cultural constants, concepts of freedom, order, death, and immortality

Ян Цзяруй, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: yangjiarui2023@mail.ru

СИСТЕМА ВЫРАЖЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ КОНСТАНТ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ

Статья посвящена комплексному исследованию репрезентации культурной константы «свобода» в романах М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и У Чэнъэня «Путешествие на Запад». На основе трёхуровневой модели В.И. Карасика даётся сравнение концептуальных систем кодирования данной ценности на материале образов Мастера и Сунь Укуна. Особое внимание уделено выявлению культурно-специфических различий в трактовке диалектики индивидуальной свободы и социального порядка. В статье рассматривается ключевое противоречие: у Булгакова трансцендентная свобода обретается через разрыв с миром, тогда как у У Чэнъэня – через интеграцию в универсальный космический порядок. На понятийном, образном и ценностном уровнях анализируются контрастные модели реализации свободы. Автор приходит к выводу, что статья вскрывает универсальные и идиозитические механизмы репрезентации ключевых культурных констант, что позволяет установить фундаментальные различия в русской и китайской картинах мира.

Ключевые слова: система культурных констант, концепты «Свобода», «Порядок», «Смерть», «Бессмертие»

Безусловно, свобода является одной из наивысших ценностей человеческой жизни, но в то же время – одной из труднодостижимых. Концепт «Свобода» в разных культурах обладает различными дополнительными значениями, поскольку они определяются не с точки зрения объективных, специальных научных знаний, а связаны с устоявшимися культурными представлениями.

Актуальность сравнительного исследования романов М.А. Булгакова и У Чэнъэня, разделённых четырехвековым временным промежуток, обусловлена уникальностью предлагаемого ими материала для анализа. Оба произведения формируют целостные системы культурных констант, объединённых вокруг оппозиций «свобода – порядок» и «смерть – бессмертие», что открывает перспективы для деконструкции глубинных основ национального менталитета.

Цель работы заключается в выявлении и сопоставлении систем культурных констант, обеспечивающих репрезентацию русских и китайских ценностей в романах «Мастер и Маргарита» и «Путешествие на Запад» на основе трёхуровневой модели В.И. Карасика.

Задачи исследования: 1) на основе образов Мастера и Сунь Укуна выявить наполняемость концепта «Свобода» в контексте конфликта между свободой и порядком (человек как телесное существо), проанализировать описание и сопоставительные характеристики образов Мастера и Укуна; 2) исследовать

роль концепта «Свобода» на пути духовного освобождения Мастера и Сунь Укуна (человек как духовное существо); рассмотреть отражение концептов «Смерть» и «Бессмертие» и раскрыть их роль в формировании образов персонажей; 3) на примере других персонажей (возлюбленная Мастера Маргарита, персонажи в рукописи Мастера – Иешуа и Понтий Пилат; наставник Сунь Укуна – монах Тан Сяньцзан) выявить культурно-ценностные ориентиры, составляющие данные концепты.

Созданные автором на фундаменте культурного контекста и посредством творческого воображения литературные персонажи открывают перспективы для изучения своеобразия постоянных культурных констант. Научная новизна исследования заключается в сравнительном анализе двух текстов, принадлежащих к различным культурным и временным парадигмам (романы М.А. Булгакова и У Чэнъэня), с целью реконструкции и сопоставления их уникальных систем культурных констант.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования расширяют интерпретационный горизонт классических произведений, углубляют понимание механизмов мышления в русской и китайской традициях.

Практическая значимость состоит в возможности использования основных результатов анализа текста в преподавании русского и китайского языков как ино-

странных, в учебных курсах по межкультурной коммуникации, а также при создании лингвокультурологических словарей и пособий.

Теоретическую базу данной работы составляют тексты таких исследователей, как Ю.С. Степанов и В.И. Карасик. Исходя из своей теории констант, Ю.С. Степанов предлагает следующие определения: «Культура – это совокупность концептов и отношений между ними» [1, с. 40], а «константа в культуре – это концепт, существующий постоянно или, по крайней мере, очень долгое время» [1, с. 84]. В настоящей статье под константами мы понимаем устойчивые культурные концепты «Свобода», «Порядок», «Смерть» и «Бессмертие» в русской и китайской картинах мира. Обладая признаками перманентного существования, межпоколенной трансмиссии и корреляционных связей, данные концепты конституируют стабильную систему культурных констант.

По мнению Карасика, «культурный концепт – многомерное смысловое образование, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны» [2, с. 91]. Методологический инструментарий основан на структуре концепта, которую выдвинул указанный ученый, что позволяет декодировать скрытые смыслы бинарных оппозиций «свобода – порядок», «смерть – бессмертие». Этот подход акцентирует не только лингвистические, но и антропологические аспекты межкультурной коммуникации.

Материалом для исследования служили романы М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и У Чэнься «Путешествие на Запад», объединённые сквозным мотивом трансценденции устоявшегося жизненного порядка в поисках вечной духовной свободы. Центральные персонажи обоих произведений – Мастер и Сунь Укун – предстают в исследовании как фигуры, совершающие индивидуальные пути к обретению высшей формы свободы. Их пути представляют собой бинарную оппозицию «интровертное преодоление – экстравертная интеграция». Однако их конечные точки сходятся к единой цели, указывает на некое состояние, трансцендирующее порядок жизни и смерти и обретающее вечную свободу, которая есть «духовное бессмертие». Данное парадоксальное единство раскрывает глубину осмысления освобождения индивида и конечных ценностей в различных культурных традициях.

1. Побег Мастера и нарушение Сунь Укуна в контексте дихотомии свободы и порядка

«Концепт **свобода** в общем соответствует по смыслу своим западноевропейским аналогам... более связан с нормой, законностью и правопорядком, означает право делать то, что себе представляется желательным» [3, с. 30, 32]. В образе Мастера отражается стремление личностной свободы интеллигента в условиях властной структуры общества. Он не желает отказываться от свободы независимого интеллектуального поиска, стойко устремлён к поиску истины. Свобода Мастера подразумевает право интеллектуала на мышление и творчество в условиях господствующей системы взглядов.

Когда **порядок** (представленный организацией МАССОЛИТ) отказывается от него, его путь стремления к свободе – это непрерывное бегство: на физическом уровне он уволился с работы в музее, переехал в подвал, а затем поступил в психиатрическую лечебницу, где в итоге и умер от болезни. На духовном же – сжёг свою рукопись и отрёкся от себя.

Окна и балконы психиатрической лечебницы символизируют самый поверхностный барьер на пути к свободе – физическое ограничение (высота, заточение). Однако Мастер отыскал эту физическую причину: «я не могу ударить отсюда не потому, что высоко, а потому, что мне ударить некуда» [4, с. 166]. Его «некуда ударить» относится не к отсутствию физического пространства, а к полной утрате духовной родины и смысла существования. Эта духовная несвобода проявляется в крайнем страхе, он боится «темноты», боится «гибкого и холодного спутра щупальцами» [4, с. 184]. Абстрактное существование конкретизируется посредством метафоры, при этом страх Мастера овеществляется через образ спутра как «враждебного живого существа», что зримо раскрывается перед читателем. Данный образ представляет собой центральный прототипический образ страха в русской традиции, восходящий к архаическим мифологическим представлениям о сознании [5, с. 330, 337]. Поэтому спать Мастеру пришлось с огнем, в конечном итоге отказаться от своего романа, в страхе сжечь рукопись и добровольно сослать себя в психиатрическую больницу.

Если путь Мастера к свободе в условиях порядка представляет собой трагический побег, то Сунь Укун персонафицирует диалектический процесс ниспровержения установленного порядка в поисках абсолютной **свободы-воли** и последующего подчинения репрессивным механизмам этого порядка.

Обратимся к анализу изначальной фазы в развитии образа Сунь Укуна, где его существование в ипостаси Обезьяны репрезентирует онтологический идеал ничем не ограниченной воли. Техники 筋斗云 «кувыркающееся облако», 七十二变 «72 изменения» и оружие 金箍棒 «посох с золотыми обручами» являются ключевыми символами его свободомыслия и способностей. «Кувыркающееся облако» характеризуется сверхъестественной скоростью, позволяя мгновенно преодолевать пространство. Число «72» в даосской нумерологической традиции олицетворяет бесконечную изменчивость и способность к трансформациям в различные существа, объекты или другие персонажи. «Посох с золотыми обручами», уходящий корнями в древнекитайские мифы, изначально был священным артефактом Великого Юя, усмирявшим воды и покорявшим реки и моря. Этот инструмент обладает свойством изменять размер по воле Сунь Укуна.

Эпизод 大闹天宫 'Великой смуты в Небесных чертогах' представляет собой кульминационный акт борьбы Обезьяны за свободу и её вызова небесной иерархии. В парадигме китайской культуры концепция 天 'Неба' символизирует предопределение и силу, поддерживающую миропорядок. Древнекитайские правители именовались 天子 'Сынами Неба', что подчеркивало божественную легитимность их власти. В космологии «Путешествия на Запад» мироздание подчинено верховному авторитету Небесной администрации. Присвоив себе титул 齐天大圣 'Великий мудрец, равный Небу' и провозгласив: «Трон императора должен переходить по очереди – в следующем году он достанется мне!» [6, с. 98], Обезьяна непосредственно оспаривает устоявшийся сакральный порядок.

Первоначальное физическое укрощение Обезьяны было осуществлено Буддой Шакьямуни посредством 五行山 'Горы Пяти Стихий'. Второй этап подчинения воплотился в 紧箍咒 'Заклятии «сжать обруч» на голове» – заклинании, контролируемом его наставником Тан Саньцзаном, олицетворяющим космический порядок. Когда свободная воля Сунь Укуна вступала в противоречие с порядком, персонафицируемым Тан Саньцзаном, заклятие активировалось, причиняя физическую боль и ограничивая его действия.

2. Обретение искупления Мастера и самосовершенствования сознания Сунь Укуна в рамках освобождения, духовной свободы

Духовное освобождение в определённом смысле есть бессмертие души. В обоих романах пища выступает в качестве одного из инструментов обретения бессмертия, однако её функциональная нагрузка различается.

Мастер и Маргарита выпивают вино, принесённое Азазелло, – красное, как кровь. Оно символизирует кровь Христа, а его употребление отсылает к функции Евхаристии в Православии, где вкушение плоти и крови Бога призвано ввести божественную силу в душу человека, даровать благодать, то есть **бессмертие**. А китайская концепция **бессмертия** укоренена в даосизме: считалось, что употребление алхимических эликсиров позволяет стать бессмертным. Наиболее репрезентативным и действенным эликсиром бессмертия, сквозным для всего повествования является «плоть Тан Саньцзана». Будучи перерождением Золотого Цикады и обладая благами заслугами десяти перевоплощений, его физическое тело представляет собой уникальную панацею. Таким образом, если испытание Мастером вино знаменует его возрождение, искупление и обретение вечного покоя, то «плоть Тан Саньцзана» служит ключевым двигателем внешнего конфликта на пути папичества, пробуждая в демонах и духах примитивную жадность и желание, выступая в роли искушения и испытания.

Согласно теоретической парадигме Степанова, «в наиболее типичном и общем случае ряды «вещей» сочетаются с соответствующими им представлениями, «концептами» и вступают в отношения знаковости» [1, с. 21]. В связи с этим «Вино цвета крови» служит внешним выражением и знаком «жертвы и искупления» в русской культуре. «Благодаря акту искупления грань смерти оказывается проходимой для верующей любви, становится возможным победить смерть» [7, с. 3]. В этом смысле **бессмертие** понимается не как физическое продолжение, но как трансцендентное спасение души.

Насителем Мастера выступает Маргарита. Любовь Маргариты к Мастеру – не рациональный выбор, а мощный, абсолютно жизненный инстинкт, движимый самыми чистыми и сильными эмоциями – любовью и верностью. Ради этого Маргарита готова заключить сделку с дьяволом смерти Воландом, преодолеть мирские страхи и моральные оковы. Одна из самых впечатляющих сцен романа – её полёт обнажённой после втирания кремом Азазелло – представляет собой глубоко символический ритуал, проявившийся в её выкрике «Невидима и свободна!» [4, с. 300].

В Маргарите проявилась подлинная русская **свобода-воля**. Можно сказать, что такая свобода-воля означает необузданную, буйную внутреннюю силу, жизненный инстинкт, ломающий все границы и нормы. Она стремится к безграничному физическому пространству и абсолютной, безусловной духовной самореализации, часто ассоциируется с «простором», «удалюю» и даже «разгулом» [3, с. 26], являясь иррациональной, природной и разрушительной. Маргарита сбрасывает с себя дисциплинирующие оковы и ограничения своего социального статуса, её полёт над Москвой подобен свободному ветру, слиянию с природным простором. Разрушение квартиры Латунского, разбивание рояля, затопление комнат – это разрушение лицемерной литературной системы, сократившей Мастера, прорыв всех физических, моральных и социальных границ, исполненный той самой «удалюю» и «размахом», присущими воле.

Русская концепция бессмертия укоренена в культуре православия, где центральное место занимает конечная судьба души. Ключ к обретению бессмертия заключается в том, как личность использует свою свободную волю, сталкиваясь с добром и истиной, и совершает моральный выбор. Грех трусости влечёт за собой вечное наказание, тогда как покаяние и божественная благодать дарят спасение [8, с. 114].

Так, перед лицом собственной смерти Иешуа демонстрирует высшую свободу и человеческую волю. Бессмертие Иешуа заключено в неуничтожимости «истины», которую он проповедовал: «Все люди добры»; «Одним из самых главных человеческих пороков является трусость». Хотя физическое тело Иешуа было уничтожено, его Слова и Дух продолжают существовать в реальном пространстве романа. Эта система смыслов восходит к традициям христианской культуры, к концепции «Логоса» – Слова (Логос есть Бог, есть Истина), по своей сути вечного [9, с. 897]. Бессмертие Иешуа – символ Истины.

В то же время Понтий Пилат, будучи римским прокуратором Иудеи, представляет светскую власть. Его допрос и окончательный приговор не являются выражением свободной воли. Пилат говорит, что «*больше всего ненавидит своё бессмертие и неслыханную славу*» [4, с. 490]. В течение двух тысячелетий Пилат мучился угрызениями совести, и всё это было вызвано его внутренней трусостью. Булгаков настойчиво акцентирует данную параллель: описание монологов и движений Мастера в состоянии духовной опустошённости обнаруживает сходство с портретом Понтия Пилата, что сигнализирует об их общей экзистенциальной характеристике – «трусости». Здесь «трусость» возводится на высоту онтологического порока. Это не просто слабость характера, но фундаментальное препятствие, мешающее человеку обрести «духовную свободу».

Для Мастера и Маргариты, как и для Иешуа из романа, смерть оказывается «не тёмным и страшным путём в небытие, но освобождением от тяготы мира, путём к подлинной свободе, божественному откровению и грядущему воскресению» [7, с. 3]. Финал булгаковского романа зеркально совпадает с финалом романа, который писал Мастер о Понтии Пилате. «Кто-то отпускал на свободу Мастера, как сам он только что отпустил созданного им героя» [4, с. 493]. В определённом смысле сам автор, Булгаков, подобно Мастеру, охраняя вечную истину, обрёл свой покой.

Через смерть плоти Иешуа доказал бессмертие истины. Мастер и Маргарита также обрели душевное спокойствие, а смерть Сунь Укуна в «Путешествии на Запад» представлена весьма неявно. Сунь Укун ворвался в подземный мир, чтобы изменить свой срок жизни, однако в *生死簿* 'Книге жизни и смерти' ему было отведено 342 года [6]. Однако затем Обезьяна была придавлена Буддой Шакьямуни под *五行山* 'Горой Пяти Стихий' более чем на 500 лет [6]. Это символическая «смерть», поворотный момент в его превращении из «демона» в «будду». Спасение его учителя Тан Саньцзана знаменует духовное возрождение Сунь Укуна.

Основной путь паломничества на Запад составлял сто восемь тысяч ли, расстояние, которое Сунь Укун мог преодолеть в мгновение ока с помощью своего *筋斗云* 'кувыркающегося облака'. Возникает закономерный вопрос: зачем тогда было необходимо охранять наставника Тан Саньцзана и проходить все восемьдесят одно испытание пешком?

Разгадка заключается в том, что Священная гора Линшань на самом деле пребывает в сердце человека. Мгновение озарения может привести к состоянию

Будды, тогда как мгновение заблуждения – к состоянию демона. Таким образом, путь Сунь Укуна вместе с наставником за сутрами представляет собой не внешнее путешествие, а процесс глубокого внутреннего преображения и духовного совершенствования (в сердце). Это было не физическое преодоление расстояния, а дисциплина ума и усмирение собственной природы, где каждое испытание служило ступенью на пути к **Просветлению** в буддизме.

Наименование седьмой главы – «Пленение Сердечной Обезьяны под Горой Пяти Стихий» – отсылает к устоявшемуся китайскому идиоматическому выражению *心猿意马* 'сердечная обезьяна и мыслящий конь', берущему начало в буддийской терминологии. Здесь «обезьяна» символизирует неукротенное сознание, прыгающее, подобно обезьяне и табуны лошадей, то есть рассеянный и необузданный ум [10, с. 814]. Несмотря на человеческую форму, внутренняя природа Обезьяны сохраняла дикую, необузданную сущность; её неукротимая гордыня не знала границ, что приводило к нарушению иерархии и подрыву устоев.

Следовательно, «грехи» Сунь Укуна, выраженные в смуте на Небесах и атаках каннибализма, по своей сути являются ничем иным, как утратой контроля над *心猿* 'сердечной обезьяной'. Подавление под Горой Пяти Стихий было внешним, физическим актом, решившим лишь проблему «поведения» обезьяны, но не затронувшим проблему её «сознания». Искупление же, предложенное Тан Саньцзаном, начинается именно здесь.

Тан Саньцзан персонифицирует в буддизме *慈悲* 'сердце милосердия и сострадания', наставляя Укуна на путь добра. Примечательно, что несколько разрывов в отношениях учителя и ученика на пути паломничества были вызваны именно тем, что Укун в порыве гнева убил людей. Как говорится в пятьдесят шестой главе романа, «если сердце переполнено свирепыми и необузданными мыслями, то эликсир завершить; если дух не может успокоиться и сосредоточиться на правильном, то достичь Дао крайне сложно» [6, с. 741]. В метафорических одеяниях внешней алхимической формы У Чэньзынь выявляет подлинную суть буддийской концепции сострадательного сердца *慈悲*.

Пройдя долгий и трудный путь, Сунь Укун постепенно постиг истинный смысл паломничества. Когда Тан Саньцзан сокрушался о поврежденных священных текстах, Укун утешил его словами: «*Небо и земля изначально не были совершенными и цельными. Эти сутры тоже были цельными, а теперь испачканы и порваны, что как раз и соответствует тайне несовершенства неба и*

Таблица 1

Система выражения культурных констант на материале сопоставительного анализа поисков персонажей в романах «Мастер и Маргарита» и «Путешествие на запад» в русской и китайской культурах

	Парадокс свободы и порядка (человек как телесное существо)		Путь освобождения духовной свободы (человек как духовное существо)	
Персонажи				
Модель	Мастер	Укун	Мастер	Укун
Понятийный уровень	Право интеллектуала на мышление и творчество	Абсолютная свобода, реализующаяся в беспрепятственном проникновении в небесную сферу и хтоническое царство	Освобождение от тяготы мира, вечный «покой»	Гармония с миром, конфуцианский идеал «следовать желаниям сердца, не преступая установленных границ»
Образный уровень	(окна и балконы) психиатрической лечебницы, подвал, музей трагический побег и смерть	«Великая смута в Небесных чертогах», «Великий мудрец, равный Небу» (Ци тянь да шэн), ниспровержение установленного порядка и подчинение посредством Горы Пяти Перстов и Заклятия «сжать обруч на голове»	«Кровь», «Простор», «удаль» и «разгул» (Маргарита); бессмертие истины, препятствие – грех «трусости» (Иешуа и Пилат)	«плоть Танского монаха», «сердечная обезьяна», «сердце милосердия и сострадания» (Танский монах), грех каннибализма, «пустота» (шуньята), исчезновение Заклятия «сжать обруч на голове»
Ценностный уровень	порядок Воланд Иешуа Мастер Маргарита свобода Пилат смерть божественная благодать воля спасение бессмертие истины роман покаяние наказание грех трусости порядок (Небо) Будда Шакья мунни Танский монах Сунь Укун Единство Неба и человека (天人合一) Поручил путешествие на Запад Ученик Будды, представитель порядка Ученик Танского монаха, был похвачен заплечем «сжать обруч» на голове (束縛咒) милосердие сердце свобода Нарушение порядка Покорение Посредством Горы Пяти Перстов			

земли. Разве силы человека можно это изменить?» [6, с. 1243]. Несмотря на поврежденность внешних сутр, подлинное писание уже влилось в сердце. Сунь Укун превзошёл привязанность к внешней форме, устранив оковы сознания, что воплощает центральную буддийскую концепцию 空 'пустоты' (шуньята), отражённую в его имени 悟空 'Познавший Пустоту' (У-кун).

Финальное исчезновение заклития «сжать обруч» на голове символизирует слияние обезьяньей природы, человеческой сущности и природы Будды воедино. Сунь Укун обретает высшую форму духовной свободы в ее культурном понимании – трансцендентную свободу, достигнутую через внутреннее преодоление и просветление. Сунь Укун удостоивается титула 斗战胜佛 'Будды Победоносного в Битвах', что знаменует окончательное признание и интеграцию его личности в систему миропорядка. Из разрушителя устоев он трансформируется в их защитника. Сверхъестественные способности, мудрость и отвага, изначально служившие для достижения личной свободы, в итоге были направлены на служение великой цели, соответствующей 天道 'Высшей Воле Неба' – «кусирение демонов и духов и защита Тан Саньцзана на пути на Запад».

Таким образом, свобода, выступая в качестве культурной константы, формируется вокруг себя концептуальные системы и устойчиво присутствует в русской и китайской картинах мира. Результаты исследования показывают следующее:

1. Анализ путей Мастера и Сунь Укуна репрезентирует осмысление диалектики между индивидуальной свободой и социальным порядком. Порядок и нормативность составляют основу коллективной стабильности, тогда как индивидуальная свобода и креативность служат движущей силой общественного прогресса. Нарративы о Мастере и Сунь Укуне могут быть интерпретированы как игра между этими двумя силами: оба персонажа выступают одновременно и как бросающие вызов социальным нормам, и как их конечные акцепторы. Сталкиваясь с давлением порядка, Мастер трагически бежит в психиатрическую лечебницу, тогда как Сунь Укун отправляется в паломничество к Священной горе Линшань за сутрами. Горизонтальное перемещение в географическом пространстве оборачивается вертикальным восхождением в системе религиозно-нравственных ценностей [11]: и Мастер, и Сунь Укун в рамках своих культурных систем поднимаются к вечной духовной свободе.

2. На **понятийном уровне** свобода Мастера воплощается в стремлении интеллектуала к праву творить и духовному покою после смерти, тогда как свобода Сунь Укуна трансформируется из абсолютной силы, нарушающей порядок, в гармоничную интеграцию внутри порядка. На **образном уровне** физическое ограничение пространства служит сцениграфической метафорой телесной несвободы Мастера, тогда как духовная свобода воплощается в нарушении порядка его возлюбленной Маргаритой. «Простором», «удалью» и «разгулом» – выражения русской свободы-воли. Контраст между Иешуа и Пилатом иллюстрирует путь к духовной свободе: преодоление трусости и верность собственным убеждениям, ибо истина по своей природе бессмертна. А «кувыркающееся облако», «72 превращения» и «посох с золотыми обручами» Укуна служат символами его пространственной, морфологической и силовой свободы, Гора Пяти Стихий и волшебное заклинание олицетворяют телесное подавление. Окончательное исчезновение волшебного заклинания означает, что Укун достиг истинной духовной свободы, и этот путь – милосердие, которым учил Танский монах. На **ценностном уровне** два произведения «Мастер и Маргарита» и «Путешествие на Запад» служат промежуточными текстами языка и культуры, показывая, как универсальные концепты наделены специфическими культурными коннотациями: в русской системе (Булгакова) доминирует принцип субъект-объектной дихотомии. Субъект достигает трансцендентной свободы через разрыв с миром светских объектов и вход в священный потусторонний мир. Искренняя любовь Маргариты и бессмертие истины позволяют Мастеру преодолеть человеческий порок трусости, обрести искупление и достичь духовного покоя. В китайской системе (У Чэньэня) доминирует 天人合一 'принцип единства Неба и человека'. Истинная свобода достигается через интеграцию индивидуума в универсальный космический и социальный порядок. Духовная практика и внутренняя трансформация позволяют Сунь Укуну достичь полного совершенства в добродетели, искупить грех каннибализма, развить в себе сердце милосердия, обрести гармонию с миром и реализовать конфуцианский идеал 从心所欲不逾矩 'следовать желаниям сердца, не преступая установленных границ'.

Выводы исследования представлены в табл. 1.

Библиографический список

1. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Академический Проект, 2004.
2. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
3. Шмелев А.Д. Константы и переменные русской языковой картины мира. *Ши́рота русской души*. Москва, 2012; Ч. 1, Гл. 2: 24–34.
4. Булгаков М.А. *Мастер и Маргарита*. Москва: Издательство АСТ, 2024.
5. Головановская М.К. *Ментальность в зеркале языка. Некоторые базовые концепты в представлении французов и русских*. Москва: Языки славянской культуры, 2009.
6. 吴承恩; 李天飞校注. *西游记*. 北京: 中华书局, 2014.
7. Гамаева Л.А. Концепт «смерть» и бессмертие человека в философском дискурсе (русская религиозная философия НФ Федорова). *Научные труды КубГТУ*. Электронный сетевой политематический журнал. 2016; № 4: 151–155.
8. Поломошнов А.Ф. Грех и спасение в религиозной антропологии: ислам и христианство. *Исламоведение*. 2018; Т. 9, № 4: 111–119.
9. Лисица Ю.Т. Логика логоса и современная нефундированная теория познания. *Гуманитарное пространство*. 2015; № 5: 895–904.
10. *汉语成语词典 (Словарь китайских идиом)*. 成都 (Чэнду), 2004.
11. Лотман Ю.М. Избранные статьи в трёх томах. *О понятии географического пространства в русских средневековых текстах*. Таллинн, 1992; Т. 1, Гл. 4: 407–413.

References

1. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2004.
2. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
3. Shmelev A.D. Konstanty i peremennye russkoj yazykovoj kartiny mira. *Shirot a russkoj dushi*. Moskva, 2012; Ch. 1, Gl. 2: 24–34.
4. Bulgakov M.A. *Master i Margarita*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2024.
5. Golovanivskaya M.K. *Mental'nost' v zerkale yazyka. Nekotorye bazovye koncepty v predstavlenii francuzov i russkih*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2009.
6. 吴承恩; 李天飞校注. *西游记*. 北京: 中华书局, 2014.
7. Gamaeva L.A. Concept «smert'» i bessmertie cheloveka v filosofskom diskurse (russkaya religioznaya filosofiya NF Fedorova). *Nauchnye trudy KubGTU*. 'Elektronnyj setevoy politematicheskij zhurnal. 2016; № 4: 151–155.
8. Polomoshnov A.F. Greh i spasenie v religioznoj antropologii: islam i hristianstvo. *Islamovedenie*. 2018; T. 9, № 4: 111–119.
9. Lisica Yu.T. Logika logosa i sovremennaya nefundirovannaya teoriya poznaniya. *Gumanitarnoe prostranstvo*. 2015; № 5: 895–904.
10. *汉语成语词典 (Slovar' kitajskih idiom)*. 成都 (Ch'endu), 2004.
11. Lotman Yu.M. Izbrannye stat'i v treh tomah. *O ponyatii geograficheskogo prostranstva v russkih srednevekovykh tekstah*. Tallinn, 1992; T. 1, Gl. 4: 407–413.

Статья поступила в редакцию 15.12.25

УДК 81.42

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-298-302

Nizkoshapkina O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, China), E-mail: trangolya@yahoo.com

Alhaded Hashem Hani Shehadeh, Cand. of Sciences (Philology), Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), ORCID: 0000-0003-3423-6986, E-mail: Alkhaded_kh@rudn.ru

Sinyukov V.A., Cand. of Sciences (Economy), Senior Lecturer, Head of Higher School of Management, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), ORCID: 0000-0001-6266-0088, E-mail: v.sinyukov@yandex.ru

PRAGMATIC AND SOCIAL STRATEGIES IN ADVERTISING (SALES) TEXTS. The study examines the implementation of pragmatic and social strategies based on their goal-setting within sales texts created to promote infobusiness products. The researchers analyzed 129 texts published on the Russian-language social network VKontakte and advertising educational products across six areas of life. Using narrative analysis and critical discourse analysis, the study identifies 21 pragmatic strategies and 18 social strategies, grouped based on their goal-setting into six and seven categories, respectively. The results of the study show that pragmatic strategies are classified based on their placement within the text's narrative algorithm. Social strategies, meanwhile, are classified based on their goal-setting in relation to the author, reader, and advertised product, as well as the relationships between them. In the future, it is recommended to conduct research on the material of different languages with implementation in different cultural environments, and the results of this work will become the basis for further research.

Key words: selling text, strategies, narrative algorithm, critical discourse analysis, strategic goal setting of text

О.В. Низкошапкина, канд. пед. наук, ст. преп., Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь, E-mail: trangolya@yahoo.com
Алхадед Хашем Хани Шехадед, канд. филол. наук, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН), г. Москва, E-mail: Alkhaded_kh@rudn.ru
В.А. Синюков, канд. эконом. наук, доц., рук. высшей школы менеджмента, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: v.sinukov@yandex.ru

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ В РЕКЛАМНЫХ (ПРОДАЮЩИХ) ТЕКСТАХ

Данная работа посвящена изучению реализации прагматических и социальных стратегий на основе их целеполагания в рамках продающих текстов, созданных для продвижения продуктов инфобизнеса. В ходе исследования нами было проанализировано 129 текстов, опубликованных в русскоязычной сети «ВКонтакте» и рекламирующих обучающие продукты из 6 сфер жизни. Применение нарративного анализа и критического дискурс-анализа позволило нам выявить 21 прагматическую стратегию и 18 социальных стратегий, сгруппированных на основании их целеполагания в 6 и 7 категорий соответственно. Результаты исследования показали, что прагматические стратегии классифицируются в зависимости от того, в каком элементе нарративного алгоритма текста они располагаются. При этом социальные стратегии классифицируются на основании целеполагания в отношении к автору, читателю и рекламируемому продукту, а также взаимоотношений между ними. В дальнейшем рекомендуется проведение исследования на материале различных языков с реализацией в различных культурных средах, а результаты данной работы станут основой для дальнейших изысканий.

Ключевые слова: продающий текст, стратегии, нарративный алгоритм, критический дискурс-анализ, стратегическое целеполагание текста

Актуальность исследования определяется рядом важных факторов. Каждый день мы взаимодействуем в рамках множества дискурсов, представляющих собой разные виды социально обусловленной коммуникации. Таким образом, дискурс выступает не просто как устный или письменный текст, а их коммуникативная реализация, учитывающая не только сам язык, но и социальный контекст, где этот текст воспроизводится, цели и намерения участников коммуникации, правила и нормы общения, а также способы интерпретации смыслов [1; 2].

Одной из основных классификаций видов дискурса является его деление на институциональные и неинституциональные. Институциональный дискурс представляет собой коммуникацию, возникающую в рамках социальных институтов, обладающих определенными нормами, функциями и социальной властью [3]. Его основными особенностями являются формализованность, асимметрия положений между коммуникантами и нормативность коммуникации [3; 4]. К подобным дискурсам относятся политический, религиозный, новостной, рекламный, корпоративный и прочие.

В рамках данной работы нас интересует реализация рекламного дискурса, относящегося не только к категории институциональных дискурсов, но и к категории дискурсов убеждения.

Дискурс убеждения, или персуазивный дискурс обладает определенной крупной целью: повлиять на взгляды, эмоции и поведение реципиента [5]. Данный вид дискурса, как правило, имеет в своем инструментарии аргументацию (логическую или псевдологическую), призыв к эмоциям или психологические воздействия, апелляции к ценностям, нормам и коллективной памяти [6].

Так, рекламный дискурс представляет собой особый тип институциональной коммуникации, основная цель которого заключается в стимуляции у реципиента потребительского интереса путем формирования интереса, желания или доверия к товару, услуге, бренду или идее [7]. Несмотря на принадлежность к категории персуазивных дискурсов, он обладает собственными уникальными характеристиками и стратегиями [8; 9]. Кроме персуазивности, рекламный дискурс обладает такой характеристикой, как эмоциональность: рекламный текст осуществляет воздействие на аудиторию не только посредством логики, но и через положительные и отрицательные эмоции и ассоциации [10]. Для привлечения внимания реклама должна быть выразительной в вербальном и визуальном плане [3; 4]. Последователи Р. Барта утверждают, что, будучи по своей природе нарративом, рекламный дискурс способен создавать мифы, т. е. упрощенные истории о выгодах, идентичностях и стереотипах [11].

В рамках рекламного дискурса существует довольно большое количество жанров, включая ролики, контекстную рекламу, печатные листовки, баннеры расылки через электронную почту и прочее [12]. Одним из новейших жанров рекламы, распространяемой в сети Интернет, является продающий текст.

В отличие от классических рекламных жанров, продающий текст имеет куда больший объем и особую нарративную структуру, которой мы уделим внимание позже. Продающие тексты используются в постах социальных сетей, в рассылках посредством электронной почты, в продающих эфирах, на лендингах и так далее. Чаще всего продающие тексты используются для продвижения продуктов инфобизнеса. Инфобизнес занимается разработкой и продажей информации как коммерческого продукта, представленной в форме онлайн-курсов, инструкций, методик, вебинаров, чек-листов и прочего [12; 13].

Продающие тексты обладают особым нарративным алгоритмом, структура которого нацелена на достижение большего эффекта среди аудитории. Как правило, такой нарративный алгоритм состоит из (1) «крючка» для первого привлечения внимания аудитории, (2) описания проблемы, (3) предложения, как можно решить данную проблему, (4) описания доказательств и подтверждений результативности продукта, (5) упоминание ограниченности предложения и (6) призыва к действию [13]. В данной работе мы предполагаем, что каждая из частей такого алгоритма реализуется посредством определенного набора коммуникативных стратегий.

Коммуникативные стратегии в дискурсе представляют собой устойчивые способы организации текста, направленные на достижение целей коммуникативного акта [5; 8]. Такая организация высказывания помогает не только передать необходимую информацию, но и повлиять на собеседника, сохранить отношения, регулировать социальные позиции и прочее [14]. Таким образом, стратегии напрямую связаны с намерением говорящего, коммуникативной ситуацией и социальными нормами [4; 14].

В нашей работе мы выделяем прагматические и социальные стратегии, поскольку, с одной стороны, они являются наиболее распространенными в рамках рекламного дискурса, а с другой, они еще не изучались с позиции целеполагания каждой отдельной стратегии, что и обеспечивает актуальность настоящего исследования.

Прагматические стратегии представляют собой стратегии, направленные на достижение желаемого результата в рамках коммуникативной ситуации [15]. Они строятся на употреблении определенных речевых жанров, иллюции и перлокуции речевых актов, намеренном использовании имплицитных смыслов, регулировании уровня прозрачности коммуникации для управления интерпретацией и т. д. [16]. Прагматические стратегии строятся по принципу выбора определенной конструкции высказывания для достижения конкретных целей [15; 16].

Напротив, социальные стратегии, применяемые в коммуникации, являются стратегиями для регулирования ролей, статусов и норм взаимодействия между коммуникантами [7; 17]. В первую очередь они нацелены на сохранение ролевых структур в коммуникативном акте.

Таким образом, целью настоящей работы является изучение прагматических и социальных стратегий, реализуемых в отдельных нарративных элементах алгоритма продающего текста в зависимости от их целеполагания. Как уже упоминалось выше, мы предполагаем, что каждый отдельный элемент нарративного алгоритма строится с учетом определенного набора стратегий, позволяющих добиться конкретных целей, заложенных автором в этот элемент.

Для достижения цели исследования нами был поставлен ряд задач, включающих в себя: 1) сбор и предварительный анализ рекламных (продающих) текстов; 2) выявление содержащихся в них прагматических и социальных стратегий; 3) систематизацию выявленных стратегий на основании их целеполагания.

Для решения таких задач используется комплексная методология, состоящая из мануального отбора рекламных (продающих) текстов в русскоязычных социальных сетях, нарративного анализа для подразделения целого текста на элементы алгоритма, критического дискурс-анализа для выявления стратегий в каждом из элементов, а также сопоставительного и дескриптивного методов для систематизации выявленных стратегий на основании их целеполагания.

Научная новизна данной работы отражается в том, что прагматические и социальные стратегии рекламных (продающих) текстов впервые изучаются и структурируются с позиции их целеполагания.

Настоящее исследование обладает теоретической значимостью, поскольку может являться основой для дальнейших исследований в области вербального достижения коммуникативных целей, а также практической значимостью, отражающейся в возможности применения полученного материала в учебных программах по таким направлениям, как «Лингвистика», «Коммуникация» и «Маркетинг».

На первом этапе производится мануальный сбор материалов исследования – продающих текстов. Мануальный сбор осуществляется на платформе русскоязычной социальной сети «ВКонтакте» в связи с тем, что данная социальная сеть является основной для использования среди русскоязычного населения, а также на основании высокой концентрации публикации, необходимых для исследования продающих текстов.

Критериями отбора послужили сами критерии продающих текстов: продвижение продукта информационного бизнеса и наличие нарративного алгоритма [12; 13].

Для определения того, содержится ли в тексте необходимый алгоритм, нами используется нарративный анализ текста, являющийся методом выявления скрытой сюжетной структуры, выражаемой в последовательности смысловых блоков, сформированных посредством определенных стратегий. Нарративный анализ рекламного текста позволяет определить обязательные элементы структуры и порядок расположения смысловых блоков, типы конфликтов и роли персонажей, ценностные фреймы и эмоциональные переходы [18; 19].

Согласно предыдущим исследованиям, продающие тексты могут содержать следующие элементы нарративного алгоритма: зацепку, описание героя (автора, покупателя или третьего абстрактного лица), постановку проблемы, усиление напряжения (риски или последствия в случае, если проблема не будет исправлена), поиск решения проблемы, представление продукта как способа разрешить проблему, демонстрацию трансформации, социальное доказательство, обоснование выгоды, лимитированность предложения, призыв к действию [13; 18].

После мануального отбора продающих текстов и выявления их нарративной структуры, проводится выявление содержащихся в них стратегий путем использования критического дискурс-анализа [20].

Согласно прошлым исследованиям, продающие тексты, продвигающие продукты инфобизнеса, почти всегда основываются на трансформациях в личностном росте и развитии в той сфере, с которой связан продукт, поэтому нарратив в них выражается сильнее, чем в других рекламных жанрах [12; 13]. Так, ключевые фигуры в повествовании – автор, представленный в образе героя, покупатель, находящийся на важном жизненном перекрестке, и продукт как ключ к трансформации и автора, и реципиента – имеют особое влияние на выбор стратегий и их дистрибуцию в элементах алгоритма [18; 19].

Также важно отметить, что продающие тексты зачастую следуют одной из следующих трех моделей сюжета повествования [12; 13]:

1. Сюжетная схема AIDA (attention (внимание), interest (интерес), desire (желание), action (действие)).
2. "Путешествие" героя от проблемы к решению (проблема → борьба → открытие → трансформация → решение).
3. Конверсионный сторителлинг (зацепка → напряжение → понимание → предложение → доказательство → призыв к действиям).

Так, нами было отобрано 129 продающих текстов, продвигающих продукты инфобизнеса и содержащих большую часть из следующих элементов нарративного алгоритма: "крючок", проблематика и выходящие из нее риски и последствия, решение проблемы через рекламируемый продукт, трансформация героев (социальное доказательство), обещаемые результаты, лимитированность предложения и призыв к действию. Отобранные тексты продвигали продукты инфобизнеса из различных сфер жизни: обучение новой профессии – 35 текстов, обучение психологии – 34 текста, обучение различным техникам из сферы красоты – 27 текстов, обучение методикам изучения иностранных языков – 18 текстов, обучение методам похудения – 10 текстов, обучение методам ведения домашнего хозяйства – 5 текстов.

Каждый элемент нарративного алгоритма каждого текста анализировался на наличие в нем прагматических и социальных стратегий, а выявленные стратегии классифицировались в зависимости от их целеполагания. При этом важно помнить, что кроме отдельного целеполагания каждого из элементов – сам по себе рекламный дискурс, будучи персуазивным, несет в себе основную цель воздействовать на потребительское поведение аудитории и заставить как можно больше людей приобрести рекламируемый продукт.

Рассматривая прагматические стратегии в рекламном дискурсе, необходимо отметить, что в первую очередь они направлены на то, чтобы управлять поведением реципиента. В связи с тем, что продукт инфобизнеса нематериален, процесс убеждения аудитории воспользоваться им вызывает особую сложность. Нами была обнаружена 21 прагматическая стратегия, отнесенная к одной из 6 категорий в зависимости от целеполагания в каждом конкретном блоке нарратива.

Так, для элемента нарративного алгоритма "зацепка" (или "крючок") использовались прагматические стратегии привлечения внимания. Основной целью таких стратегий является привлечение внимания аудитории с первой строчки путем прерывания так называемого информационного шума. В категорию стратегий привлечения внимания вошли:

- (1) Стратегия провокации, представляющая собой резкое или парадоксальное утверждение: *"Если ты еще не зарабатываешь на своем навыке, проблема не в тебе – проблема в том, что тебя никогда не учили этому правильно!"*
- (2) Стратегия интриги для создания недосказанности, вызывающей интерес аудитории: *"95% новичков совершают эту ошибку. Скорее всего, ты тоже. Исправим это за 10 минут"*
- (3) Стратегия вводного сторителлинга для немедленного включения читателя в сюжет: *"Когда я 3 года назад сидела в минусах и не могла найти клиентов, я придумала простую схему..."*

В блоке, посвященном представлению проблемы, адресанты использовали стратегии проблематического фрейминга с целью сделать образ вероятно существующей проблемы как можно более ярким, неприятным и пугающим. В эту категорию вошли:

- (4) Стратегия идентификации боли для создания у читателя ассоциаций с самим собой: *"Ты устал от бесполезных курсов, которые обещают результат, и снова откладываешь все на потом?"*

300

- (5) Стратегия усиления последствий для подчеркивания, что бездействие или затягивание может привести к серьезным для реципиента последствиям: *"Каждый месяц промедления – минимум 30–50 тысяч рублей недополученного дохода"*.

Когда в повествование входило описание продукта как способа решения проблемы, авторами применялись стратегии позиционирования продукта как инструмента трансформации или единственного разумного решения:

- (6) Стратегия уникализации, где рекламируемый продукт представляется как единственное или наилучшее решение для проблемы, указанной выше: *"Это единственная методика, где вы получите сопровождение 1:1 и гарантированный результат"*.

- (7) Стратегия рационализации с (псевдо)логической аргументацией, цифровыми подтверждениями и прочими подтверждениями выгоды: *"Вы освоите 3 востребованных навыка, по которым средний чек специалиста – от 3000 за задачу"*.

- (8) Стратегия естественного выбора помогает создавать впечатление, что покупка является нормальным действием: *"Сегодня каждый профессионал должен обучаться непрерывно. Иначе он окажется вне рынка"*.

Для подтверждения эффективности продукта использовались стратегии взращивания доверия или доверительных отношений:

- (9) Стратегия экспертности, необходимая для создания образа компетентного наставника: *"8 лет в маркетинге, 350+ учеников, 27 компаний в портфолио"*.

- (10) Стратегия социального доказательства, где описываются отзывы, кейсы, удачные отзывы: *"Смотрите на реальные результаты: 112 тысяч дохода за первый месяц и 60 новых клиентов"*.

- (11) Стратегия социальной идентификации на основании имплицитной "Мы схожи" для того, чтобы читатель ощутил понимание и эмпатию со стороны адресанта: *"Я была таким же новичком, как и ты – начинала с нуля без денег и связей"*.

При этом для снятия напряжения и недоверия со стороны аудитории в том же блоке использовались стратегии снятия противостояния для нейтрализации сомнений со стороны аудитории:

- (12) Стратегия демонтажа страха для работы с типичными опасениями реципиента: *"Нет, тебе не нужны специальные навыки, мы обучаем с абсолютного нуля"*.

- (13) Стратегия минимизации рисков, отражающая гарантии для придания чувства надежности: *"Если курс не подойдет тебе, мы вернем деньги в течение 14 дней"*.

- (14) Стратегия нормализации трудностей для того, чтобы показать, что вероятные трудности на пути автора – распространенная ситуация, которая не мешает ему добиться желаемых результатов: *"Ничего страшного, если вначале будет сложно. Мы поможем тебе адаптироваться"*.

Для подчеркивания необходимости приобретения продукта адресант использовал стратегии эмоционального воздействия. Целью стратегий данной категории является создание эмоционального фона, при котором решение о покупке кажется правильным:

- (15) Стратегия трансформации образа будущего для того, чтобы показать адресату лучшую версию его жизни: *"Через 30 дней ты будешь работать на себя и зарабатывать в интернете"*.

- (16) Стратегия сравнения двух реальностей, проводящая сравнение жизни до покупки продукта и после: *"Если будешь продолжать в том же духе, ничего не изменится. Пройдешь курс – получишь новую денежную профессию"*.

- (17) Стратегия антипримера, представляющая тот вариант развития событий, который лучше не выбирать: *"Большинство пытается учиться по бесплатным урокам и теряет годы. Ты можешь пройти этот путь за 6 недель"*.

В финальном элементе призыва к действию были предоставлены следующие стратегии побуждения аудитории, чтобы максимально подвести аудиторию к покупке продукта:

- (18) Стратегия прямого призыва, отображающая конкретное действие: *"Жми на кнопку и бронируй место"*.

- (19) Стратегия усиления срочности, заключающаяся в таймерах, дедлайнах и ограничениях, что позволяет создать ажиотаж: *"Группа почти собрана, осталось 7 мест!"*

- (20) Стратегия предоставления бонусов, где предлагаются дополнительные бонусы для укрепления в решении купить рекламируемый продукт: *"Только сегодня 2 дополнительных модуля в подарок"*.

Перейдем к результатам выявления и классификации социальных стратегий, используемых в продающих текстах. Необходимо еще раз отметить, что социальные стратегии представляют собой коммуникативные приемы, направленные на конструирование, регулирование и поддержание социальных отношений между тремя ключевыми фигурами нарратива продающего текста: автором, читателем и продуктом. Нами было обнаружено 18 стратегий, однако их целеполагание не было связано с элементами нарративного алгоритма, что привело нас к другому типу систематизации полученных результатов. Мы смогли создать классификацию социальных стратегий на основании целеполагания к ключевым фигурам, упомянутым ранее, и к взаимоотношениям между ними. Всего получилось 7 категорий.

Так, первой выявленной категорией стали стратегии конструирования социального статуса адресанта, целью которых было создать образ автора как социально значимой фигуры, у которой стоит учиться:

(21) Стратегия экспертного статуса, необходимая для создания вертикальной модели взаимоотношений между коммуникантами, где в верхней части находится наставник, а в нижней – ученик: *“8 лет продюсирования и тысячи успешных проектов”*.

(22) Стратегия элитности, где адресант позиционируется как член узкого круга профессионалов своей области: *“Меня приглашали на закрытые конференции для топовых экспертов рынка”*.

(23) Стратегия социального успеха, где демонстрация достижений является доказательством легитимности статуса автора: *“Я создал бизнес, который приносит полтора миллиона в месяц на стабильной основе”*.

Вторая категория стратегий представляет собой стратегии формирования групповой идентичности аудитории, предназначенные для создания у читателя чувства общности и сплоченности с автором или с определенной социальной группой:

(24) Стратегия инклюзивности, где читатель включается автором в социальную группу для ощущения общности и снижения чувства одиночества: *“Мы – люди, которые не ждут чуда, а учатся и действуют”*.

(25) Стратегия отраженной боли, где в группу включается читатель на основании встречи с общими трудностями: *“Мы все проходили через то же, что и ты: страх, сомнения, отсутствие клиентов”*.

(26) Стратегия социального равенства, где автор снимает дистанцию и приравнивает себя к читателю: *“Я начинал с нуля, так же, как и ты”*.

Третья категория – стратегии социального давления и нормирования, объединенные целью убедить читателя в существовании “правильных” моделей поведения:

(27) Стратегия придания обучению статуса необходимости, нацеленная на создание образа, где учеба является жизненно необходимой: *“Сегодня каждый уважающий себя специалист проходит повышение квалификации”*.

(28) Стратегия статистического давления, где упор делается на поведение видимого большинства: *“80% участников начинают зарабатывать уже после первого модуля”*.

(29) Стратегия “свой/чужой” нацелена на создание образа, где есть правильные и неправильные практики: *“Те, кто выбирают бесплатные курсы, обычно толпятся на месте годами. Наши ученики идут напрямую к результату”*.

В четвертую группу были объединены стратегии социоэмоционального контакта, целью которых является формирование доверия и эмоциональной близости:

(30) Стратегия эмпатии, где признаются чувства читателя для создания комфортной атмосферы: *“Страшно начинать? Это нормально. Все мы когда-то боялись”*.

(31) Стратегия поддержки и заботы, где автор позиционируется как помощник, а не продавец, демонстрируя заботливое отношение к потенциальному ученику: *“Я буду рядом на каждом этапе: буду отвечать на вопросы и помогать действовать, чтобы вам было проще”*.

Пятая категория состоит из стратегий побуждения к социализации через общество, представляющей продукт в образе не просто образовательного инструмента, а целой социальной среды:

(32) Стратегия комьюнити, где сообщество показывается как социальный капитал, для придания продукту большей значимости: *“Вы попадете в чат активных специалистов. Они помогут вам расти быстрее”*.

(33) Стратегия коллективного успеха, где успех потенциального ученика оценивается как успех всей группы: *“Мы вместе радуемся результатам и помогаем друг другу”*.

(34) Стратегия социального лифта, где продукту придается образ инструмента для повышения социального статуса: *“Наши выпускники работают с крупными брендами и получают высокий доход”*.

Шестая категория – стратегии социального доказательства, подчеркивающие эффективность продукта через сообщество:

(35) Стратегия предоставления отзывов и кейсов, позволяющая показать эффективность продукта при помощи предоставления кейсов и отзывов бывших учеников: *“Катя пришла с нулевым доходом, а сейчас зарабатывает от 150 тысяч”*.

(36) Стратегия привлечения авторитетов, где для большей убедительности автор ссылается на сторонних экспертов: *“Моя методика признана ведущими институтами косметологии”*.

К последней, седьмой категории относятся стратегии социальной безопасности, нацеленной на создание социально безопасного образа продукта:

(37) Стратегия нормализации ошибок, цель которой – снизить тревожность реципиента: *“Ошибаться – это нормально. Профессионалы растут на ошибках”*.

(38) Стратегия “маленьких шагов”, снижающая ощущение риска от так называемого социального провала: *“Мы пойдем маленькими шагами, чтобы ты не чувствовал себя перегруженным”*.

Таким образом, нами были рассмотрены прагматические и социальные стратегии, содержащиеся в рекламных продающих текстах, продвигающих продукты инфобизнеса. Важно отметить, что, несмотря на различия самих прагматических и социальных стратегий, одно высказывание может содержать в себе сразу и прагматическую, и социальную стратегии. Также, несмотря на их вариативность, в рамках рекламного дискурса все они служат единой цели – заставить аудиторию приобрести рекламируемый продукт. Однако, как показал анализ отобранного материала, у каждой стратегии есть также своя частная цель, способствующая достижению общей цели.

В рамках данной работы было проведено исследование, нацеленное на выявление прагматических и социальных стратегий, используемых в продающих текстах, продвигающих продукты инфобизнеса, и классификацию выявленных стратегий на основе их целеполагания.

Нами было собрано 129 продающих текстов, опубликованных в русскоязычной социальной сети «ВКонтакте» и рекламирующих продукты инфобизнеса из разных сфер жизни. Нарративный анализ и критический дискурс-анализ позволили выделить 21 прагматическую стратегию и 18 социальных стратегий.

Важно отметить, что, несмотря на то, что общей целью рекламного дискурса и продающих текстов, в частности, является побуждение аудитории к покупке рекламируемых продуктов, каждая из выделенных стратегий обладала собственной целью меньшего размера, необходимой для достижения общей цели.

Также нами было высказано предположение, что целеполагание стратегий, содержащихся в продающих текстах, зависит от того, в каком элементе нарративного алгоритма они расположены. Однако анализ полученного материала показал, что данное утверждение верно только для прагматических стратегий. Социальные же стратегии структурируются на основании целеполагания к ключевым фигурам нарратива – автору, реципиенту и рекламируемому продукту – и к взаимоотношениям между ними.

На данный момент настоящее исследование проведено только в рамках одного языка и одной социальной сети, что накладывает определенные ограничения. В дальнейшем рекомендуется проведение исследования на материале различных языков с реализацией в различных культурных средах, а результаты данной работы станут основой для дальнейших изысканий.

Библиографический список

- Силантьев А.И. Теория дискурса в современном литературоведении. *Сибирский филологический журнал*. 2023; № 3: 210–221.
- Юсупова Г.А. Рекламный дискурс как лингвокультурологический феномен. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 508–511.
- Чвалун Р.В., Кизилова Н.И. Функционально-прагматический потенциал речеактового варьирования в рекламном дискурсе. *Гуманитарные и юридические исследования*. 2024; № 11 (2): 403–409.
- Шиндель С.В., Семухина Е.А., Матасова О.В., Маслова А.Н. Особенности рекламного дискурса, репрезентированного в католическом журнале немцев Поволжья “Klomens” (на материале коммерческих объявлений). *Litera*. 2025; № 3: 329–347.
- Богданова Е.А. Способы реализации персуазивности в журнальном дискурсе. *Вестник Костромского государственного университета*. 2024; № 30 (1): 149–156.
- Хао Д. Семантико-прагматический потенциал рекламных текстов (на примере наружной рекламы). *Ученые записки НовГУ*. 2023; № 6 (51): 570–581.
- Галло Я., Милев Ф. Роли участников коммуникации в рекламном дискурсе: прагматический аспект. *Филологический класс*. 2024; Т. 29, № 4: 101–113.
- Малинина Д.Д. Коммуникативные стратегии и тактики в современном рекламном дискурсе. *Вестник науки*. 2025; № 6 (87): 1182–1189.
- Непомнящих Е.А. Лингвистический креатив как способ продвижения товаров и услуг в современном маркетинге. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2024; № 8 (146): 79–86.
- Парфенова Л.В. Имплицированные обещания в российском рекламном дискурсе. *Теория языка и межкультурная коммуникация*. 2024; № 2 (53): 19–25.
- Макеева М.В. Семантика как инструментальная система анализа в коммуникационной практике Домов высокой моды. *Вопросы теории и практики журналистики*. 2018; № 3: 504–518.
- Хахалева А.Ю. Характеристики субжанра прожаривающей страницы в рамках жанра веб-сайта в англоязычном рекламном дискурсе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2023; № 9 (877): 88–95.
- Дробот М.С. Продвигающий текст: характерные признаки и основные функции. *Вестник науки*. 2023; № 5 (62): 406–408.
- Тихомирова Л.С., Черноусова А.С. Виды коммуникативных стратегий и тактик в рекламе недвижимости (на материале интернет-сайтов г. Перми). *Медиалингвистика*. 2024; № 11 (3): 325–340.
- Бронникова О.В., Головкин А.С. Мультимодальные средства репрезентации прагматического потенциала в рекламном дискурсе. *Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2024; № 22 (1): 132–144.
- Начарова Л.И. Традиционные рекламные инструменты в PR-стратегии социальной сети “ВКонтакте”. *Litera*. 2025; № 1: 74–84.

17. Хартунг В.Ю., Белецкая А.Ю. Языковые стратегии коммерческих рекламных текстов с элементами социальной повестки. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 4 (113): 488–491.
18. Павлов Д.Н., Голованов А.Н., Тыркалова В.В. Медианарратив: к вопросу о структуре и функциях. *Litera*. 2023; № 8: 141–156.
19. Шапинская Е.Н. Сторителлинг в нарратологии цифровой эпохи. *Культурный код*. 2022; № 1: 53–63.
20. Дитрих А.Г. Современные области прагмалингвистических исследований. *Вопросы современной лингвистики*. 2023; № 4: 42–52.

References

1. Silant'ev A.I. Teoriya diskursa v sovremennoy literaturovedenii. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2023; № 3: 210–221.
2. Yusupova G.A. Reklamnyy diskurs kak lingvokulturologicheskij fenomen. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 508–511.
3. Chvalun R.V., Kizilova N.I. Funkcional'no-pragmaticheskij potencial recheaktivnogo var'irovaniya v reklamnom diskurse. *Gumanitarnye i yuridicheskie issledovaniya*. 2024; № 11 (2): 403–409.
4. Shindel' S.V., Semuhina E.A., Matasova O.V., Maslova A.N. Osobennosti reklamnogo diskursa, reprezentirovannogo v katolicheskom zhurnale nemcev Povolzh'ya "Klemens" (na materiale kommercheskih ob'yavlenij). *Litera*. 2025; № 3: 329–347.
5. Bogdanova E.A. Sposoby realizatsii persuzivnosti v zhurnal'nom diskurse. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; № 30 (1): 149–156.
6. Hao D. Semantiko-pragmaticheskij potencial reklamnykh tekстов (na primere naruzhnoy reklamy). *Uchenye zapiski NovGU*. 2023; № 6 (51): 570–581.
7. Gallo Ya., Milyaev F. Rol'i uchastnikov kommunikatsii v reklamnom diskurse: pragmaticheskij aspekt. *Filologicheskij klass*. 2024; T. 29, № 4: 101–113.
8. Malinina D.D. Kommunikativnye strategii i taktiki v sovremennoy reklamnom diskurse. *Vestnik nauki*. 2025; № 6 (87): 1182–1189.
9. Nepomnyashchih E.A. Lingvisticheskij kreativ kak sposob prodvizheniya tovarov i uslug v sovremennoy marketinge. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2024; № 8 (146): 79–86.
10. Parfenova L.V. Implicitnye obeschaniya v rossijskom reklamnom diskurse. *Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. 2024; № 2 (53): 19–25.
11. Makeeva M.V. Semiotika kak instrumental'naya sistema analiza v kommunikatsionnoy praktike Domov vysokoy mody. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. 2018; № 3: 504–518.
12. Hahaleva A.Yu. Harakteristiki subzhanra prozhayuschej stranicy v ramkah zhanra veb-sajta v angloyazychnom reklamnom diskurse. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2023; № 9 (877): 88–95.
13. Drobot M.S. Prodviyagushchij tekst: harakternye priznaki i osnovnye funktsii. *Vestnik nauki*. 2023; № 5 (62): 406–408.
14. Tihomirova L.S., Chernousova A.S. Vidy kommunikativnykh strategij i taktik v reklame nedvizhimosti (na materiale internet-sajtov g. Permi). *Medialingvistika*. 2024; № 11 (3): 325–340.
15. Bronnikova O.V., Golovko A.S. Multimodal'nye sredstva reprezentatsii pragmaticheskogo potentsiala v reklamnom diskurse. *Vestnik NGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. 2024; № 22 (1): 132–144.
16. Nacharova L.I. Tradicionnye reklamnye instrumenty v PR-strategii social'noj seti "VKontakte". *Litera*. 2025; № 1: 74–84.
17. Hartung V.Yu., Beleckaya A.Yu. Yazykovye strategii kommercheskih reklamnykh tekстов s 'elementami social'noj povestki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 4 (113): 488–491.
18. Pavlov D.N., Golovanov A.N., Tyrkalova V.V. Medianarativ: k voprosu o strukture i funktsiyah. *Litera*. 2023; № 8: 141–156.
19. Shapinskaya E.N. Storitelling v narratologii cifrovoy 'epohi. *Kul'turnyj kod*. 2022; № 1: 53–63.
20. Dittirh A.G. Sovremennye oblasti pragmaticheskikh issledovaniy. *Voprosy sovremennoy lingvistiki*. 2023; № 4: 42–52.

Статья поступила в редакцию 12.12.25

УДК 81 '276.3

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-302-305

Perederii S.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Humanitarian and Pedagogical Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: s-perederii@mail.ru

Erina I.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Sports and Health Technologies, Institute of Natural Science, Physical Education and Sports, Kherson State Pedagogical University (Kherson, Russia), E-mail: irinagorbushina@mail.ru

CONNOTATIONALITY OF SUBSTANDARD VOCABULARY IN AMERICAN DETECTIVE FICTION OF THE EARLY 20TH CENTURY. The scope of the article includes theoretical approaches to the notion of connotation as well as functions of substandard vocabulary in fiction. It keeps focus on the detective novel *The Thin Man* by D. Hammett whose lower register lexical units have been detected and analyzed according to the way their connotative meaning is manifested within the genre in the framework of the functional-stylistic, pragmatic and cultural approaches and marked by high degree of emotion, evaluative and associative character. Connotative meanings of lexical units are considered as a phenomenon of a syncretic nature, specified by the genre of the text, are interpreted in the process of discourse (determined by the genre), are characterized by diffusion and dynamism, and can also be spatially, temporally, gender-specific, culturally and pragmatically determined. Considered is the symbiosis of connotative components of the intralinguistic (reinterpreted at the associative-figurative level) and extralinguistic levels (functional-stylistic and idiomatic connotations).

Key words: connotation, substandard vocabulary, hardboiled detective, D. Hammett

С.Н. Передерий, канд. филол. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: s-perederii@mail.ru

И.А. Ерина, канд. психол. наук, доц., Институт естествознания, физической культуры и спорта ФГПУ «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: irinagorbushina@mail.ru

КОННОТАТИВНОСТЬ СНИЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ В АМЕРИКАНСКОМ ДЕТЕКТИВЕ НАЧАЛА XX ВЕКА

В статье представлены основные теоретические подходы к феномену коннотации и функции сниженной лексики в художественном произведении. На основе материала детективного романа Д. Хэммета *The Thin Man* выявлены и проанализированы лексические единицы, относящиеся к снижению речевому регистру, коннотативные значения которых жанрово обусловлены и реализуются в функционально-стилистическом, прагматическом и лингвокультурологическом аспектах, а также обладают высокой степенью эмоциональности, оценочности и ассоциативности. Коннотативные значения лексических единиц рассматриваются как феномен синкретического характера, обусловленный жанровой принадлежностью текста, интерпретируются в процессе дискурса (определяются жанром), характеризуются диффузностью и динамичностью, а также могут быть пространственно, темпорально, гендерно, культурно и прагматически детерминированы. Рассмотрен симбиоз коннотативных составляющих внутриязыкового (переосмыслены на ассоциативно-образном уровне) и внешнеязыкового плана (функционально-стилистические и идиомные коннотации).

Ключевые слова: коннотация, сниженная лексика, крутой детектив, Д. Хэммет

Данное исследование посвящено коннотативности стилистически маркированной (сниженной лексики) в детективном романе начала XX века. Предпринимается попытка проверить гипотезу о подчиненности коннотативных значений отдельных лексических единиц общему коннотативному единству, определяемому жанром литературного произведения, который служит вектором для отбора сниженной лексики, характеризующейся высоким уровнем эмоциональности, оценочности и ассоциативности. Предполагается, что коннотативные значения такой лексики также проявляются в прагматическом и лингвокультурном аспектах. С нашей точки зрения, такой многоплановый подход к феномену коннотации

в целом и к коннотативности стилистически маркированной лексики в частности определяет актуальность исследования, а также позволяет сформулировать цель, которая заключается в том, чтобы выявить и проанализировать коннотативные значения стилистически сниженной лексики в романе Д. Хэммета *The Thin Man* с точки зрения их соотношения с особенностями жанра крутого детектива и комедии нравов.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач: 1) рассмотреть различные подходы к коннотации, а также особенности коннотативности сниженной лексики на примере романа Дэшила Хэммета *The Thin Man*; 2) изучить

примеры коннотативных значений сниженной лексики в романе и провести анализ её коннотативных значений; 3) определить перспективы дальнейшего исследования в этом направлении.

Научная новизна исследования определена взглядом на коннотативное значение лексической единицы как на следствие жанровой принадлежности текста, что не исключает параллельную реализацию прочих составляющих коннотативных значений, лежащих в плоскости стилистики, прагматики и лингвокультурологии. Таким образом, коннотация видится как феномен синкретического характера, контекстуально проявляющий разные составляющие своего значения.

Теоретическая значимость исследования лежит в пределах научных изысканий в области семантики, стилистики, прагматики текста, а также частично лингвокультурологии; его положения подлежат дальнейшему изучению и доработке в соответствии с практическими результатами.

Практическая значимость работы заключается в прикладном характере применяемого подхода к выявлению и анализу коннотативных особенностей сниженной лексики, определяемых жанром изучаемого текста; в дальнейшем такой подход может реализовываться и совершенствоваться в рамках курсов и практикумов, направленных на углубленное изучение семантики, коннотативности, стилистики и прагматики текста.

Исследование проводилось на материале романа Д. Хэммета *The Thin Man* [1] с использованием следующих методов: семантического поля, описательного, контекстуального, стилистического и сопоставительного анализов в рамках семантического, стилистического, лингвокультурного и прагматического подходов.

На данный момент феномен коннотации, пожалуй, остается одним из наиболее исследованных и в то же время неоднозначных в филологической науке. Так, Л.В. Кропотова отмечает, что за годы исследований этого явления накоплено достаточно теоретического и практического материала, чтобы выделить коннотацию в отдельный раздел лексикологии [2, с. 38]. В этом плане достаточно показательна работа О.А. Никитиной [3], посвященная становлению понятия «коннотация» в лингвистике, в которой автор прослеживает этапы становления понятия и его переосмысления в трудах различных ученых; некоторые из них мы приведем ниже для полноты картины и с целью определения концепции, наиболее целесообразной для изучения коннотативности стилистически маркированной (в нашем случае – сниженной) лексики в художественном тексте определенного жанра.

Изначально в самых ранних трудах, посвященных коннотации, написанных У. Оккамом (1323/24) и Пор-Роялем (1660), она определялась как «сходство или различие субстанций». Дж.С. Милль, Ф. Фреге и Р. Карнап отделяли коннотацию от денотации как сознание, относящее объект к определенному классу. С точки зрения К.О. Эрзмана, который первым приблизился к современным трактовкам этого феномена, компонентами коннотации выступали сопутствующий смысл и чувственная ценность, дополнявшие понятийное содержание. Такая трихотомия также нашла отображение в работах Г. Шпербера и Г. Кронассера, но в более поздних исследованиях эта структура предстает уже дуальной, в частности, структуралист Л. Блумфилд выделяет центральное и периферийное (коннотативное) значения слова, при этом последнее определяется коммуникативной ситуацией. Датский структуралист Д. Елмслев понимает коннотацию шире, разделяя всю семиотическую (языковую) систему на денотативную и коннотативную, при этом знак в коннотативной семиотике состоит из коннотативного плана содержания, а план выражения – еще один знак денотативной семиотики. Умберто Эко выдвигает переходную концепцию, полагая, что денотативный код переходит в коннотативный, когда означаемое и означающее вступают в симбиоз и становятся значащим для нового означаемого, при этом коннотативный код выражен слабее и обусловлен контекстуально [3].

Стоит отметить подход к коннотации Р. Барта, который рассматривает коннотативность как свойство текста, а не отдельного слова и выделяет следующие особенности коннотаций: 1) коннотативные смыслы имеют свойство закрепляться, в том числе, и за материальными объектами; 2) они могут распознаваться и интерпретироваться только в процессе дискурса; 3) коннотативные смыслы диффузны (коннотативному означаемому может соответствовать несколько денотативных знаков и наоборот); 4) по своей природе они динамичны и преходящи [3].

Ж. Мунэн и Г. Рёсслер рассматривают коннотацию в рамках прагматического подхода как результат взаимоотношений говорящего, слушающего и языкового знака и считают, что коннотативные компоненты актуализируются в коммуникативной ситуации и существуют в пределах перцептивных сеток говорящего и реципиента. Непосредственную зависимость коннотативности от акта коммуникации и его участников также отмечают Д.Н. Шмелев и И.В. Арнольд. И.А. Стернин рассматривает коннотацию как многокомпонентный феномен, который включает в себя следующие составляющие: 1) эмоциональность, 2) оценочность, 3) экспрессивность, 4) стиль [3].

Т. Шиппан видит в коннотации своеобразный ограничитель коммуникации и выделяет следующие типы коннотаций: социально-профессиональные, социальные, исторические, ситуативно эмоциональные, коммуникативно функциональные, идеологические. В.Н. Телия усматривает в коннотации так называемую «потенциальную экспрессивность», формируемую мотивирующим основанием, эмотивно оценочной модальностью и стилистической модальностью, а Ю.Д. Апресян видит в ней устойчивую когнитивную ассоциацию с ярко выраженным оценочным характером [3].

В отличие от Ю.Д. Апресяна, Ст. Буллон и С. Лебнер рассматривают коннотацию как культурную ассоциацию. Такая трактовка близка по смыслу лексическому фону в лингвострановедческой теории слова Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова и находится в поле лингвокультурологического подхода, т. е. рассматривается как маркер отнесенности к определенной системе культурного пространства, включающей в себя значимые для этой культуры смыслы, ценности [3].

К.А. Долинин отождествляет коннотацию со стилистическим значением знака. Э.Г. Ризель придерживается противоположного мнения и выводит коннотацию за пределы лексико-семантического значения слова, присваивая ей статус абстрактного продукта взаимодействия денотативного и стилистического значения. Е.А. Гончарова выделяет потенциальные (имманентные) стилистические коннотации (позволяющие говорящему сделать выбор в пользу той или иной лексической единицы) и контекстуальные (актуальные) стилистические коннотации [3].

В последнее время исследование коннотаций может проходить одновременно в ключе нескольких подходов или являться результатом их синтеза, что мы считаем достаточно продуктивным, так как в таком случае лучше реализуется многофункциональность и многоаспектность коннотации. Например, Е.М. Сторожева рассматривает понятие коннотации с точки зрения семиотического (Л. Ельмслев, Р. Барт), психолингвистического и лингвистического направлений. В рамках семиотического подхода коннотация традиционно представлена как часть знаковой системы или даже как знаковая система в себе.

Психолингвистический подход ориентирован на рассмотрение особенности ассоциативной и эмоциональной организации речи, тогда как лингвистический подход делится на несколько направлений, в том числе стилистическое (рассматриваются экспрессивные, стилистические и оценочные значения слова), прагматическое (в центре находится отношение адресата к предмету высказывания), лексикологическое (рассматривает способы создания добавочных экспрессивных значений на уровне морфологии, семантики и пр.), страноведческое, или культурологическое (коннотация рассматривается как носитель информации о национально-культурной специфике слова). Е.М. Сторожева, как и большинство других исследователей, отмечает отсутствие единства в подходе к определению понятия коннотации, в частности в литературе, и на основании анализа словарных помет классифицирует элементы коннотации по следующему принципу: 1) внутриязыковые, которые определяются развитием языка и делятся на диахронические и мотивационные (синхронические); 2) внешнеязыковые (экстралингвистические). Последние, в свою очередь, делятся на функционально-стилистические (например, сниженная лексика, обусловленная стилем) и идиомные (социальные), в том числе макроидиомные (литературные, разговорные, просторечные, диалектные), микроидиомные (социолектные) и идеолектные [4, с. 114–115]. С точки зрения авторов, перечисленные выше подходы к коннотации могут рассматриваться как ее составляющие компоненты.

Тем временем ряд исследователей, в частности Л.А. Сергеева, ставит под вопрос собственно возможность включения эмотивности, экспрессивности и оценочности в коннотативный аспект в целом и предлагает решать эту задачу ситуативно, а также выделяет устойчивую характерологическую (содержательную) коннотацию, обладающую высоким потенциалом к метафоризации и формированию универсальных для определенной культуры смыслов. В основе коннотативных признаков исследователь полагает ассоциативно-образную природу и одной из ключевых проблем называет экспликацию этих признаков, которые называются латентными. Также коннотации, с её точки зрения, этнокультурны, динамичны и воспроизводимы [5].

В целом нам также трудно не согласиться с В.М. Никоновым, который, проанализировав различные подходы к понятию коннотации, в том числе экспрессивную эквивалентность, тон, тональность и пр., пришел к выводу о полиморфности этого термина [6]. Далее в нашем исследовании мы постараемся синтезировать приведенный выше теоретический материал и представить собственную концепцию анализа коннотативности стилистически маркированных элементов, а точнее – сниженной лексики, использующейся в художественном произведении конкретного жанра (детектива). В этом плане можно отметить, что мы имеем дело с троичной системой коммуникативных ограничений: жанр – стиль – коннотации; при этом мы считаем жанр определяющим фактором в выборе сниженной лексики и реализации её коннотаций.

Сниженная лексика многофункциональна и в то же время зачастую функционально синкретична. Прежде всего, она моделирует определенный рода действительности, в частности художественную. Например, Л.С. Галустян исследует роль сниженной лексики в формировании языковой картины мира автора и литературных героев [7]. М.У. Зубайраева отмечает, что сниженная лексика обладает высокой степенью экспрессивности, носит описательный характер и подчиняется цели эмоциональной характеристики предмета или явления [8, с. 136]. Т.А. Фоменко, рассматривая проблему социальной вариативности языковых средств при переводе художественных произведений, указывает на метафоричность, выразительность и «нетрадиционную» номинацию сниженной лексики, а также на необходимость уделять особое внимание её денотативной и коннотативной семантике, текстовым функциям и структурным особенностям [9]. Е.Б. Гришанина отмечает, что сниженная лексика может использоваться для выражения эмоционально-оценочного отношения говорящего к действительности, а также как средство характеристики персонажа, при этом она считает, что на

степень экспрессивности контекста влияют расположение компонентов сниженной лексики и их количество в синонимических сочетаниях [10]. Полагаем, что мы вправе утверждать, что полифункциональность просторечной лексики реализуется за счет её коннотативности, о которой подробнее мы поговорим ниже.

Роман *The Thin Man* стал последней книгой, написанной первопроходцем в жанре крутого детектива Дэшиллом Хэмметом. Книга пользовалась беспрецедентным успехом, и после выхода первого фильма по её мотивам были сняты еще шесть, несмотря на то, что писатель больше ничего не издавал. Роман Д. Хэммета, который на заре своей карьеры работал детективом в Национальном детективном агентстве Пинкертон, отличается реалистичностью, живостью диалогов и юмором. В нем представлен новый, практически революционный для того времени взгляд на супружеские отношения, характеризующиеся легкостью, остроумием, веселостью, сексуальностью и совместным распитием алкогольных напитков. Роман сочетает в себе особенности классического крутого детектива с комедией нравов, события разворачиваются во время действия Сухого закона, на который пришлось ликриминализации американского общества. В отличие от классического крутого детектива повествователь, он же главный герой – это жесткий и опытный профессионал «на пенсии». Помимо характерной детективной сюжетной линии и персонажей, жанровые особенности наиболее ярко реализуются на лексико-семантическом и функционально-стилистическом уровнях текста.

Сниженная лексика в романе находится в «околокриминальном» семантическом поле, при этом мы рассматриваем сниженную лексику в рамках разговорного стилистического слоя, не выделяя её отдельные категории (как правило, это сленгизмы типичные для жанра крутого детектива). Например, к семантическому полю «преступления» (имманентная эмоционально негативная коннотация) могут быть отнесены следующие лексические единицы: *the big house* – тюрьма («It's a sure bet he's headed for the big house»), *in the can* – в тюрьме («He was in the can in Philly when the job was pulled»), *take somebody for a ride* – похитить или убить («They took him for a ride»), *a caper* – незаконное предприятие («It was a simple caper. They figured the old man...»), *a racket* – обман, преступная схема («The whole thing's a racket»), *to take the fall* – понести наказание, быть арестованным («I'm not going to take the fall for it»), *heeled* – вооруженный («You ought to see him. He's all heeled and he sits with his back to the wall and he won't let anybody come within ten feet of him»), *bump off* – убить («So you think she was bumped off?»), *a shakedown* – вымогательство, *put the bite on* – вымогать («It's a shakedown. She's putting the bite on him»), *the pick-up* – аспект («They made the pick-up an hour ago») [1]. Примерами лексических единиц, относящихся к семантическому полю «работа полиции или детектива» (высокая степень оценочности, контекстуальная коннотация) можно отнести *a wrong ghee* – не тот парень (не тот, кто нужен полиции) («He's a wrong ghee, Nick. He was in the can in Philly when the job was pulled»), *the coppers* – копы («The coppers think he killed her»), *stall* – не желать сотрудничать, *play dumb* – прикидываться дурачком («You're stalling... Stop playing dumb»), *on the level* – быть честным («Are you on the level with me?»), *put the finger on* – указать на кого-то, опознать («Somebody put the finger on him») [1]. Несколько выражений также входят в семантическое поле «опасность» (имманентная эмоционально негативная коннотация): *on the spot* – в опасности («You know you're on the spot, don't you?»), *in a jam* – в передряге («She thinks you're in a jam and wants to help you») [1].

Вне всякого сомнения, все вышеуказанные примеры стилистически маркированы, а их коннотативные характеристики (эмотивность, экспрессивность и оценочность), собственно, и трансформируются в эту стилистическую маркированность, при этом непосредственно внутри романной реальности в рамках рассматриваемого жанра они практически нейтрализуются, превращаясь в контекстуально обусловленные клише.

В этом смысле достаточно наглядны следующие примеры: *pop* – выпивка («I could do with a pop»), *tight* – пьяный вздым («I think she's tight»), *a doll* – привлекательная женщина («She's a lovely doll. She's got a little money...»), *a buzz* – телефонный звонок («Give me a buzz and let me know what happens») [1]. Коннотативность этих лексических единиц реализуется не только в стилистическом, но и в прагматическом и культурологическом аспекте. Выпивка, привлекательная женщина и телефон давно стали каноническими атрибутами крутого детектива и продолжают оставаться таковыми во многих современных вариациях этого жанра.

Мы также можем проследить, что коннотативность вышеуказанных лексических единиц определена временными, пространственными и гендерными факторами. Как было упомянуто ранее, действие происходит во время Сухого закона в Нью-Йорке, который служил одним из важнейших хабов для бутлегеров. Жанр крутого детектива, как и период его возникновения в начале XX века и написание самого романа в 1934 году, предполагает высокую степень маскулинности, что перекликается с обозначенными выше семантическими полями (ассоциативными смыслами): «преступление», «работа полиции или детектива», «опасность». Ключевыми коннотативными значениями лексических единиц, связанных с женскими персонажами, которые фокусированы через призму мужского внимания, являются «внешняя привлекательность и физические особенности» (контекстуальное коннотативное значение) («*Lanky brunettes with wicked jaws*», «*Bring beautiful along*»), «глупость» (отрицательное коннотативное значение) («*Scared a fat woman silly*», «*She's cuckoo*», «*He thinks I'm a silly little drunken fool*», «*Don't be a sap, Dorothy*»), «лживость и токсичность» (отрицательное коннотативное значение) («*I couldn't make myself out such a cheap little lying fool*», «... *she's probably a little bastard*...», «*Mimi's poison*»), «обидчивость и изменчивость настроения» (отрицательное коннотативное значение) («*She'll finish her pouting by the time you get back*») [1]. В целом выявленные коннотативные значения передают традиционный для начала XX века оценочный маскулинный взгляд на женщину; своеобразным исключением становится образ супруги протагониста Норы Чарлз, которая практически выступает его полноправным партнером и наделена определенными чертами характера, которые традиционно считались мужскими, такими как чувство юмора и смелость; как высказался о ней в одобрительном ключе один из второстепенных персонажей-мужчин: «*Jesus... there's a woman with hair on her chest*») [1]. Таким образом коннотативные значения также реализуют свой прагматический потенциал, выражающийся в отношении говорящего к объекту коммуникации, при этом они проявляют оценочность и высокую степень экспрессивности. Одновременно можно проследить некий симбиоз коннотативных составляющих внутриязыкового (пересмыслены на ассоциативно-образном уровне) и внешнеязыкового плана (функционально-стилистические и идиомные коннотации).

Тем не менее мы приходим к выводу, что львиная доля коннотативных значений сниженной лексики в тексте носит функционально-стилистический характер и отвечает за создание той самой понятной и хорошо узнаваемой языковой картины мира персонажей, которые не отягощены решением серьезных философских вопросов, играют заданные однозначные роли и преследуют конкретные не завуалированные цели. Стилистически употребление большого количества сниженной лексики обосновано как жанровой конвенцией, так и стремлением автора достичь той самой легкости и динамичности повествования за счет насыщения текста лексикой с высоким уровнем эмоциональности и оценочности. Приведем некоторые примеры подобной лексики: «*Mamma would raise hell*», «*A fellow named Mac-something-or-other*...», «*She's had a swell afternoon*», «*A good guy, but screwy*», «*Listen, Mac*...», «*You lawyers are a suspicious crew*», «... *to a party given by Freeman or Fielding or something*», «*He's batty as hell*», «*How about a drop of something to cut the phlegm?*», «*He is a honey*», «*Don't be a dope*», «*You just want to poke your nose in the things that*...», «*what are you holding out on me?*», «*Shall we tuck her in before we eat?*», «*Mimi... apologized to Nora for popping in on us*», «*I know the only way to get this brat of mine anywhere on time is to carry her off bodily*», «*Thinking about putting him in a booby-hatch?*», «*you can't help it if you've got a dirty mind*», «... *former Trance-American Detective Agency ace*», «*We were washed up*», «...*she was always on the up and up with me*...», «*is it just something else to pin on me?*», «... *the coppers worked him over a little*...», «*I don't want to get tough with you*», «*It's mighty kind of you*...», «... *but a fat lot of good it's doing me*», «*Have you gone completely nuts?*», «*If it's another piece of chewing gum, I'll call Mimi*...», «*I'm so glad... it was just a pack of lies*...», «*You don't think there's any chance of them being in cahoots?*», «*Are you working on the Wolf job or ain't you?*», «*Macaulay would sell something every time to raise the dough*», «*The phone ...was out of whack*», «*What he needs is a kick in the pants*») [1].

Учитывая тот факт, что искусство, в частности литература и телевидение, в начале XX века становилось все более доступным для широких масс, эти массы опосредованно начали диктовать свои правила и в отношении литературного языка, который все больше начал отклоняться от нормы, и в отдельных жанрах литературы употребление сниженной лексики стало логичным, обоснованным и в то же время «свежим» решением, которое сделало мир романа более близким читателю, в том числе и благодаря создаваемому юмористическому эффекту, который фундаментально строится все на тех же принципах экспрессивности, эмотивности, оценочности, образной ассоциативности и метафоричности, за которые отвечают коннотативные значения лексических единиц, контекстуально приобретающих сниженный характер. Приведем ряд таких примеров из романа: «*My wife doesn't care, but I'm pregnant and I don't want the child to be born with*...», «...*you're peddling your fish in the wrong market*», «... *a colorless wisp of a man with the sniffles*», «... *in that Queen-of-France way she talks sometimes*...», «*If anybody's fired it in six months... I'm the Pope of Rome*», «*I know bullets bounce off you*») [1].

Отдельно необходимо отметить, что коннотативность obscene лексик в романе также контекстуальна и зачастую определяется говорящим, реципиентом и коммуникативной ситуацией. Например, она может быть негативно окрашена: «... *the old mug who put him through Ellis Island*...», «*You're a dope*...», «*You son of a bitch*...», «*You damned fool...you didn't have to knock me cold*...», «*To hell with her*», «*Don't let's waste any time speaking about that piece of junk*», «*Damn it*») [1].

С другой стороны, obscene лексика также часто встречается в диалогах между Ником и Норой Чарлз и свидетельствует о высоком уровне доверия, комфорта и взаимопонимания, который установился между персонажами: «*You're a sweet old fool*», «*Don't be such an old duff*», «*You're a Greek louse*», «*He's an old Greek fool, but I'm used to him*», «*You're so damned pig-headed*») [1].

В ходе исследования нами были рассмотрены различные подходы к коннотации, а также особенности коннотативности сниженной лексики в романе Дэшила Хэммета *The Thin Man*, написанного в жанре крутого детектива и комедии нравов. Мы разделяем мнение Р. Барта и В. Зандерса о коннотативности текста как дискурса, относящегося к конкретному жанру, или, по крайней мере, о реализации стилистического коннотативного компонента на уровне текста, что впоследствии определяет выбор определенных стилистических элементов, в нашем случае – сниженной лексики.

Анализ примеров коннотативных значений сниженной лексики показал, что они действительно интерпретируются в процессе дискурса (определяются жанром), характеризуются диффузностью и динамичностью, а также могут быть пространственно, темпорально, гендерно, культурно и прагматически детерминированы. Большинство выявленных лексических единиц манифестируют функционально-стилистический коннотативный элемент значения, определяющий

жанром произведения, а также имеют ярко выраженную эмоциональную, оценочную и ассоциативную природу.

Как нам видится, дальнейшие перспективы проведения исследования заключаются в расширении практического материала и отходе от общих умозаключений к более предметной классификации выявленных коннотативных значений сниженной лексики.

Библиографический список

1. Hammett D. *The Thin Man*. Available at: <https://s3.us-west-1.amazonaws.com/luminist/EB/H/Hammett%20-%20The%20Thin%20Man.pdf>
2. Кропотова Л.В. История развития лексической коннотации. *Язык и литература*. 2010: 33–47.
3. Никитина О.А. О становлении понятия «Коннотация» в лингвистике. *Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева*. 2017; Т. 1, № 2.
4. Сторожева Е.М. *Коннотация и её структура*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/konnotatsiya-i-ee-struktura/viewer>
5. Сергеева Л.А. Коннотация, культурный компонент значения и фоновые знания. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 4 т. Тамбов: Грамота, 2016; Ч. 1, № 12 (66): 152–155.
6. Никонов В.М. Коннотация и терминологические знания о ней: к вопросу об уточнении и стратификации терминологии. *Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2012; № 1.
7. Галустьян Л.С. Сниженная лексика как способ воплощения художественной картины мира автора и языковой картины мира героя в текстах современной литературы. *Известия РГПУ им. Герцена*. 2024; № 212.
8. Зубайраева М.У. Сниженная лексика и её функции в художественном тексте (на примере романа Дж. Чейза «Легко пришло, легко и ушло»). *Общая и учебная лексикография в условиях билингвизма: теория. Методы исследования. Технологии*: материалы Второй национальной научной конференции с международным участием, посвященной 70-летию д-ра пед. наук, проф. Т.В. Жеребило. Грозный, 2020: 134–138.
9. Фоменко Т.А. Социальная вариативность языковых средств при переводе художественных произведений (на материале романа Д. Митчелла «Луг черного лебеда»). *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*. 2016; № 2: 128–135.
10. Гришанина Е.Б. Сниженная лексика как средство характеристики персонажа в творчестве А.П. Чехова. *Вестник Таганрогского университета им. А.П. Чехова. Серия: Гуманитарные науки*. 2008.

References

1. Hammett D. *The Thin Man*. Available at: <https://s3.us-west-1.amazonaws.com/luminist/EB/H/Hammett%20-%20The%20Thin%20Man.pdf>
2. Kropotova L.V. Istoriya razvitiya leksicheskoy konnotatsii. *Yazyk i literatura*. 2010: 33–47.
3. Nikitina O.A. O stanovlenii ponyatiya «Konnotatsiya» v lingvistike. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatishcheva*. 2017; T. 1, № 2.
4. Storozheva E.M. *Konnotatsiya i ee struktura*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/konnotatsiya-i-ee-struktura/viewer>
5. Sergeeva L.A. Konnotatsiya, kul'turnyy komponent znacheniya i fonovyye znaniya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 4 t. Tambov: Gramota, 2016; Ch. 1, № 12 (66): 152–155.
6. Nikonov V.M. Konnotatsiya i terminologicheskie znaniya o nej: k voprosu ob utochnenii i stratifikatsii terminologii. *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya konnotatsiya*. 2012; № 1.
7. Galust'yan L.S. Snizhennaya leksika kak sposob voploscheniya hudozhestvennoy kartiny mira avtora i yazykovoy kartiny mira geroya v tekstah sovremennoy literatury. *Izvestiya RGPU im. Gercena*. 2024; № 212.
8. Zubajraeva M.U. Snizhennaya leksika i ee funktsii v hudozhestvennom tekste (na primere romana Dzh. Chejza «Legko prishlo, legko i ushlo»). *Obschaya i uchebnaya leksikografiya v usloviyah bilingvizma: teoriya. Metody issledovaniya. Tehnologii*: materialy Vtoroy nacional'noy nauchnoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennoy 70-letiyu d-ra ped. nauk, prof. T.V. Zherebilo. Groznyj, 2020: 134–138.
9. Fomenko T.A. Social'naya variativnost' yazykovykh sredstv pri perevode hudozhestvennykh proizvedenij (na materiale romana D. Mitchella «Lug chernogo lebedya»). *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika*. 2016; № 2: 128–135.
10. Grishanina E.B. Snizhennaya leksika kak sredstvo harakteristiki personazha v tvorchestve A.P. Chehova. *Vestnik Taganrogskogo universiteta im. A.P. Chehova. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2008.

Статья поступила в редакцию 16.12.25

УДК 821.111-93.09:81'42

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-305-309

Lebedeva N.S., postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: novoros-98@mail.ru

METAPHOR AS A MEANS OF CREATING AN ARTISTIC IMAGE IN CHILDREN'S LITERATURE. The article examines the role of metaphorical constructs in children's literature using examples from the fairy tales Alice in Wonderland, The Little Prince, The Tale of Peter Rabbit, Peter Pan, and Winnie-the-Pooh. It demonstrates that metaphor is a key means of artistic expression, shaping the imaginative world of a work and ensuring the integrity of the fairy tale space. Particular attention is paid to the functions of metaphor in creating expressive characters, conveying emotional and evaluative content, and modeling plot situations accessible to children. The analysis identifies the main types of metaphors characteristic of children's fairy tales, as well as their lexical, semantic, and stylistic features. It concludes that metaphor is important not only as a means of artistic expression but also as a means of cognitive and educational influence on children.

Key words: metaphor, artistic image, children's literature, lexical and semantic analysis, imagery, cognitive and educational influence, artistic expression

Н.С. Лебедева, соискатель, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: novoros-98@mail.ru

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматривается роль метафорических конструкций в детской литературе на материале сказочных произведений Alice in Wonderland, The Little Prince, The Tale of Peter Rabbit, Peter Pan, Winnie-the-Pooh. Показано, что метафора выступает одним из ключевых средств художественного выражения, формирующим образный мир произведения и обеспечивающим целостность сказочного пространства. Особое внимание уделяется функциям метафоры в создании выразительных персонажей, передаче эмоционально-оценочного содержания и моделировании сюжетных ситуаций, доступных детскому восприятию. В ходе анализа выявлены основные типы метафор, характерные для детской сказки, а также их лексико-семантические и стилистические особенности. Делается вывод о значимости метафоры как средства не только художественной выразительности, но и когнитивного и воспитательного воздействия на детского читателя.

Ключевые слова: метафора, художественный образ, детская литература, лексико-семантический анализ, образность, познавательное и образовательное влияние, художественное выражение

В современной филологии особое внимание уделяется исследованию художественных средств языка, обеспечивающих выразительность и образность текста. Среди таких средств ключевое место занимает метафора, рассматриваемая как средство переноса значений и формирования новых образов в сознании читателя. В детской литературе метафора играет особенно важную роль: она не только делает текст наглядным и эмоционально насыщенным, но и способствует

созданию уникального сказочного мира, формированию характеров персонажей и развитию художественного восприятия ребёнка.

Актуальность исследования определяется возрастающим интересом к вопросам художественной образности детских текстов и необходимости глубокого анализа лексико-семантических и стилистических особенностей метафор, которые оказывают значительное влияние на восприятие литературного произведе-

ния молодой аудиторией. Несмотря на существующие исследования метафоры в филологии, аспект её использования именно в детской сказке остаётся недостаточно изученным, что обосновывает необходимость настоящей работы.

Объект исследования: художественный образ в детской сказке.

Предмет исследования: метафорические конструкции как средство создания художественного образа в детской сказке.

Цель исследования: выявить и проанализировать функции метафоры в формировании художественного образа в текстах детских сказок, а также определить её лексико-семантические и стилистические особенности.

Задачи исследования: охарактеризовать теоретические подходы к изучению метафоры в филологии; выявить типы метафорических конструкций, используемых в детской сказке; проанализировать лексико-семантические и стилистические особенности метафор; показать влияние метафор на создание художественных образов персонажей и сказочного мира; обосновать значимость метафоры как средства художественного воздействия в детской литературе.

Научная новизна исследования заключается в комплексном филологическом анализе метафоры именно в детской сказке как средства формирования художественного образа, включающем синтаксические, лексические и стилистические аспекты, а также в выявлении специфики её использования для передачи эмоциональных и образных характеристик персонажей и повествования.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что результаты исследования дополняют современную филологическую науку новыми данными о структуре и функциях метафор в детской литературе, расширяют представления о языковых механизмах создания художественного образа.

Практическая значимость заключается в возможности применения полученных результатов: в преподавании детской литературы и литературы для дошкольного и младшего школьного возраста; при подготовке учебно-методических материалов, направленных на развитие речевых и аналитических навыков у детей; в лингвистическом анализе и переводе детской литературы.

Методология исследования основана на комплексном подходе, включающем: филологический анализ текста (лексико-семантический, стилистический); сравнительно-типологический метод для выявления закономерностей в использовании метафор; системный метод, позволяющий рассматривать метафору как элемент художественной структуры сказки; интертекстуальный анализ, позволяющий сопоставлять метафоры в классических и современных детских сказках.

Теоретические основы исследования метафоры в контексте детской литературы

Метафора является одним из ключевых средств художественной выразительности языка и активно изучается как в лингвистике, так и в филологии. В классической риторике метафора определяется как перенос значения с одного объекта на другой на основе сходства или ассоциации. В современной лингвистике и когнитивной науке метафора рассматривается не только как художественный приём, но и как фундаментальный способ мышления и познания мира (Lakoff & Johnson, 1980).

В лингвистике выделяют несколько основных подходов к исследованию метафоры:

- традиционный риторический подход – рассматривает метафору как фигуру речи, средство украшения и эмоционального усиления текста. В рамках этого подхода внимание уделяется выразительности и эстетическому эффекту метафоры;
- семантический подход – фокусируется на механизме переноса значений. Метафора понимается как перенос семантических признаков одного понятия на другое, что позволяет создавать новые смысловые связи и обогащать язык;
- когнитивный подход – рассматривает метафору как способ организации мышления и восприятия мира. Согласно Лакоффу и Джонсону, метафоры формируют когнитивные схемы, через которые человек воспринимает и интерпретирует реальность (Lakoff & Johnson, 1980).

В филологии метафора рассматривается как средство создания художественного образа, организации сюжета и раскрытия характеров персонажей. Особое внимание уделяется её стилистической функции, влияющей на выразительность текста. В детской литературе метафоры выполняют дополнительные задачи: они делают текст наглядным и доступным для восприятия ребёнком, помогают формировать воображаемый мир, обеспечивают эмоциональную насыщенность и образность.

В научной литературе существует несколько подходов к классификации метафор:

- по способу выражения: лексические (словесные), синтаксические, образные (через действия и ситуации);
- по функции в тексте: описательная (характеристика персонажа или природы), эмоциональная (создание настроения), структурная (организация сюжета или композиции);
- по степени прозрачности: явные (очевидный перенос смысла), скрытые (метафора интегрирована в контекст, требует интерпретации).

В детской сказке метафора выполняет уникальную роль. Она позволяет наделять персонажей и объекты эмоциональными и личностными чертами; создавать сказочный мир с собственными законами и образами; облегчать восприятие абстрактных или морально-нравственных понятий через конкретные образы.

Особенность детской литературы заключается в том, что метафора должна быть одновременно понятной, наглядной и эмоционально выразительной, чтобы ребёнок мог интерпретировать её без сложных когнитивных усилий. Например, выражения вроде «сердце льва» или «лес шептал тайны» передают эмоциональную и образную информацию в простой и доступной форме.

Современные исследования филологов и лингвистов показывают, что метафора в детской литературе не ограничивается декоративной функцией, а является интегральным элементом художественной структуры текста. Исследователи отмечают, что метафорические конструкции способствуют формированию устойчивых образов, характерных для конкретного жанра и автора, и выполняют функцию культурной передачи ценностей и норм.

Таким образом, теоретические основы изучения метафоры включают как лингвистический анализ её семантики и структуры, так и литературоведческий подход, рассматривающий метафору как инструмент художественного воздействия.

Для детской художественной литературы принципиально значимо гармоничное сочетание семантического переноса, выразительности и доступности восприятия, поскольку именно их взаимодействие обеспечивает эмоциональное вовлечение ребёнка и способствует формированию образного мышления. В этом контексте метафора выступает одним из ключевых средств художественной выразительности.

Метафорические конструкции играют центральную роль в создании художественного образа в детской литературе. Они позволяют автору не только придать повествованию образность и динамику, но и сконструировать особое сказочное пространство, в котором персонажи и события осмысливаются читателем через систему ассоциативных и образных связей. Благодаря метафоре текст становится эмоционально насыщенным и одновременно понятным для детского восприятия.

Анализ метафор в детской литературе: типы, функции и характеристики

В детской литературе можно выделить несколько основных типов метафорических конструкций.

Лексическая метафора предполагает перенос значения на уровне отдельного слова или устойчивого словосочетания. Она формирует яркий и наглядный образ, усиливая эмоциональное воздействие художественного текста. Так, в произведении Льюиса Кэрролла Alice in Wonderland кроличья нора описывается как «туннель» (*The rabbit-hole went straight on like a tunnel...*), что создаёт ощущение таинственности и необычности происходящего и вводит читателя в атмосферу сказочного мира. Аналогичным образом в книге Дж. М. Барри Peter Pan звёзды сравниваются с драгоценными камнями (*The stars twinkled like diamonds...*), что делает абстрактное природное явление зримым и доступным детскому воображению.

Синтаксическая метафора реализуется на уровне структуры высказывания и передаёт образное значение через контекст действия или описания. В Alice in Wonderland фразе *The Cheshire Cat grinned from ear to ear, fading slowly into the air* за счёт своей синтаксической организации усиливает ощущение загадочности персонажа и создаёт одновременно визуальный и эмоциональный эффект. В сказке Беатрис Поттер The Tale of Peter Rabbit предложение *The wind ran through the garden, whispering secrets to the flowers* демонстрирует приём антропоморфизации, при котором природное явление наделяется признаками живого существа, формируя волшебный образ окружающего мира.

Образная метафора персонажа используется для характеристики героя, его эмоционального состояния или внутреннего мира. Так, в Alice in Wonderland выражение *Her heart beat like a drum in her chest* передаёт волнение и внутреннее напряжение Алисы, делая её чувства наглядными и легко распознаваемыми для ребёнка. В произведении Антуана де Сент-Экзюпери The Little Prince метафора *He looked at the rose and saw a universe in her petals* раскрывает глубину эмоционального восприятия героя и его способность видеть в простом сложное и значимое.

Антропоморфизация как особый вид метафоры является характерной чертой детской литературы и заключается в наделении животных, растений или предметов человеческими качествами. В книге А.А. Милна Winnie-the-Pooh персонажи-животные испытывают эмоции и действуют как люди, что делает их переживания понятными и близкими ребёнку (*Piglet was trembling with excitement*). Аналогичный приём используется и в Alice in Wonderland, где цветы разговаривают и обладают индивидуальными голосами, становясь полноправными участниками сказочного мира.

Анализ сказок показывает, что метафоры выполняют несколько ключевых функций:

Создание сказочного мира – метафоры формируют уникальное пространство, где действуют свои законы и образы. Например, кроличья нора в Alice in Wonderland превращается в портал в иной, абсурдно-волшебный мир.

Характеризация персонажей – метафорические описания передают эмоциональные и личностные характеристики героев. Например, улыбка Чеширского кота как метафора мистической двойственности [1].

Эмоциональное воздействие – метафоры усиливают впечатление от текста, создают эмоциональный отклик у ребёнка. В The Little Prince образ розы помогает читателю почувствовать важность отношений и заботы.

Передача абстрактных понятий через метафору помогает ребёнку проще воспринимать моральные и философские идеи. Например, светлячки в *Peter Pan* метафорически обозначают волшебство и возможность осуществления мечты.

Сравнительный анализ показывает, что использование метафор в английской детской литературе отличается яркой визуализацией, антропоморфизацией и акцентом на эмоциональное восприятие, тогда как в сказках французских авторов («*The Little Prince*») метафора часто несёт философскую и символическую нагрузку.

Исходя из вышеизложенного, можно говорить о том, что метафорические конструкции не только украшают текст, но и служат инструментом формирования художественного образа, эмоционального и символического пространства сказки, делая её полноценным средством эстетического и литературного воспитания ребёнка.

Метафорические конструкции в произведениях для детей обладают специфическими лексико-семантическими и стилистическими характеристиками, которые отличают их от метафор, используемых во «взрослой» литературе. Эти особенности направлены на обеспечение ясности, образности и эмоциональной выразительности текста, благодаря чему абстрактные понятия и сложные идеи становятся доступными для детского восприятия через конкретные и хорошо узнаваемые образы [2].

К числу основных лексико-семантических характеристик метафор в детской литературе относится их простота и наглядность. Лексический материал детских сказок, как правило, опирается на предметы и явления, знакомые ребёнку из повседневного опыта, что облегчает процесс интерпретации художественного образа. Так, в произведении Льюиса Кэрролла *Alice in Wonderland* кроличья нора сравнивается с туннелем («The rabbit hole went straight on like a tunnel»), что воспринимается ребёнком как очевидный и понятный образ перехода в необычное, сказочное пространство. Аналогичный приём используется Дж. М. Барри в книге *Peter Pan*, где звёзды уподобляются алмазам («The stars twinkled like diamonds in the night sky»), что позволяет передать их красоту и мерцание через простой визуальный образ, легко вызывающий эмоциональный отклик.

Ещё одной характерной особенностью является активное использование природных и анимальных образов. Природные явления, животные и растения часто выступают источником метафорического переноса, поскольку они хорошо знакомы ребёнку и вызывают устойчивые ассоциации. Такие образы способствуют формированию живой и динамичной картины мира, в которой окружающая среда становится эмоционально значимой и легко воспринимаемой. Благодаря этому метафора выполняет не только эстетическую, но и познавательную функцию, помогая ребёнку осмысливать окружающую действительность в художественной форме [3].

Природные явления и животные часто выступают в качестве носителей метафорических значений.

The Tale of Peter Rabbit (Беатрис Поттер): «*The wind ran through the garden, whispering secrets to the flowers*» – ветер, обладающий человеческой способностью «шептать», оживляет пространство сада.

Winnie-the-Pooh (А.А. Милн): «*Piglet was trembling with excitement*» – животное с человеческими эмоциями становится понятным ребёнку персонажем.

Антропоморфизация представляет собой один из наиболее значимых приёмов метафоризации в детской литературе и заключается в наделении животных, растений и неодушевлённых объектов человеческими качествами. Данный приём способствует созданию выразительных образов и облегчает эмоциональное восприятие текста ребёнком. Так, в произведении Льюиса Кэрролла *Alice in Wonderland* цветы начинают разговаривать, причём каждый из них обладает собственным голосом («The flowers began to talk, each one with a distinct voice»), в результате чего растительный мир становится активным участником повествования и вступает во взаимодействие с героиней. В книге Антуана де Сент-Экзюпери *The Little Prince* лис изображён как мудрый собеседник («The fox looked at the prince with wise eyes»), что придаёт животному черты наставника и позволяет автору передать философские идеи в доступной для детского читателя форме.

Значительную роль в детской литературе играет эмоционально-оценочная функция метафоры. Образные выражения нередко служат средством передачи чувств персонажей и формирования читательского отношения к происходящему. Например, в *Alice in Wonderland* описание учащённого сердцебиения Алисы («Her heart beat like a drum in her chest») усиливает ощущение тревоги и внутреннего напряжения героини. В *The Little Prince* метафора, в которой герой видит «целую вселенную» в лепестках розы («He saw a universe in her petals»), выражает глубокое восхищение и подчёркивает бережное, эмоционально окрашенное отношение к объекту любви.

Среди стилистических особенностей метафор в детской сказке особое место занимает их образность и визуальная выразительность. Метафорические конструкции формируют чёткие и легко представимые образы, благодаря чему текст воспринимается как последовательность ярких зрительных сцен. Так, образ Чеширского кота в *Alice in Wonderland* («The Cheshire Cat grinned from ear to ear, fading slowly into the air») создаёт визуально насыщенный и запоминающийся образ, усиливающий ощущение загадочности и волшебства.

Не менее важной является ритмическая и звуковая организация метафор. В детских произведениях образные выражения часто органично включаются в ритм повествования, повышая его музыкальность и привлекательность для слу-

хового восприятия. В сказке Беатрис Поттер *The Tale of Peter Rabbit* повтор звуков во фразе «Hush! The little feet went pat, pat, pat» передаёт динамику движения и усиливает эмоциональный эффект за счёт звуковой имитации.

Отдельного внимания заслуживает функция эмоционального вовлечения, которую выполняют метафоры. Они способствуют формированию у ребёнка сопереживания персонажам и более глубокому погружению в художественный мир произведения. В *The Little Prince* сравнение хвоста лиса с развевающимся на ветру флагом («The fox's tail flicked like a banner in the wind») оживляет образ персонажа и вызывает эмоциональный отклик у читателя.

В ряде случаев метафоры в детской литературе выполняют символическую и аллегорическую функцию, передавая нравственные и философские смыслы в завуалированной форме. В *The Little Prince* образ розы может рассматриваться как символ любви и ответственности, тогда как многочисленные планеты, посещаемые героем, выступают метафорой уникальности каждого человека и его жизненного пути [4].

При переводе детской художественной литературы на другой язык метафорические конструкции, как правило, сохраняют либо образную, либо эмоциональную составляющую. Так, в переводе *Alice in Wonderland* выражение «The rabbit-hole went straight on like a tunnel» передаётся как «Кроличья нора шла прямо, словно туннель», что позволяет сохранить наглядность и пространственную образность оригинала. Аналогично в переводе *The Little Prince* фраза «He saw a universe in her petals» воспроизводится как «Он видел целую вселенную в её лепестках», сохраняя символическое и эмоциональное наполнение метафоры.

Таким образом, лексико-семантические и стилистические особенности метафор в детской сказке – простота и наглядность, антропоморфизация, эмоциональная насыщенность, визуальная выразительность и символизм – делают их важным средством формирования художественного образа и эмоционального восприятия текста.

Метафора в зарубежной детской литературе

В качестве материала для анализа были использованы известные произведения зарубежной детской литературы, включая *Alice in Wonderland* Льюиса Кэрролла, *The Little Prince* Антуана де Сент-Экзюпери, *Peter Pan* Дж. М. Барри, *The Tale of Peter Rabbit* Беатрис Поттер и *Winnie-the-Pooh* А.А. Милна.

В частности, в книге *Alice in Wonderland* метафоры способствуют созданию атмосферы абсурда и волшебства, формируя уникальное художественное пространство. Пространственные метафоры, такие как описание кроличьей норы в виде туннеля («The rabbit-hole went straight on like a tunnel for some way, and then dipped suddenly down»), создают образ таинственного перехода в иной мир и усиливают фантастический характер повествования.

Персонажные метафоры: «The Cheshire Cat grinned from ear to ear, fading slowly into the air» – метафорическое описание улыбки кота делает его образ мистическим и загадочным, подчёркивая его двойственность и непредсказуемость.

Эмоциональные метафоры: «Her heart beat like a drum in her chest» – метафора внутреннего состояния Алисы передаёт её волнение и тревогу, делая эмоции героини наглядными для ребёнка.

Метафоры Кэрролла выполняют одновременно функции создания мира, характеристики персонажей и эмоционального вовлечения читателя.

The Little Prince (Антуан де Сент-Экзюпери). В произведении Сент-Экзюпери метафоры выполняют символическую и философскую функцию.

Символические метафоры: «He saw a universe in her petals» – метафора раскрывает значимость розы для героя, формирует образ заботы и ответственности.

Эмоциональные и оценочные метафоры: «The fox looked at the prince with wise eyes» – метафора придаёт животному человеческий характер, создавая образ наставника.

Пространственные метафоры: планеты и пустыня как метафоры внутреннего и внешнего мира героя, через которые автор передаёт философские идеи о жизни, одиночестве и дружбе.

Метафорическая система произведений Антуана де Сент-Экзюпери служит важным средством символизации, через которое раскрываются нравственные ценности и формируются философские образы. Используемые автором метафоры придают тексту глубину и многослойность, позволяя читателю воспринимать сюжет не только на уровне повествования, но и как пространство для осмысления универсальных жизненных идей.

В книге *Peter Pan* Дж.М. Барри метафоры направлены на создание ощущения волшебства и постоянного движения, что соответствует приключенческому характеру произведения. Значительное место занимают природные метафоры, формирующие яркие визуальные образы. Так, сравнение звёзд с алмазами («The stars twinkled like diamonds in the night sky») представляет ночное небо как сказочное пространство, легко воспринимаемое детским воображением.

Наряду с этим Барри активно использует эмоционально окрашенные метафоры, в которых чувства героев становятся частью окружающего мира. В выражении «The wind carried their laughter across the island» эмоции персонажей как бы распространяются в пространстве, что усиливает ощущение единства героев с миром сказки.

Особое значение имеют динамические метафоры, придающие неодушевлённым объектам признаки живых существ. Так, образ тени, сравниваемой с игривым котёнком («The shadow darted about, playful as a kitten»), оживляет

предмет и наделяет его индивидуальным характером, усиливая динамику повествования. В совокупности подобные метафоры повышают драматургическую напряжённость текста и способствуют созданию яркой, визуально насыщенной атмосферы приключения.

В произведениях Беатрис Поттер *The Tale of Peter Rabbit* и А.А. Милна *Winnie-the-Pooh* метафоры также выполняют функцию оживления как персонажей, так и окружающего пространства. Через образные переносы животные и элементы среды наделяются эмоциональностью и поведенческими характеристиками, что делает сказочный мир более близким и понятным для ребёнка, а повествование – тёплым и эмоционально насыщенным.

Антропоморфизация: «Piglet was trembling with excitement» (*Winnie-the-Pooh*) – метафора придает персонажу человеческие эмоции, делая его действия понятными ребёнку.

Природные метафоры: «The wind ran through the garden, whispering secrets to the flowers» (*Peter Rabbit*) – метафора оживляет сад, превращая его в активного участника событий.

Сюжетные метафоры: метафоры действия помогают строить последовательность событий и характеризовать персонажей через их взаимодействие с миром [5].

В произведениях Милна и Поттер метафоры являются средством создания эмоциональной связи с читателем, оживления персонажей и придания тексту динамичности.

Анализ показывает, что зарубежные детские книги используют метафоры для создания сказочного мира, насыщенного визуальными и эмоциональными образами; для характеристики персонажей, включая антропоморфизацию и эмоциональные метафоры; для формирования эмоционального восприятия и вовлечения читателя; для символизации абстрактных понятий, особенно в философских или нравственных сказках.

Метафоры в детской литературе не являются случайными украшениями текста: они интегрированы в структуру повествования и создают целостный художественный образ, формируя эмоциональный и эстетический опыт ребёнка [6].

Проведённое исследование показало, что метафора является ключевым средством создания художественного образа в детской сказке. Анализ зарубежных произведений, таких как *Alice in Wonderland* (Льюис Кэрролл), *The Little Prince* (Антуан де Сент-Экзюпери), *Peter Pan* (Дж.М. Барри), *The Tale of Peter Rabbit* (Беатрис Поттер) и *Winnie-the-Pooh* (А.А. Милн), продемонстрировал, что метафоры выполняют многоплановые функции в художественном тексте.

Прежде всего, метафоры играют ключевую роль в формировании своеобразного сказочного пространства, в котором действуют особые законы и образная логика [7]. Пространственные, природные и динамические метафорические конструкции создают яркие визуальные и эмоциональные образы, делая повествование наглядным и увлекательным для детского читателя. Так, кроличья нора в *Alice in Wonderland* функционирует как метафора перехода в иной, фантастический мир, тогда как сад в *The Tale of Peter Rabbit*, «оживающий» за счёт антропоморфных описаний природных явлений, формирует ощущение волшебного и одушевлённого пространства.

Во-вторых, метафоры выполняют важную функцию характеристики персонажей. С помощью образных описаний эмоциональных состояний и внешних проявлений формируется индивидуальность героев, и раскрываются особенности их характера. Улыбка Чеширского кота в *Alice in Wonderland* подчёркивает его загадочность и двойственную природу, а образ розы в *The Little Prince* символизирует любовь, заботу и ответственность. Антропоморфизация животных, широко представленная в произведениях *Winnie-the-Pooh* и *The Tale of Peter Rabbit*, делает поведение персонажей и их переживания близкими и понятными ребёнку.

В-третьих, метафорические конструкции обладают выраженной эмоционально-вовлекающей функцией, способствуя активному сопереживанию читателя событиям текста. Эмоционально и оценочно окрашенные метафоры, такие как «Her heart beat like a drum» в *Alice in Wonderland* или «The fox's tail flicked like a banner in the wind» в *The Little Prince*, усиливают эффект погружения в повествование, стимулируют воображение и обостряют эмоциональное восприятие художественного мира.

В-четвёртых, в произведениях с выраженной философской и символической направленностью метафоры выполняют познавательно-смысловую функцию, передавая нравственные и мировоззренческие идеи в доступной для ребёнка форме. В *The Little Prince* образы планет и розы выступают метафорами человеческих отношений, ответственности и ценности дружбы, что придаёт тексту многозначность и развивающий потенциал.

Лексико-семантические и стилистические особенности метафор в детской литературе – простота и наглядность, эмоциональная насыщенность, визуальная выразительность, а также ритмичность и музыкальность повествования – обеспечивают доступность художественного текста и его привлекательность для детской аудитории. Эти характеристики позволяют ребёнку легко интерпретировать метафорические образы и воспринимать художественный мир произведения как целостное и эмоционально значимое пространство [8].

Научная новизна работы заключается в комплексном анализе метафорических конструкций в зарубежной детской литературе как средства создания художественного образа, с учётом лексико-семантических, стилистических и эмоциональных аспектов. Проведённое исследование показывает, что метафоры интегрированы в структуру повествования и являются неотъемлемой частью художественного воздействия текста.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения его результатов: при преподавании детской литературы и иностранного языка, где метафоры могут использоваться для развития образного мышления и эстетического восприятия; в подготовке учебных и методических материалов, направленных на обучение литературному анализу; при переводе детских текстов, для сохранения образной выразительности и эмоционального воздействия.

Подводя итог, отметим, что метафора в детской сказке выполняет комплексную художественную, эмоциональную и символическую функции, формируя у ребёнка целостное восприятие литературного текста и обеспечивая его эстетическое и нравственное воспитание. Результаты исследования могут быть использованы как в филологической теории, так и на практике преподавания детской литературы, а также в межкультурной адаптации текстов для детской аудитории.

Библиографический список

1. Абдулгамидова А.А. Метафора как волшебный ключик: использование сказкотерапии для преодоления детских страхов. *Мир детства и образование: сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции*. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2025: 12–13.
2. Андреева А.В. Флористические метафоры в детских художественных произведениях. *Теоретические и прикладные аспекты лингвистики: сборник материалов Международной научно-практической конференции молодых исследователей*. Москва: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2013: 8–11.
3. Астафьева О.В. Метафора в детской поэзии. *Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015: материалы Международной конференции*. Санкт-Петербург: Электронная публикация ИЛИ РАН, 2015: 21–25.
4. Короткова И.П., Лебедева Н.С. Метафора как лингвистический аспект английской социальной рекламы. *Актуальные проблемы русского языка и культуры межкультурных коммуникаций: сборник научных статей*. Астрахань: ООО «ПРЕСС-ПОЛИГРАФ», 2025: 67–71.
5. Лимарева Т.Ф., Лебедева Н.С. Лингвистические особенности сказок Оскара Уайльда. *Междисциплинарные аспекты лингвистических исследований: сборник научных трудов*. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2022: 87–93.
6. Зиньковская А.В., Лебедева Н.С. Иностранный язык как средство межкультурной коммуникации. *Филологические науки в XXI веке: актуальность, многополярность, перспективы развития: сборник научных трудов*. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2023: 45–48.
7. Лебедева Н.С. Инновационные образовательные технологии в обучении иностранному языку. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2022; № 1 (38): 94–96.
8. Тыщук Д.С. Метафора в детской литературе как приём личностно ориентированного подхода. *Гуманитарно-педагогическое образование*. 2017; Т. 3, № 2: 36–41.
9. Грдина Т.А. Метафоры детской речи как феномен лингвокреативного мышления и поэтической одаренности. *Проблемы онтолингвистики – 2018: материалы ежегодной Международной научной конференции*. Санкт-Петербург, 2018: 299–303.
10. Курбанова А.Х. Фонетическая, грамматическая, графическая метафора как способ концептуализации мира в детской речи. *Студент: наука, профессия, жизнь: материалы VI Всероссийской студенческой научной конференции с международным участием*. Омск: Омский государственный университет путей сообщения, 2019; Т. 4. 2: 115–121.
11. Амзаракова И.П., Тачеева Н.А. Метафора в детской речи: языковая игра или способ познания мира? *Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова*. Серия: Языкознание. 1998; № 5: 27–30.
12. Доценко Т.И. К проблеме интерпретации детской метафоры. *В измении детства*. Пермь: Издательство «От и До», 2008: 282–288.
13. Кюсе М.И. С кем дружит метафора? Тропы и другие средства лингвокреативности в дискурсе детской литературы. *Язык. Человек. Культура: сборник научных трудов, посвященный юбилею Марии Львовны Ковшовой*. Москва: Канцлер, 2022: 246–253.

References

1. Abdulgamidova A.A. Metafora kak volshebnyj klyuchik: ispol'zovanie skazkotterapii dlya preodoleniya detskih strahov. *Mir detstva i obrazovanie: sbornik materialov XIX Mezhduнародnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Magnitogorsk: Magnitogorskij gosudarstvennyj tehnikeskij universitet im. G.I. Nosova, 2025: 12-13.
2. Andreeva A.V. Floristicheskie metaforы v detskih hudozhestvennyh proizvedeniyah. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty lingvistiki: sbornik materialov Mezhduнародnoy nauchno-prakticheskoy konferencii molodyh issledovatelej*. Moskva: Moskovskoy gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet im. M.A. Sholohova, 2013: 8-11.

3. Astaf'eva O.V. Metafora v detskoj po'ezii. *Problemy ontolingvistiki: mehanizmy usvoeniya yazyka i stanovlenie rechevoj kompetencii* – 2015: materialy Mezhduнародnoј konferencii. Sankt-Peterburg: 'Elektronnaya publikacija ILI RAN, 2015: 21-25.
4. Korotkova I.P., Lebedeva N.S. Metafora kak lingvostilisticheskij aspekt anglijskoј social'noj reklamy. *Aktual'nye problemy russkogo yazyka i kul'tury mezhlichnostnyh kommunikacij: sbornik nauchnyh statej*. Astrahan': OOO «PRESS-POLIGRAF», 2025: 67-71.
5. Limareva T.F., Lebedeva N.S. Lingvostilisticheskie osobennosti skazok Oskara Uajl'da. *Mezhdisciplinarnye aspekty lingvisticheskikh issledovanij: sbornik nauchnyh trudov*. Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj universitet, 2022: 87-93.
6. Zin'kovskaya A.V., Lebedeva N.S. Inostrannyj yazyk kak sredstvo mezhkul'turnoj kommunikacij. *Filologicheskie nauki v XXI veke: aktual'nost', mnogopolyarnost', perspektivy razvitiya: sbornik nauchnyh trudov*. Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj universitet, 2023: 45-48.
7. Lebedeva N.S. Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii v obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2022; № 1 (38): 94-96.
8. Tyschuk D.S. Metafora v detskoј literature kak priem lichnostno orientirovanogo podhoda. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*. 2017; T. 3, № 2: 36-41.
9. Gridina T.A. Metaforы detskoј rechi kak fenomen lingvokreativnogo myshleniya i po'eticheskoj odarennosti. *Problemy ontolingvistiki* – 2018: materialy ezhegodnoј Mezhduнародnoј nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2018: 299-303.
10. Kurbanova A.H. Foneticheskaya, grammaticheskaya, graficheskaya metafora kak sposob konceptualizacii mira v detskoј rechi. *Student: nauka, professiya, zhizn': materialy VI Vserossijskoј studencheskoј nauchnoj konferencii s mezhduнародnym uchastiem*. Omsk: Omskij gosudarstvennyj universitet putej soobscheniya, 2019; T. Ch. 2: 115-121.
11. Amzarakova I.P., Tacheeva N.A. Metafora v detskoј rechi: yazykovaya igra ili sposob poznaniya mira? *Vestnik Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova*. Seriya: Yazykoznanie. 1998; № 5: 27-30.
12. Docenko T.I. K probleme interpretacii detskoј metaforы. *V izmerenii detstva*. Perm': Izdatel'stvo "Ot i Do", 2008: 282-288.
13. Kiose M.I. S kem družhit metafora? Tropy i drugie sredstva lingvokreativnosti v diskurse detskoј literatury. *Yazyk. Chelovek. Kul'tura: sbornik nauchnyh trudov, posvyaschennyj yubileju Marii L'vovny Kovshovoj*. Moskva: Kancel', 2022: 246-253.

Статья поступила в редакцию 06.01.26

УДК 811.161.1

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-309-311

Liu YANG, Cand. of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Jiangsu Normal University (Xuzhou, China), E-mail: yangliu8347@mail.ru

Vasileva G.M., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: galinav44@mail.ru

THE LINGUOCULTURAL TYPE OF "TEACHER" IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS. According to experts in the field of cultural linguistics, any national culture is built on the foundation of key linguocultural types, which, in the broadest sense, are defined by researchers as recognizable images of representatives of a particular culture, the totality of which constitutes the culture of a given society. Therefore, the co-study of language and culture, as well as all for for educational purposes, must take into account the national specifics of key linguocultural types. Such phenomena include the linguocultural type of "teacher," which occupies a special place in the value hierarchy of Chinese and Russian cultures. Therefore, this article aims to describe and compare the main characteristics of the value-marked linguocultural type of "teacher" as they exist in the linguistic consciousness of Russian and Chinese students. This goal requires the use of a *psycholinguistic* experiment. The article uses data from the "Russian Associative Dictionary," edited by Yu.N. Karaulov, as well as a directed associative experiment conducted among Russian students in 2025, which allows to identify the dynamics of linguacultural personality types in the consciousness of students of different generations. Using the associative field segmentation technique, we compare the main characteristics of the linguacultural personality type "teacher" in the linguistic consciousness of Russian and Chinese students. We identify common areas of association related to the universality of national values and the significance of the teacher's personality in both cultures, as well as those reflecting the uniqueness of national linguistic worldviews.

Key words: linguacultural type "teacher," linguistic consciousness, free associative experiment, national cultural values, linguistic worldview

Ян Лю, канд. пед. наук, доц., Цзянсу́ский педагогический университет, г. Сюйчжоу, E-mail: yangliu8347@mail.ru

Г.М. Васильева, д-р филол. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: galinav44@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ТИПАЖ УЧИТЕЛЬ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

По мнению специалистов в области лингвокультурологии, любая национальная культура строится на основе важнейших лингвокультурных типажей, которые в самом широком обобщении определяются исследователями как узнаваемые образы представителей определенной культуры, совокупность которых и составляет культуру того или иного общества. В связи с этим соизучение языка и культуры, в том числе в учебных целях, должно учитывать национальную специфику важнейших лингвокультурных типажей. К таким феноменам относится лингвокультурный типаж *учитель*, занимающий особое место в ценностной иерархии китайской и русской культур. Ввиду этого в данной статье поставлена цель описать и сопоставить основные характеристики ценностно маркированного лингвокультурного типажа *учитель*, существующие в представлениях носителей русского языка разных поколений (второй половины XX и первой четверти XXI веков), а также студентов из Китая, изучающих русский язык и имеющих различный уровень языковой подготовки. Поскольку поставленная цель достигается с опорой на метод психолингвистического эксперимента, в данном исследовании в качестве исходного материала используются материалы известных российских словарей ассоциативных норм («Словаря ассоциативных норм русского языка» под ред. А.А. Леонтьева и «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю.Н. Караулова). Дополнительно к словарным материалам в работе анализируются результаты двух свободных экспериментов, проведенных авторами статьи среди студентов университетов РФ и КНР, что позволяет выделить и интерпретировать основные тенденции в функционировании лингвокультурного типажа *учитель* в сопоставляемых картинах мира. С использованием приема сегментирования ассоциативных полей осуществляется сопоставление основных характеристик лингвокультурного типажа *учитель* в языковом сознании российских и китайских студентов. Выделяются как общие направления ассоциирования, связанные с универсальностью национальных ценностей и значимостью личности учителя в обеих культурах, а так и те, которые отражают самобытность национальных языковых картин мира.

Ключевые слова: лингвокультурный типаж *учитель*, языковое сознание, свободный ассоциативный эксперимент, ценности национальной культуры, языковая картина мира

Актуальность данного исследования обусловлена востребованностью феномена лингвокультурного типажа при описании национальных картин мира, а также особой значимостью образа учителя в русской и китайской культурах, отражающего ценностные приоритеты двух народов. Результаты данной работы позволяют выделить как общую составляющую в содержании одного из важнейших лингвокультурных типажей, отражающую ценностные основы двух культур, так и уникальную, создающую неповторимость каждой национальной культуры.

Цель работы – выявить и сопоставить основные характеристики ценностно маркированного лингвокультурного типажа *учитель*, существующие в языковом сознании российских и китайских студентов.

Задачи исследования состоят в следующем: тематическое сегментирование ассоциативных полей *учитель/учительница*, зафиксированных в «Словаре ассоциативных норм русского языка» под ред. А.А. Леонтьева и в «Русском ас-

социативном словаре» под ред. Ю.Н. Караулова, сопоставление данных, зафиксированных в этих словарях; анализ результатов психолингвистических экспериментов, проведенных авторами статьи в университетах РФ и КНР; выявление и интерпретация сходных и асимметричных явлений в представлениях об учителе, существующих в сознании российских студентов, а также китайских студентов, изучающих русский язык и имеющих различный уровень языковой подготовки.

Новизна содержания данной статьи состоит в привлечении к анализу одного из ключевых лингвокультурных типажей материалов ассоциативных экспериментов, осуществленных в различные периоды (70-е годы XX века, конец XX века, первая четверть XXI века), что позволяет выявить динамику его функционирования на протяжении длительного времени.

Теоретическая значимость состоит в реконструкции динамики ценностно маркированных характеристик лингвокультурного типажа *учитель*, зафиксиро-

ванных в результатах психолингвистических экспериментов, проведенных в XX веке, а также в настоящее время в университетах РФ и КНР.

Практическая значимость полученных результатов связана с возможностью их использования при разработке учебных материалов по русскому языку, ориентированных на китайских аспирантов и студентов-филологов, составляющих многочисленную аудиторию обучающихся, которые изучают русский язык, а также при обучении российских студентов по направлениям «Русский язык как иностранный» и «Межкультурная коммуникация».

Среди исследований лингвокультурологического направления в последние годы появились работы, посвященные описанию феномена лингвокультурного типажа [1–5]. Как отмечают авторы этих работ, «лингвокультурный типаж это концепт, содержанием которого является типизируемая личность» [2, с. 8]. В связи с этим его структура коррелирует со структурой концепта, включая не только понятийную, но и образную (характеристики типажа, зафиксированные в нашем сознании), ценностную (отношение представителей культуры к данному типуажу), текстовую (текстовая интерпретация) составляющие.

Исследователи подчеркивают этнокультурную значимость и ценностный характер типажей, поскольку они способны выражать ценности всего общества [1].

В работах исследователей лингвокультурологического направления подчеркивается необходимость описания аксиосферы культуры, воплощенной в языке [6, с. 7], приоритет ценностных оснований культуры в процессе образования: «...культура как система ценностей, используемая в качестве содержания образования, становится тем пространством существования, благодаря которому человек может стать человеком духовным» [7, с. 21]. При наличии большого числа определений ценностей, существующих в гуманитарных исследованиях, описанию сложных лингвокультурных феноменов в наибольшей степени соответствует следующее: «Ценности – особо важные для жизни человека и человечества явления, факты общественного устройства, культуры и т. п., обычно разные с точки зрения разных наций, народов, социальных слоев, возрастных групп и т. п.» [8, с. 664].

В соответствии с ценностным подходом к описанию языка особую значимость приобретают те лингвокультурные типажи, в содержании которых находят отражение ценностные предпочтения носителей культуры. Именно таким является лингвокультурный типаж *учитель*, который является предметом исследования в данной статье.

Поскольку в языковом сознании носителей языка находят отражение важнейшие социальные процессы и тенденции, то представляется целесообразным учитывать результаты опросов и исследований, проведенных в РФ и КНР в начале XXI в. В этих опросах находят отражение некоторые особенности отношения к профессии учителя в рассматриваемый период. Так, например, в опросе, проведенном в начале XXI века, среди наиболее престижных профессий, перечисленных российскими студентами, не была названа профессия учителя, а среди выпускников Тамбовского педагогического университета только 33,9% решили связать свое будущее с профессией учителя [9, с. 9–10].

Известная китайская газета «Чжунго цинняньбао» в 2007 году опубликовала результаты опроса, согласно которому 90% его участников считают, что учителями работают представители общественной элиты, поскольку они самые честные и нравственные; 76,3% признали, что именно учителя оказали наибольшее влияние на их жизнь; 56% хотят стать преподавателями университетов; 30% – учителями школ и 14% – воспитателями детских садов [10].

Поскольку основная задача данной статьи состоит в выявлении главных характеристик образа учителя в языковом сознании носителей языка, то важнейшим ресурсом для ее достижения являются, как было отмечено выше, словари ассоциативных норм и данные свободных ассоциативных экспериментов.

В первом российском словаре ассоциативных норм русского языка («Словарь ассоциативных норм русского языка» под ред. А.А. Леонтьева 1977 г.), включающем 186 важнейших лексем-стимулов, зафиксирован стимул *учительница* (показательно, что лексема *учитель* в словарь не включена). В обширном ассоциативно-вербальном поле этой лексемы, опираясь на метод сегментирования [11], можно выделить основные тематические векторы, характеризующие образ учителя в этот период.

Самыми частотными оказались ассоциации: *первая* (100), далее – *сельская* (70), *молодая, первая моя* (36). Показательно, что среди повторяющихся оценочных реакций, отражающих мотив отношения к учителю, зафиксированы преимущественно положительные (хорошая, добрая, любимая, настоящая, милая, приятная, доброта и др.). Исключения составляют малочастотные реакции (ведьма, зверь, злая). Оценочные реакции в подавляющем большинстве относятся к характеру и поведению учительницы, а не к ее эрудиции. Особенно показательными являются реакции *мать* и *мама*, отражающие отношение к учительнице как к близкому, родному человеку.

Помимо оценочного отношения, ассоциативное поле содержит представления о внешности учительницы (седая, очки, молодая, седые волосы, в очках, старая, коса, черное платье, белый ворот), а также об основных атрибутах школьной жизни (тетрадь, парта, класс, доска, урок, оценки, тетрадки, уроки). Среди преподаваемых предметов преобладают русский язык и литература (русского языка, литература, русский язык, словесности). В реакциях присутствуют

многочисленные полные имена (имя + отчество), принадлежащие учительницам респондентов.

В следующем из рассматриваемых словарей («Русском ассоциативном словаре» под ред. Ю.Н. Караулова (РАС)) зафиксированы стимулы *учительница* и *учитель*, причем ассоциативное поле *учительница* значительно по объему. В рассматриваемых словарях на этот стимул зафиксированы совпадающие реакции:

- самая частотная реакция в обоих словарях – *первая* (в РАС с коэффициентом (59);
- среди школьных предметов наиболее часто упоминаются русский язык и литература.

Однако лингвокультурный типаж *учительница* в рассматриваемых словарях совпадает не полностью:

- в числе наиболее частотных в РАС нет реакции *сельская*;
- оценочные реакции относятся не только к характеру и личным качествам учительницы, но и к ее профессионализму (умная, авторитет, знание, знания, знающая, неквалифицированная, некомпетентная);
- в РАС зафиксировано значительно больше негативно-оценочных ассоциаций, которые относятся как к личностным качествам и характеру учительницы, так и к ее эрудиции;
- к атрибутам школьной жизни добавились *указка* и *журнал*;
- в РАС зафиксировано только одно полное имя учительницы.

На стимул *учитель*, который зафиксирован только в РАС, приводится не столь обширное ассоциативное поле:

- среди наиболее частотных зафиксированы реакции: истории (6), математики (4), добрый, музыки, мучитель, пеня, рисования, указка (3);
- характеристики внешности закономерно отличаются от внешности учительницы (при сохранении реакции *седой* появляются *пенсне*, *хлястик* и *серый костюм*);
- оценочные реакции (как положительные, так и отрицательные) большей частью связаны с характером учителя (добрый, любимый, друг, хороший, прекрасный, сердечный /мучитель, злой, плохой, зануда, дурак, не всегда человек и др.);
- в реакциях респондентов отсутствуют имена учителей.

Для выявления возможной динамики характеристик рассматриваемого лингвокультурного типажа авторами статьи был проведен ассоциативный эксперимент среди российских студентов, обучающихся в РГПУ им. А.И. Герцена, в котором приняли участие 70 студентов. Значительная часть направлений ассоциирования и самих реакций совпала у студентов разных поколений. Однако были выявлены и определенные различия. Если в словаре под ред. А.А. Леонтьева и РАС наиболее частотными реакциями являлись наименования школьных предметов, то в современном эксперименте они были единичными, а самыми частотными оказались реакции *школа*, *знания*, *урок*, *первый*, *жизни*. В список частотных реакций добавилась ассоциация *жизни*, которая выводит данный стимул из семантического поля «школьный учитель, преподаватель» и вводит его в более широкий круг представлений о наставничестве, достойном примере, жизненным авторитете.

Показательно, что в современном эксперименте зафиксировано значительное число положительных эмоционально-оценочных реакций (любимый, мудрый, внимательный, все знает, энтузиаст, труженик, авторитет, никогда не забуду и др.) и незначительное количество отрицательных (кричит, конфликт, злой).

В ассоциациях современных студентов были зафиксированы прецедентные имена (Сухомлинский, Ушинский, Макаренко), а также прецедентные высказывания (учительница первая моя, пред именем твоим), которых не было зафиксировано в рассмотренных ранее словарях.

Для того чтобы выявить представления китайских студентов о рассматриваемом лингвокультурном типаже, авторы статьи провели соответствующий эксперимент в Цзянсуском педагогическом университете (КНР). В нем приняли участие 70 студентов, изучающих русский язык. Ввиду того, что в процессе эксперимента студенты реагировали на русское слово-стимул и должны были приводить реакции на русском языке, их разделили на 3 группы с учетом уровня владения языком. Студентам всех групп было предложено написать любые свободные ассоциации на стимул *учитель*.

Ассоциации студентов начального уровня подготовки (1-я группа), в которых использовалась только базовая лексика, изученная студентами, возможно разделить на следующие группы:

- реакции, связанные с учебной деятельностью учителя (*ученик* – возникла почти в 100% ответов, формируя ключевую оппозицию «учитель – ученик», *школа*, *урок*, *преподаватель*);
- эмоционально-оценочные реакции (*хороший* – наиболее частотная оценочная реакция; *умный*, *знания*). Отрицательных эмоционально-оценочных реакций зафиксировано не было.

В ассоциациях китайских студентов начального уровня подготовки использовался ограниченный набор лексики, который обнаружил недостаток творческого использования языка и глубоких культурных знаний.

У студентов среднего уровня подготовки (2-я группа) добавились дополнительные частотные ассоциации, например, *строгий*. Строгий учитель – это

типичный и глубоко укорененный стереотип образа учителя среди китайских студентов, отражающий культурную традицию Китая, предполагающую уважение к учителям, важность образования и строгую дисциплину. Ассоциация *строгий* имеет очень высокую частотность и выраженную эмоционально-оценочную окраску. В китайской культуре глубоко укоренилась концепция «Строгий учитель воспитывает выдающихся учеников», поэтому строгость часто ассоциируется с «ответственностью» и «высоким профессионализмом», а не является негативной характеристикой. Это создает определенное отличие от восприятия российских студентов.

В ассоциациях студентов продвинутого уровня подготовки (свободное владение языком) (3-я группа) зафиксированы разнообразные ассоциации, в которые включены культурные, исторические и социальные представления. Именно на этом уровне наиболее ярко проявились культурные различия в национальных языковых картинах мира:

- в ответах студентов были зафиксированы прецедентные высказывания «трудолюбивый садовник» и «свеча, что сгорает», которые связаны с идеями о трудолюбии и жертвенности учителя, отдающего свою жизнь ученикам, «сгорающего» на своей работе;

- важным аспектом отношения к учителю в Китае является высочайший уровень уважения, доходящий до уровня почитания и благоговения. Ввиду этого у данной группы студентов были зафиксированы такие реакции, как *почитание, благоговение, жертвенность, бескорыстие*, которые не были зафиксированы в реакциях российских студентов;

- среди прецедентных имен китайские студенты называли не только Конфуция и Мао Цзедун, но и Ушинского и Ленина, что свидетельствует не только о хорошем уровне их языковой, но и культурологической подготовки. Из этих реакций видно, что китайские студенты воспринимают учителя не как преподавателя-предметника, а как наставника, учителя жизни, непререкаемый авторитет.

Результаты ассоциативных экспериментов позволили выявить основные представления об образе учителя, существующие в языковом сознании российских и китайских студентов и сделать определенные *заклучения*.

Лингвокультурный типаж *учитель* содержит общие понятийные и оценочные составляющие в представлениях студентов обеих стран (авторитетный, мудрый, знающий преподаватель, пользующийся уважением и любовью своих учеников).

Определенные различия зафиксированы на уровне оценочного содержания (наличие негативных ассоциаций у российских студентов и их полное отсутствие у китайских участников эксперимента). Наличие негативно-оценочных реакций, зафиксированных у русских студентов (количество которых значительно снизилось в современном эксперименте), может быть объяснено не очень высоким социальным статусом российского учителя в конце XX – начале XXI вв.,

который был вызван социальной и экономической нестабильностью общества в этот период. Показательно, что в реакциях современных студентов число негативно-оценочных реакций значительно снизилось. Представляется, что усиление внимания к личности учителя со стороны государства в последние годы, направленное на повышение престижа этой профессии, активизация воспитательной и наставнической работы в школе стали причиной этих позитивных изменений. Наличие негативно-оценочных ассоциаций у российских студентов и отсутствие их у китайских студентов может быть объяснено и повышенным критicismом представителей русской культуры, о котором пишут лингвисты и специалисты в межкультурной коммуникации, который, как правило, не фиксируется в китайской языковой картине мира.

Определенные различия связаны с особой ролью школьной *учительницы* в русской культуре. Как показали результаты эксперимента, в сознании российских студентов представления о рассматриваемом типаже связаны в первую очередь с учительницей. Так, частотные ассоциации *мать* и *мама* могут свидетельствовать о том, что для школьников (прежде всего младших классов) учительница является символом материнского начала, присущего русской культуре.

Оценочные характеристики учителя и учительницы в сознании российских студентов преимущественно связаны с их личностными качествами, т. е. они видят в учителе прежде всего человека, а потом уже представителя определенной профессии.

Восприятие русского слова *учитель* китайскими учащимися подвержено влиянию собственной культурной традиции, где, согласно «культу старшего», распространяемому не только на семью, но и на общество, учителю и принципам преподавания воздается высшее уважение. Китайские студенты, реагируя на стимул *учитель*, проецируют комплексный образ лингвокультурного типажа, существующего в сознании, который сочетает в себе характеристики учителя не только как человека, передающего знания, но и как «хранителя дисциплины», «бескорыстного служителя», «непререкаемого авторитета».

Полученные результаты и сделанные выводы о существовании различий в оценочном содержании исследуемого лингвокультурного типажа, а также об основании их возникновения являются актуальными для важного направления лингвокультурологических исследований – сопоставительного описания ключевых лингвокультурных типажей, а также для лингвокультурологии – лексико-графического представления комплексных лингвокультурных феноменов.

Особенности отношения к одной из важнейших профессий в русской и китайской культурах являются актуальными для процесса обучения русскому языку как иностранному, предполагающему соизучение языка и культуры, поскольку тема профессий включена в учебники по русскому языку, предназначенных для различных уровней языковой подготовки в РФ и КНР.

Библиографический список

1. Карасик В.И. Лингвокультурный типаж «русский интеллигент». *Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типаж: сборник научных трудов*. Волгоград: Парадигма, 2005: 25–60.
2. Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия. *Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типаж: сборник научных трудов*. Волгоград: Парадигма, 2005: 5–25.
3. Ярошенко О.А. *Эволюция лингвокультурного типажа «русский интеллигент»: на материале произведений русской художественной литературы второй половины XIX – начала XX вв.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2011.
4. Васильева Г.М., Ян Х. Амбивалентная оценочность русской лексики: лексема «интеллигент» на фоне китайского языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2022; Т. 15, № 6: 1877–1882.
5. Ян Х. *Лингвокультурный типаж «русский интеллигент» (на фоне китайского языка)*: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2021.
6. Васильева Г.М., Некора Н.Е. Ценности культуры в лексике русского языка: монография. Санкт-Петербург: Издательство «Союз художников», 2024.
7. Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. *Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация)*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2007.
8. *Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения*. Санкт-Петербург: РАН ИЛИ, Издательство «Фолио-Пресс», 1998.
9. Лю Ян *Лингвокультурологический подход к обучению лексике китайских студентов-филологов (на материале лексико-семантической группы наименований лиц по профессии)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
10. *Чжунго циньяньбао*. 2007; 13 сентября.
11. Караулов Ю.Н. Семантический гештальт ассоциативного поля и образы сознания. *Языковое сознание: содержание и функционирование. XIII Международный симпозиум по психоллингвистике и теории коммуникации: тезисы докладов*. Москва: 2000: 107–109.

References

1. Karasik V.I. Lingvokul'turnyj tipazh «russkij intelligent». *Aksiologicheskaya lingvistika: lingvokul'turnye tipazhi: sbornik nauchnyh trudov*. Volgograd: Paradigma, 2005: 25-60.
2. Karasik V.I., Dmitrieva O.A. Lingvokul'turnyj tipazh: k opredeleniyu ponyatiya. *Aksiologicheskaya lingvistika: lingvokul'turnye tipazhi: sbornik nauchnyh trudov*. Volgograd: Paradigma, 2005: 5-25.
3. Yaroshenko O.A. *Evolyuciya lingvokul'turnogo tipazha «russkij intelligent»: na materiale proizvedenij russkoj hudozhestvennoj literatury vtoroj poloviny XIX – nachala XX vv.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2011.
4. Vasil'eva G.M., Yan H. Ambivalentnaya ocenochnost' russkoj leksiki: leksema «intelligent» na fone kitajskogo yazyka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; T. 15, № 6: 1877-1882.
5. Yan H. *Lingvokul'turnyj tipazh «russkij intelligent» (na fone kitajskogo yazyka)*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2021.
6. Vasil'eva G.M., Nekora N.E. Cennosti kul'tury v leksike russkogo yazyka: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Soyuz hudozhnikov», 2024.
7. Passov E.I., Kibireva L.V., Kollarova E. *Koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya (teoriya i ee realizaciya)*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2007.
8. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka konca XX v. Yazykovye izmeneniya*. Sankt-Peterburg: RAN ILI, Izdatel'stvo «Folio-Press», 1998.
9. Lyu Yan *Lingvokul'turologicheskij podhod k obucheniyu leksike kitajskih studentov-filologov (na materiale leksiko-semanticheskoy gruppy naimenovanij lic po professii)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2012.
10. *Chzhungo cinyan'bao*. 2007; 13 sentyabrya.
11. Karaulov Yu.N. Semanticheskij geshtal't' associativnogo polya i obrazy soznaniya. *Yazykovoe soznanie: sodержanie i funkcionirovanie. XIII Mezhdunarodnyj simpozium po psiholingvistike i teorii kommunikacii: tezisy dokladov*. Moskva: 2000: 107-109.

Статья поступила в редакцию 15.12.25

Denisova E.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: elvdenisova@yandex.ru*
Dudareva Ya.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: dudareva-yana@yandex.ru*

LINGUISTIC AND CULTURAL TASKS FOR TURKMEN STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article deals with description of the didactic potential of linguistic and cultural tasks from the perspective of their use in teaching Russian as a foreign language. The proposed research is carried out at the intersection of three scientific areas: linguodidactics, linguoculturology and linguopersonology. The tasks of the work are to develop and test this type of assignment for Turkmen students studying at preparatory courses in Russian universities. The paper offers the authors' model of comparative analysis of oral and written speech of international students, which is based on unified, specially developed assessment criteria, taking into account the requirements of the State Standard. The results of the study show that performing linguistic and cultural tasks based on the available knowledge of their own linguistic culture increases the motivation of Turkmen students to learn Russian, while performing written tasks is more successful than oral answers.

Key words: linguodidactics, Russian as foreign language, linguistic and cultural tasks, assessment criteria, level of knowledge of Russian as foreign language, Turkmen students

Э.С. Денисова, канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: elvdenisova@yandex.ru
Я.А. Дударева, канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: dudareva-yana@yandex.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Настоящая статья посвящена описанию дидактического потенциала лингвокультурологических заданий с позиции их использования в обучении русскому языку как иностранному. Предлагаемое исследование выполнено на пересечении трех научных направлений: лингводидактики, лингвокультурологии и лингвоперсоналогии. Цель работы видится в разработке и апробации подобного типа заданий для туркменских студентов, обучающихся на подготовительных курсах в российских вузах. В работе предложена авторская модель сравнительного анализа устной и письменной речи иностранных студентов, в основе которого лежат единые, специально разработанные критерии оценивания с учетом требований государственного стандарта. Результаты проведенного исследования показывают, что выполнение заданий лингвокультурологического характера с опорой на имеющиеся знания собственной лингвокультуры повышает мотивацию туркменских студентов к изучению русского языка, при этом выполнение письменных заданий является более успешным по сравнению с устными ответами.

Ключевые слова: лингводидактика, русский язык как иностранный, лингвокультурологические задания, критерии оценивания, уровень знания русского языка как иностранного, туркменские студенты

По мнению исследователей, лингводидактика как наука об эффективной методике обучения языку «призвана чутко реагировать на изменяющуюся коммуникативно-речевую ситуацию и вырабатывать новые стратегии и тактики учебно-речевой деятельности, адекватные новым условиям коммуникации» [1, с. 153]. Так, например, кардинально изменившиеся в связи с развитием онлайн-технологий условия коммуникации позволяют не только носителям языка, но и тем, кто изучает русский язык как иностранный (РКИ), использовать «интернет-пространство как источник социолингвистического исследования ортологических проблем» [2, с. 151]. Коммуникативный подход в обучении РКИ требует овладения не только знаниями о языке, но и усвоения его социокультурного компонента: «образцов поведения в обществе, норм и знаний о культуре страны изучаемого языка, что позволит иностранному учащемуся адекватно взаимодействовать с носителями языка в ситуациях реального общения» [1, с. 155].

Появление лингводидактических программ, в которых язык рассматривается как «культурный код нации» [3, с. 49], предполагает выход иностранных обучающихся за рамки стандартного изучения лексики и грамматики, когда язык выступает в качестве инструмента коммуникации, в сферу понимания новой языковой картины мира, «освоения ментальных установок русской культуры» [4, с. 54]. В связи с этим возникает вопрос: как методически верно реализовать концепцию русского языка как культурного посредника между разными языковыми картинами мира?

Широкую известность имеют методики преподавания РКИ универсального характера, т. е. без учета специфики родного языка обучающихся и их родной языковой картины мира (например, [5]). В то же время весьма известны учебники РКИ, подготовленные именно для англо-, арабо-, испаноязычных обучающихся, а также для китайских и индийских студентов. В таких специализированных учебниках учитываются трудности, с которыми сталкиваются инофоны при овладении языковой системой русского языка. Так, для китайских студентов разработаны коррекционные фонетические курсы, для индийских студентов, а также для студентов из стран СНГ – разнообразие факторов, препятствующих успешному обучению медицинскому языку и т. п.

Однако такая специализация учебников под конкретную языковую аудиторию является скорее выборочной. К примеру, учебники РКИ, имеющие лингвокультурологическую ориентацию на обучающихся из Туркменистана, осваивающих русский язык на подготовительных курсах в российских вузах, не представлены в широком и открытом доступе. Всё вышесказанное определяет актуальность настоящего исследования.

Анализ научных работ, посвященных обучению РКИ туркменских студентов, показывает, что основной круг поставленных в них вопросов связан, во-первых, с описанием лингвокультурологических приемов адаптации обучающихся в русской культурно-языковой среде через приобщение к художественной культуре, поэзии, истории, мифам, сказкам, пословицам, поговоркам [6; 7], диалектной лексике [8]; во-вторых, с установлением факторов, препятствующих успешному обучению русскому как иностранному [9]; в-третьих, выработке методических

рекомендаций по формированию коммуникативной компетенции у туркменских студентов [9; 10].

В нашей работе основной акцент сделан на разработке и апробации лингвокультурологических заданий с позиции эффективности их использования в обучении русскому языку как иностранному. В связи с этим научная новизна исследования состоит в том, что на материале лингвокультурологических заданий предложена оригинальная модель сравнительного анализа устной и письменной речи иностранных студентов, в основе которого лежат единые, специально разработанные критерии оценивания с учетом требований к владению РКИ.

Цель предпринятого исследования состоит в разработке и апробации лингвокультурологических заданий для туркменской аудитории. Обращение именно к названной национальной языковой группе обусловлено тем, что на подготовительных курсах КемГУ в 2024–2025 гг. обучалась группа студентов из Туркменистана (29 человек, юноши, девушки, от 17 до 29 лет), что потребовало поурочной разработки заданий на весь период их обучения (9 месяцев).

Отметим, что в школьных учебниках русского языка, которые используются в Туркменистане, а также в других странах СНГ, учитывается культурологическая составляющая. Так, в учебниках Г.Т. Гасиловой, Ю.Ю. Мусурмановой [11] главным героем является мальчик Анвар, вместе с которым обучающиеся осваивают русский язык год за годом. Учебник построен таким образом, что школьники в каждой теме знакомятся с пословицами и поговорками, стихотворениями русских поэтов, картинами русских художников, русскими сувенирами, достопримечательностями России, непосредственно выполняя предлагаемые авторами задания. Таким образом, школьники изучают не только лексику и грамматику для успешной коммуникации на русском языке, но и народную мудрость в форме кода, передающего русский культурный опыт, юмор и душу нации.

Думается, что лингвокультурологические связи, характерные для периода школьного изучения РКИ, не должны прерываться с поступлением иностранных студентов в российские учебные заведения. В связи с этим основной задачей нашего исследования видится разработка заданий комплексного направления, т. е. нацеленных одновременно на развитие и совершенствование как языковой, коммуникативно-речевой, так и лингвокультурологической (социокультурной) компетенции.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что полученные результаты вносят вклад в развитие таких направлений современной лингвистики, как лингводидактика, лингвокультурология, лингвоперсоналогия.

Практическая значимость работы обусловлена возможностью применения ее результатов в обучении русскому языку как иностранному для тюркоязычных учащихся подготовительных курсов, а также для работы со студентами вуза в рамках изучения курса «Русский язык как иностранный».

В работе с целью получения исследовательского материала были использованы следующие методы: интервьюирование, анкетирование, метод «скрытого магнитофона». В процессе оценивания полученного языкового материала применялись методы анализа текста по всем языковым уровням, а также для опре-

деления уровня владения русским языком проводился анализ сложности текста с помощью интернет-ресурса «Текстомер».

Рабочей гипотезой исследования выступило предположение о том, что выполнение заданий лингвокультурологического характера с опорой на имеющиеся знания собственной лингвокультуры повысит мотивацию иностранных студентов к изучению русского языка, при этом выполнение письменных заданий будет более успешным в связи с преобладающей традицией изучения иностранного языка в школе преимущественно через письменные виды деятельности (письмо и чтение).

Обратимся к собственному методическому опыту – к одному из лингвокультурологических заданий, разработанных нами для развития связной устной и письменной речи студентов из Туркменистана. Задание предлагалось обучающимся в начале каждого урока, на этапе организационного момента, при обсуждении и записи даты. Студентам предлагался тест на знание календарного российского праздника, который отмечался/отмечается или будет отмечаться в ближайшее время, демонстрировались изображения, связанные с традициями празднования этой даты, сопровождавшиеся устным и письменным текстом-описанием. Выбор праздников обусловлен общим прошлым России и Туркменистана, сформировавшим одинаковые праздничные традиции в обеих странах. Студенты должны были сначала в устной, а затем в письменной форме ответить на вопрос: «А как отмечается (название праздника) в Туркменистане?». Устные ответы студентов зафиксированы методом «скрытого магнитофона»: «Звучащая речь записывается на пленку, затем стенографируется по специальной системе, с учетом <...> особенностей устной формы высказываний» [12, с. 117]. Выбор данного метода обусловлен необходимостью сбора естественного речевого материала, полученного в ситуации непринужденного общения. Письменные ответы были даны на отдельных листках бумаги и сданы на проверку. Таким образом, от каждого студента получен устный и письменный ответ по одной и той же теме. В дальнейшем был осуществлен сравнительный анализ устных и письменных ответов.

Для анализа ответов обучающихся подготовительных курсов были разработаны критерии оценивания устного и письменного высказывания, учитывающие содержание и оформление продуцируемого высказывания, с опорой на требования государственных стандартов по русскому языку как иностранному [13; 14] (см. табл. 1).

Обратимся к анализу устных текстов, полученных от 5 студентов, отобранных нами методом случайной выборки из 29 человек.

Студент № 1. Тема «Как отмечают Новый год в Туркменистане?»

Устный текст: Ставим елку дней за 15 // Некоторые ничего не ставят // Мне / кроме отца / никто не дарил подарки // Я думал / что в школе раздали подарки / а потом через несколько лет выяснилось / что отец им заплатил //

Анализ устного текста. Содержание не полностью соответствует поставленной коммуникативной задаче, т. к. в ответе представлена конкретная информация о том, как именно семья студента отмечает Новый год. Несмотря на то, что одна семья может быть рассмотрена как типовая, поскольку самостоятельно студент логически не вышел на уровень сравнения и обобщения, по критериям № 1, № 2, № 3 поставлено по 1 баллу. В произношении ошибки отсутствовали, речь звучала разборчиво, следовательно, выставлено 2 балла. Словарный запас соответствует уровню В1, лексические и грамматические ошибки отсутствуют, стилистическое оформление нейтральное, следовательно, по перечисленным критериям выставлено по 2 балла. Итого: 11 баллов.

Студент № 2. Тема «Как отмечают День Победы в Туркменистане?»

Устный текст: Это особенный праздник // Я парад смотрю / прямой эфир // Когда я был школьником / я посмотрел мультфильм «Три богатыря» //

Анализ устного текста. Содержание не полностью соответствует поставленной коммуникативной задаче, т. к. в ответе представлена конкретная информация о том, как сам студент отмечает День Победы. Текст представлен в недостаточном объеме. Высказывание в целом логично, но отсутствует полная завершенность. По критериям № 1, № 2, № 3 выставлено по 1 баллу. Речь звучала не совсем четко, следовательно, выставлен 1 балл. В связи с тем, что про-

Таблица 1

Критерии оценивания устного и письменного высказывания в рамках изучения РКИ

№	Критерий оценивания высказывания	Баллы		
		0	1	2
1.	Решение коммуникативной задачи.			
1.1	Содержание высказывания соответствует поставленной задаче	Содержание высказывания не соответствует поставленной задаче, микротемы не раскрыты / отсутствие ответа	Содержание высказывания частично соответствует поставленной задаче, не все микротемы раскрыты полностью	Содержание высказывания полностью соответствует поставленной задаче, все микротемы раскрыты полностью
1.2	Объем высказывания соответствует поставленной задаче	1–3 предложения или отсутствие ответа	4–6 предложений (без немотивированных повторов)	7–10 предложений (без немотивированных повторов)
1.3	Логичность и связность высказывания	Высказывание нелогично и/или не имеет завершенного характера. Наблюдаются 4 и более логических ошибок, в высказывании практически отсутствуют предлоги и союзы	Высказывание в основном логично и имеет достаточно завершенный характер. Наблюдаются 2–3 логические ошибки, слова и словосочетания соединяются преимущественно при помощи союзов и предлогов	Высказывание логично; имеет завершенный характер. Наблюдается 1 логическая ошибка или логические ошибки отсутствуют, слова и словосочетания соединяются при помощи союзов и предлогов
2.	Языковое оформление высказывания			
2.1	Произношение (только для устных ответов)	Речь воспринимается с трудом из-за большого количества неестественных пауз, запинок, неверной расстановки ударений и ошибок в произношении слов, имеется 4 и более орфоэпических ошибок (ошибки в ударении, произношении, дикции)	Речь воспринимается достаточно легко: необоснованные паузы отсутствуют; фразовое ударение и интонационные контуры, произношение слов без нарушений нормы: допускается 2–3 орфоэпические ошибки (ошибки в ударении, произношении, дикции)	Речь воспринимается легко: необоснованные паузы отсутствуют; фразовое ударение и интонационные контуры, произношение слов без нарушений нормы. Отсутствие орфоэпических ошибок или 1 орфоэпическая ошибка (ошибка в ударении/произношении/дикции)
2.2	Лексика (соответствие словарного запаса уровню РКИ определяется через онлайн-ресурс [15])	Крайне ограниченный словарный запас не позволяет выполнить поставленную коммуникативную задачу. Допущено 4 и более лексических ошибки	Используемый словарный запас соответствует уровню А1/А2 и адекватен поставленной коммуникативной задаче. Допущено 2–3 лексических ошибки	Используемый словарный запас соответствует уровню В1 и адекватен поставленной коммуникативной задаче. Отсутствие лексических ошибок или 1 лексическая ошибка
2.3	Грамматика	4 и более грамматических ошибок	2–3 грамматических ошибки	Отсутствие грамматических ошибок или 1 грамматическая ошибка
2.4	Стилистическое оформление высказывания	Наблюдается стилистический разноречивый, 4 и более стилистических ошибок	Стилистическое оформление нейтральное, но наблюдаются 2–3 стилистические ошибки	Стилистическое оформление нейтральное, стилистические ошибки отсутствуют / 1 стилистическая ошибка
2.5	Орфография, пунктуация, графика (только для письменных ответов)	4 и более ошибок (орфографических и/или пунктуационных/графических)	2–3 ошибки (орфографические и/или пунктуационные/графические)	Не более 1 орфографической и/или 1 пунктуационной/графической ошибки

дуцированный студентом текст соответствует уровню А2, лексические ошибки отсутствуют, выставлен 1 балл. Грамматические ошибки отсутствуют, стилистическое оформление нейтральное, по названным критериям получено по 2 балла. Итого: 9 баллов.

Студент № 3. Тема «Как отмечают Последний звонок в Туркменистане?»

Устный текст: *В Туркменистане всё так и всё отмечается в школе... Лишний человек не пускается на школу в этот день 25 мая... Бывает музыка // Как ваша делает / так у нас // Мальчики так [показывает на слайд с русскими школьниками] // Девочки зеленая одежда есть... Национальная одежда //*

Анализ устного текста. Содержание не полностью соответствует поставленной коммуникативной задаче, поэтому по критерию № 1 выставлен 1 балл. Объем высказывания небольшой, есть отдельные микротемы, следовательно, выставлен 1 балл. Высказывания в целом логичны, имеется связность внутри предложений, между предложениями средства связи не используются. Следовательно, по критерию логичности и связности выставлен 1 балл. Произношение не совсем четкое, имеются паузы и запинки, следовательно, 1 балл. В связи с тем, что продуцированный студентом текст соответствует уровню А2, он небольшого объема, имеются пропуск слова, затруднения в подборе слов, конкретные слова замещаются местоимением «все» с обобщенным значением, по лексическому критерию выставлен 1 балл. Имеются грамматические ошибки, связанные с оформлением предложно-падежной конструкции со значением места, синтаксической структуры предложения с возвратным глаголом, предложения с синтаксическим параллелизмом частей, грамматической конструкции со значением наличия, обладания, поэтому выставлено 0 баллов. Стилистическое оформление нейтральное, следовательно, 1 балл. Итого: 6 баллов.

Студент № 4. Тема «Как отмечают День Победы в Туркменистане?»

Устный текст: *Начинается парад в 9 утра // Делают тут вот ... Парад ... Парад бывает ... Полки все // Каждый своим отделом... Президент первым дает решение... Это... Парад... Потом тоже поставит цветы на памятника // Я тоже смотрю парад. Бывает салют //*

Анализ устного текста. Содержание раскрыто не полностью, текст изобилует немотивированными повторами, следовательно, по критериям №1, №2 выставлено по 1 баллу. Стиль изложения напоминает телеграфный, отсутствуют связи между предложениями, текст логически не завершен. По критерию логичности и связности выставлено 0 баллов. Произношение нечеткое, с долгими паузами – 1 балл. Лексическое оформление формально соответствует уровню В1, но студент демонстрирует трудности в подборе слов, отсутствуют необходимые лексемы для выражения законченной мысли, конкретные слова замещаются обобщающими «тут», «вот», «это», имеется ошибка с использованием глагола положения предмета в пространстве. Следовательно, по лексическому критерию выставлен 1 балл. Имеется грамматическая ошибка в предложно-падежной конструкции со значением направления действия, в тексте представлено значительное количество назывных предложений, что демонстрирует недостаточную сформированность навыка создания простых развернутых и сложных предложений. По грамматическому критерию также выставлен 1 балл. Стилистический текст нейтральный – 1 балл. Итого: 6 баллов.

Студент № 5. Тема «Как отмечают День смеха в Туркменистане?»

Устный текст: ответ не дан. Итого: 0 баллов.

Перейдем к анализу письменных ответов, полученных от туркменских студентов.

Студент № 1. Как отмечают Новый год в Туркменистане?

Письменный текст: *В Туркменистане Новый год отмечается 31 декабря – 1 января. 15 дней заранее начинают устанавливать елок. Днем 31 декабря начинают готовить блюда, выпечки, салаты и других. Вечером мы начинаем принимать гостей. Как только все собрались за стол, мы начинаем есть, разговаривать, смеяться. После того как наелись, мы начинаем произносить тост. Каждый из нас пожелает друг другу всего наилучшего в жизни, счастье*

Анализ письменного текста. Содержание высказывания соответствует поставленной коммуникативной задаче, все микротемы раскрыты (2 балла), объема текста достаточно для ответа на поставленный вопрос (7 предложений, без немотивированных повторов) (2 балла), высказывание характеризуется логичностью и завершенным характером, части СПП соединяются при помощи подчинительных союзов, используются сочинительные союзы и предлоги для связи слов в предложениях (2 балла). Лексическое оформление текста демонстрирует разнообразие подбора слов, необходимых для выражения авторского замысла, соответствует уровню В1 (2 балла). Однако в тексте имеются многочисленные грамматические ошибки, связанные с употреблением глаголов (неправильное употребление вида глагола), существительных (неправильное образование форм мн. ч., неправильное употребление падежей), прилагательных (неправильное употребление падежей), предлогов (отсутствие нужного предлога) (0 баллов). Стилистическое оформление текста нейтральное, стилистические ошибки отсутствуют (2 балла). Имеются одна орфографическая (отмечается) и одна пунктуационная ошибка (отсутствие точки в конце последнего предложения) (2 балла). Итого: 12 баллов.

Студент № 2. Как отмечают День Победы в Туркменистане?

Письменный текст: *День Победы – это самый интересный праздник. В нашей стране мы поздравляем ветеранов и фотографируем с ними на 314*

память. Смотрим парад по телевизору. Проводятся мероприятия на государственном уровне. Путешествуем в музеи. Обращаемся к памятникам, связанным с Победой.

Анализ письменного текста. Содержание высказывания частично соответствует поставленной коммуникативной задаче, не все микротемы раскрыты полностью (1 балл), объема текста не вполне достаточно для ответа на поставленный вопрос (6 предложений, без немотивированных повторов) (1 балл), высказывание в основном логично и имеет достаточно завершенный характер, использован один сочинительный союз для связи однородных членов предложения и предлоги (1 балл). Лексическое оформление текста демонстрирует разнообразие подбора слов, необходимых для выражения авторского замысла, соответствует уровню В1, обнаружена 1 лексическая ошибка (нарушение лексической сочетаемости – *путешествовать в музеи*) (2 балла). Грамматические ошибки отсутствуют (2 балла). Стилистическое оформление текста нейтральное, стилистические ошибки отсутствуют (2 балла). Имеется одна орфографическая ошибка (*Ден*), пунктуационных и графических ошибок нет (2 балла). Итого: 11 баллов.

Студент № 3. Как отмечают Последний звонок в Туркменистане? Письменный текст: *Последний звонок в нашей стране очень интересен. Все школьники одеты красиво. Танцуют вальс. Приходят на торжественную линейку. Голубиный полет. Мы дарим цветы. Девочку красный или зеленый платок надевает.*

Анализ письменного текста. Содержание высказывания частично соответствует поставленной коммуникативной задаче, микротемы раскрыты не полностью (1 балл). Объем высказывания формально достаточный (7 предложений), однако несколько предложений можно объединить в одно (*Все школьники одеты красиво, приходят на торжественную линейку, танцуют вальс*), что уменьшает объем предложений до 5 (1 балл). Высказывание в целом нелогично, не имеет завершенного характера, наблюдается связность внутри предложений, между предложениями средства связи не используются (0 баллов). Словарный запас соответствует уровню А2, лексических ошибок нет (1 балл). Имеются многочисленные грамматические ошибки при употреблении падежной формы местоимений, прилагательных, выбора формы множественного числа глаголов, наблюдается немотивированное использование инверсии (0 баллов). Стилистическое оформление нейтральное, стилистических ошибок нет, но текст небольшой по объему, снижаем 1 балл (2 балла). Имеется одна орфографическая ошибка (*плате*), пунктуационных ошибок нет, есть ошибки в графическом оформлении слова «девочки» – «девучку» (1 балл). Итого: 6 баллов.

Студент № 4. Как отмечают День Победы в Туркменистане?
Письменный текст: *День Победы в нашей стране отмечается 26-ое июля каждого года. В этот день в столица Туркменистана Ашхабаде, и в валайских центрах проводятся официальные мероприятия. Военный парад. Парад солдат и военной техники проходит по главным улицам Ашхабада. Концерты. В честь этого великого праздника организуются концерты и культурные мероприятия. Сегодня в Туркменистане официальный праздник, и люди отмечают этот великий праздник вместе со своими семьями.*

Анализ письменного ответа. Содержание высказывания соответствует поставленной задаче, микротемы раскрыты полностью (2 балла). Объем высказывания – 7 предложений, однако если убрать немотивированные повторы, останется 5 предложений (1 балл). Высказывание в основном логично, имеет завершенный характер, наблюдается 1 логическая ошибка (*сегодня в Туркменистане праздник*), слова и словосочетания соединяются преимущественно при помощи сочинительных союзов и предлогов, наблюдается телеграфный стиль, отсутствуют связи между некоторыми предложениями (1 балл). Лексическое оформление высказывания соответствует уровню В1, лексических ошибок нет (2 балла). Имеются 3 грамматических ошибки при образовании прилагательного от существительного «веляты» «область», употреблении предложно-падежных форм существительного, числительного (1 балл). Стилистически текст нейтральный, стилистических ошибок нет (2 балла). Имеются 2 орфографических ошибки (*чест, отмечается*), 1 пунктуационная ошибка (лишняя запятая между однородными членами предложения), 1 графическая ошибка – отсутствие пробела (*техникипроходит*) (0 баллов). Итого: 9 баллов.

Студент № 5. Как отмечают День смеха в Туркменистане?

Письменный текст: *1 апреля день обмана. Мне это не интересно. но обманы. Это веселый день. день для нас два праздник. Это день мая мама родилась. Мы также отмечаем день рождения моей мамы. Вот почему мы не забываем этот день.*

Анализ письменного текста. Содержание высказывания не соответствует поставленной коммуникативной задаче, предложенные микротемы не раскрыты (0 баллов). Формально в высказывании выделено 8 предложений, однако несколько предложений можно объединить в одно – получится всего 6 предложений, есть немотивированные повторы (0 баллов). Высказывание нелогично и не имеет завершенного характера, отсутствуют необходимые средства связи между частями предложения и словами (0 баллов). Словарный запас соответствует уровню А1, лексических ошибок нет (1 балл). Имеются 4 грамматические ошибки: в употреблении предложно-падежных форм существительного, числительного, использовании форм лица глагола, построении синтаксических конструкций (0 баллов). Стилистическое оформление нейтральное, стилистических ошибок нет (2 балла). 2 орфографических ошибки (*мая, не интересно*), 3 пунктуацион-

ных ошибки (дважды постановка точки вместо запятой, пропущено тире между подлежащим и сказуемым), 1 негрубая пунктуационная ошибка (отсутствие точки в конце предложения при написании следующего слова с прописной буквы) (0 баллов). Итого: 3 балла.

Проведенный анализ устных и письменных ответов туркменских студентов позволяет представить полученные результаты в таблицах для проведения сравнения балльной оценки (см. табл. 2) и уровня РКИ (табл. 3).

Проведенная работа позволяет сделать следующие выводы:

1. Опыт работы с туркменскими студентами показывает, что выполнение заданий лингвокультурологического характера привлекает иностранных обучающихся к учебной деятельности, мотивирует к изучению русского языка как иностранного через поиск сходств и различий в традициях, знакомых им в рамках родной лингвокультуры.

2. Анализ лексики по уровням владения РКИ показал, что у 3 студентов (60%) уровень РКИ, определенный по выполненному письменному заданию, совпадает с уровнем РКИ, который был установлен на материале их устных ответов. У 2 студентов (40%) письменный текст более высокого уровня РКИ, чем устный.

3. Анализ оценок в баллах, полученных за устный и письменный ответы, демонстрирует, что у туркменских студентов навыки письменной речевой деятельности развиты лучше, чем устной. У 4 студентов (80%) письменный ответ оценен в баллах выше, чем устный. У одного студента (20%) баллы за письменный и устный ответ совпадают.

Поставленная в работе цель достигнута: в ходе исследования разработаны и апробированы лингвокультурологические задания для туркменских студентов. Решение основной задачи исследования – разработка заданий комплексной направленности – обнаруживает, что с помощью практических упражнений возможно развитие основных образовательных компетенций иностранных студентов на уроках русского языка как иностранного. Полученные результаты подтверждают выдвинутую в исследовании гипотезу и демонстрируют необходимость использования на уроках РКИ лингвокультурологических заданий, сочетающих письмен-

Таблица 2

Сравнение оценки устного и письменного текстов, полученных от туркменских студентов

	Оценка устного текста	Оценка письменного текста
Студент № 1	11 баллов	12 баллов
Студент № 2	9 баллов	11 баллов
Студент № 3	6 баллов	6 баллов
Студент № 4	6 баллов	9 баллов
Студент № 5	0 баллов	3 балла

Таблица 3

Сравнение уровня владения русским как иностранным (по материалам устного и письменного высказывания)

	Уровень РКИ на материале устного текста	Уровень РКИ на материале письменного текста
Студент № 1	B1	B1
Студент № 2	A2	B1
Студент № 3	A2	A2
Студент № 4	B1	B1
Студент № 5	не определен	A1

ный и устный виды речевой деятельности. Перспектива исследования видится в продолжении разработки и апробации лингвокультурологических заданий для туркменских студентов как в пределах подготовительного отделения, так и в рамках курсов по русскому языку как иностранному при обучении в бакалавриате/специалитете.

Библиографический список

- Голев Н.Д., Сологуб О.П. Лингводидактическая программа «Обучение иностранному языку в ходе онлайн-переписки» как форма учебной коммуникативной практики: методологические аспекты. *Язык и культура*. 201; № 44: 152–166.
- Чабаненко М.Г., Булгакова О.А. Интернет-пространство как источник социолингвистического исследования ортологических проблем. *Социальные сети*. Кемерово, 2024; Т. 5: 151–169.
- Замалетдинов Р.Р., Замалетдинова Г.Ф. Язык – культурный код нации и ключ к культуре всего человечества. *Филология и культура*. 2012; № 2 (28): 49–53.
- Попкова Е.Б., Бутенко Л.И., Борисова Е.И. Роль русского языка как иностранного в процессе освоения кода русского культуры. *Гуманитарий Юга России*. 2014; № 2: 54–64.
- Денисова Э.С., Дударева Я.А., Кишина Е.В. *Лексика и грамматика в практике преподавания русского языка как иностранного*. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2022.
- Муратова Е.Ю. Лингвокультурологическая адаптация туркменских студентов в русской культурно-языковой среде. *Би-, поли-, транслингвизм и языковое образование*. Москва, 2018: 134–140.
- Кыркунова Л.Г. Использование русских пословиц в обучении иностранных (туркменских студентов). *Евразийский гуманитарный журнал*. 2024; № 2: 110–118.
- Гальцова Д.Н. Лингвокультурологический подход в преподавании диалектологии иностранным студентам. *Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся*. Воронеж, 2022: 44–51.
- Григорян А.А., Попкова Е.Б. Обучение русскому языку студентов из Туркменистана. *Филологический класс*. 2021; Т. 26, № 4: 302–315.
- Тангырбердиев Б.Д. Обучение туркменских студентов ведению диалога на русском языке. *Ratio et Natura*. 2024; № 2 (10).
- Гасилова Г.Т., Мусурманова Ю.Ю. *Русский язык*. Учебник для 6-го класса школ общего среднего образования с узбекским и другими языками обучения. Ташкент: O'zbekiston milliy ensiklopediyasi, 2017.
- Денисенко В.Н., Чеботарева Е.Ю. *Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации*. Москва: РУДН, 2008.
- Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. *Элементарный уровень*. Москва – Санкт-Петербург, 2001.
- Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. *Базовый уровень*. Москва – Санкт-Петербург, 2001.
- Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному. *Русистика*. 2021; Т. 19, № 3: 331–345.

References

- Golev N.D., Sologub O.P. Lingvodidakticheskaya programma «Obuchenie inostrannomu yazyku v hode onlajn-perepiski» kak forma uchebnoj kommunikativnoj praktiki: metodologicheskie aspekty. *Yazyk i kul'tura*. 201; № 44: 152-166.
- Chabanenko M.G., Bulgakova O.A. Internet-prostranstvo kak istochnik sociolingvisticheskogo issledovaniya ortologicheskikh problem. *Social'nye seti*. Kemerovo, 2024; T. 5: 151-169.
- Zamaletdinov R.R., Zamaletdinova G.F. Yazyk – kul'turny kod natsii i klyuch k kul'ture vsego chelovechestva. *Filologiya i kul'tura*. 2012; № 2 (28): 49-53.
- Popkova E.B., Butenko L.I., Borisova E.I. Rol' russkogo yazyka kak inostrannogo v processe osvoeniya koda russkogo kul'tury. *Gumanitariy Yuga Rossii*. 2014; № 2: 54-64.
- Denisova E.S., Dudareva Ya.A., Kishina E.V. *Leksika i grammatika v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyy universitet, 2022.
- Muratova E.Yu. Lingvokulturologicheskaya adaptatsiya turkmenskikh studentov v russkoj kul'turno-yazykovoy srede. *Bi-, poli-, translingvizm i yazykovo obrazovanie*. Moskva, 2018: 134-140.
- Kyrkunova L.G. Ispol'zovanie russkikh poslovic v obuchenii inostrannykh (turkmenskikh studentov). *Evrasijskij humanitarnyj zhurnal*. 2024; № 2: 110-118.
- Gal'tsova D.N. Lingvokulturologicheskij podhod v prepodavanii dialektologii inostrannym studentam. *Problemy prepodavaniya filologicheskikh disciplin inostrannym uchashchimsya*. Voronezh, 2022: 44-51.
- Grigoryan A.A., Popkova E.B. Obuchenie russkomu yazyku studentov iz Turkmenistana. *Filologicheskij klass*. 2021; T. 26, № 4: 302-315.
- Tangyrbardiev B.D. Obuchenie turkmenskikh studentov vedeniyu dialoga na russkom yazyke. *Ratio et Natura*. 2024; № 2 (10).
- Gasilova G.T., Musurmanova Yu.Yu. *Russkij yazyk*. Uchebnik dlya 6-go klassa shkol obshego srednego obrazovaniya s uzbekskim i drugimi yazykami obucheniya. Tashkent: O'zbekiston milliy ensiklopediyasi, 2017.
- Denisenko V.N., Chebotareva E.Yu. *Sovremennye psiholingvisticheskie metody analiza rechevoj kommunikacii*. Moskva: RUDN, 2008.
- Gosudarstvennyy standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. *Elementarnyj uroven'*. Moskva – Sankt-Peterburg, 2001.
- Gosudarstvennyy standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. *Bazovyy uroven'*. Moskva – Sankt-Peterburg, 2001.
- Laposhina A.N., Lebedeva M.Yu. Tekstometr: onlajn-instrument opredeleniya urovnya slozhnosti teksta po russkomu yazyku kak inostrannomu. *Rusistika*. 2021; T. 19, № 3: 331-345.

Статья поступила в редакцию 22.01.26

Ocheredko Yu. V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: y-ocheredko@yandex.ru

METAPHORICAL MODELING OF THE CONCEPT OF "SEA" IN THE ARTISTIC WORLDVIEW OF E. HEMINGWAY: COGNITIVE AND LINGUISTIC CULTURAL ANALYSIS. The study provides a comprehensive cognitive-discursive and linguistic-cultural analysis of the concept of "sea" as the structural and semantic core of Ernest Hemingway's novel "The Old Man and the Sea." The research is based on modern theories of conceptualization and metaphorical modeling developed in the works of Russian and foreign linguists. Based on a solid sample from the original text, key metaphorical models objectifying this concept have been identified, systematized and analyzed in detail: the sea is a space of existential ordeal, the sea is an anthropomorphic/zoomorphic being, the sea is a feminine principle (la mar), the sea is an adversative force/impersonal element. Special attention is paid to the dialectical interaction and conflict of these models, which form the unique ambivalence of E.M. Hemingway's image of the sea. It is proved that through the metaphorical dynamics of this concept, the central philosophical antinomy of the work is revealed: the tragic confrontation and deep ontological unity of man with the natural world. The results of the analysis contribute to understanding the idiosyncrasy of E.M. Hemingway, the specifics of his author's conceptual sphere and the mechanisms of creating the "iceberg theory" at the lexico-semantic level.

Key words: concept, linguistic worldview, metaphor, metaphorical model, cognitive linguistics, linguoculturology, Hemingway, "The Old Man and the Sea," image of sea, anthropomorphism, idiosyncrasy, existential discourse

Ю.В. Очередько, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: y-ocheredko@yandex.ru

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА «SEA» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЕ МИРА Э. ХЕМИНГУЭЯ: КОГНИТИВНЫЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗЫ

В настоящем исследовании осуществляются комплексные когнитивно-дискурсивный и лингвокультурологический анализы концепта «Sea» как структурно-смыслового ядра повести Эрнеста Хемингуэя «Старик и море». Исследование опирается на современные теории концептуализации и метафорического моделирования, разработанные в трудах российских и зарубежных лингвистов. На основе сплошной выборки из текста оригинала выявлены, систематизированы и подвергнуты детальному анализу ключевые метафорические модели, объективирующие данный концепт: море – пространство экзистенциального испытания, море – антропоморфное/зооморфное существо, море – женское начало (la mar), море – адверсативная сила/имперсональная стихия. Специальное внимание уделяется диалектическому взаимодействию и конфликту этих моделей, которые формируют уникальную амбивалентность образа моря Э.М. Хемингуэя. Доказывается, что через метафорическую динамику данного концепта раскрывается центральная философская антиномия произведения: трагическое противостояние и глубинное онтологическое единство человека с миром природы. Результаты анализа вносят вклад в понимание идиостиля Э.М. Хемингуэя, специфики его авторской концептосферы и механизмов создания «теории айсберга» на лексико-семантическом уровне.

Ключевые слова: концепт, языковая картина мира, метафора, метафорическая модель, когнитивная лингвистика, лингвокультурология, Хемингуэй, «Старик и море», образ моря, антропоморфизм, идиостиль, экзистенциальный дискурс

Повесть Эрнеста Миллера Хемингуэя «Старик и море» (1952) по праву считается квинтэссенцией его творческого метода и философских взглядов. Ее центральный образ – «море» – традиционно интерпретируется в литературоведении в рамках мифопоэтической, символической и экзистенциальной парадигм. Однако целостный лингвокогнитивный анализ, направленный на реконструкцию внутренней структуры концепта «Sea» в индивидуально-авторской картине мира, позволяет перевести эти интерпретации в плоскость строгой лингвистической аргументации. Концепт, понимаемый в русле отечественной школы как «сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» и одновременно как «основная ячейка культуры в ментальном мире человека» [1, с. 40–41], в художественном дискурсе объективируется через сложную систему языковых средств, среди которых метафоре принадлежит ведущая роль.

В данной работе метафора рассматривается не как риторическая фигура, а как базовый когнитивный механизм, позволяющий структурировать абстрактные, сложные или эмоционально нагруженные области опыта (концепты-мишени) через более конкретные, телесные и культурно освоенные области (концепты-источники) [2]. Как подчеркивает В.Н. Телия, художественная метафора служит «инструментом познания и истолкования мира», актуализируя «вторичную (авторскую) номинацию, отражающую индивидуально-авторское видение действительности» [3, с. 27–28]. Метафорическая модель (или модель-схема) представляет собой устойчивую систему концептуальных соответствий между сферой-источником и сферой-мишенью, порождающую множество конкретных языковых реализаций (метафорических выражений). Анализ таких моделей, объективирующих ключевой для текста концепт, открывает прямой доступ к реконструкции фрагмента авторской языковой картины мира.

Говоря о метафоре в когнитивной парадигме и лингвокультурологии, следует отметить, что российская лингвистическая мысль, синтезируя достижения семантики, лингвокультурологии и когнитивистики, предложила ряд фундаментальных положений, актуальных для анализа художественного концепта:

1. **Метафора и концептуальная интеграция.** Развивая идеи западной когнитивной науки, Е.С. Кубрякова и ее школа рассматривают метафору как процесс концептуальной интеграции (blending) или взаимодействия ментальных пространств. В художественном тексте создается новое интегративное пространство, где элементы из разных концептуальных областей («фреймов» или «сцен») взаимодействуют, порождая смысл, не сводимый к сумме исходных компонентов (emergent meaning) [4, с. 124–130]. Образ моря у Э. Хемингуэя – это классический пример такого интегративного образования, где сливаются несколько фреймов: путь, борьба, любовь, живой организм и стихийная сила. Анализ метафо-

рических моделей позволяет декомпозировать этот целостный образ и выявить участвующие в его создании базовые концептуальные структуры [5].

2. **Национально-культурная специфика метафоры.** В.Н. Телия, основатель московской лингвокультурологической школы, утверждает, что метафора является «зеркалом» национально-культурного мировидения, поскольку сфера-источник черпается из культурно значимых реалий, архетипов и эталонов [6, с. 55–60]. Эрнест Хемингуэй, создавая свою модель моря, с одной стороны, апеллирует к универсальным архетипам (море-мать, море-хаос, море-путь), с другой – наполняет их специфическим содержанием, сформированным его личным мифом о «кодексе героя» (code hero) – стоическом индивидуалисте, противостоящем абсурду мира с достоинством и профессиональным мастерством. Таким образом, анализ метафор позволяет выявить точки соприкосновения универсального и идиостильного.

3. **Метафора в структуре языковой личности.** Теория языковой личности, разработанная Ю.Н. Карауловым, предоставляет методологическую рамку для рассмотрения системы авторских метафор как проекции его ценностно-смысловой сферы. Метафорические модели, рекуррентные в тексте, репрезентируют ядерные, периферийные и образные компоненты индивидуальной концептосферы [7, с. 216–220]. Систематическое исследование моделей концепта «Sea», таким образом, позволяет реконструировать ядерные ценности языковой личности Э. Хемингуэя: стоическое мужество, профессиональная честь, уважение к противнику, фаталистическое принятие судьбы и ощущение трагического единства со всем живым.

4. **Метафорическая модель и картина мира.** М.В. Пименова, развивая идеи концептуальной картины мира, указывает, что метафорические модели – это не просто способ выражения готовой мысли, но способ ее формирования и категоризации мира [8, с. 182]. То, как Э. Хемингуэй метафорически моделирует море, не просто описывает его, но и конституирует особую реальность повести, задает онтологические координаты существования Сантьяго. Море как «живое сердце» или как «женщина» – это разные миры, и старик живет в мире, где истинны обе эти модели одновременно, что и создает глубину и драматизм его опыта.

Материалом для исследования послужил канонический текст повести Э. Хемингуэя "The Old Man and the Sea" [9]. Методом сплошной выборки был извлечены все контексты, содержащие прямые номинации моря (sea, ocean, gulf, deep, water), его культуроспецифические обозначения (la mar, el mar), а также перифразы и местоимения, отсылающие к данному референту. Основным методом исследования стал лингвокогнитивный анализ метафорических моделей, включающий следующие этапы: 1) идентификация и вычленение метафорических выражений из контекста; 2) определение сферы-источника для каждой выявленной метафоры; 3) индуктивная группировка метафор в устойчивые модели на основе

общности концепта-источника; 4) интерпретация когнитивных и лингвокультурологических функций каждой модели; 5) анализ взаимодействия и конфликта моделей в динамике текста. Дополнительно применялись методы контекстуального и концептуального анализов.

Исследование концептуальных структур в индивидуально-авторской картине мира является одним из ключевых направлений современной лингвистики, находящейся на стыке когнитивистики и лингвокультурологии. Анализ метафорического моделирования ключевых концептов художественного текста позволяет перейти от интуитивных литературоведческих интерпретаций к верифицируемой лингвистической реконструкции авторского мировидения. Повесть Э. Хемингуэя «Старик и море», признанная эталоном его «теории айсберга», представляет собой идеальный материал для такого анализа. Однако, несмотря на обширную литературу о символике моря в творчестве Э. Хемингуэя, системный лингвокогнитивный анализ, направленный на выявление и описание конкретных метафорических моделей, объективирующих концепт «Sea», их диалектического взаимодействия и культурной специфики, до сих пор не был проведен в полном объеме. Восполнение этого пробела позволяет глубже понять механизмы создания подтекста и формирования уникального идиостиля писателя. Сказанное определяет актуальность представленного исследования.

Целью данного исследования является реконструкция фрагмента художественной картины мира Э. Хемингуэя через комплексный анализ метафорических моделей, вербализующих концепт «Sea» в повести «Старик и море».

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

1. На основе сплошной выборки из текста оригинала выявить и систематизировать метафорические выражения, репрезентирующие концепт «Sea».

2. Определить доминирующие метафорические модели (сферы-источники), структурирующие данный концепт в художественном дискурсе.

3. Провести когнитивный и лингвокультурологический анализ каждой выявленной модели, описав ее содержание и функции в тексте.

4. Исследовать динамику взаимодействия и конфликта метафорических моделей в развитии сюжета и раскрытии характера главного героя.

5. На основе проведенного анализа сформулировать выводы о способе репрезентации центральной философской антитезы произведения (человек vs. природа) на уровне языковых средств.

Научная новизна работы заключается в следующем:

1. Впервые концепт «Sea» в повести Э. Хемингуэя подвергается системному лингвокогнитивному анализу через призму теории метафорического моделирования.

2. На материале текста индуктивным путем выявлены и детально описаны четыре базовые метафорические модели, формирующие амбивалентный образ моря: пространство экзистенциального испытания; антропоморфное/зооморфное существо; женское начало (*la mar*); адверсативная сила/имперсональная стихия.

3. Установлено, что философская глубина образа создается не изолированным применением этих моделей, а их постоянным диалектическим взаимодействием и конфликтом, что является лингвистическим воплощением «теории айсберга».

4. Продемонстрировано, как лингвокультурная оппозиция испанских артиклей *la* и *el* становится концептуальным ядром, организующим два противоположных типа отношения к природе в мире повести.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии методов когнитивно-дискурсивного и лингвокультурологического анализов художественного текста. Полученные результаты вносят вклад в теорию концептуализации, демонстрируя на конкретном материале, как комплекс метафорических моделей формирует многомерный художественный концепт. Работа также углубляет понимание идиостиля Э. Хемингуэя, предлагая лингвистически выверенный инструментарий для анализа его подтекста.

Практическая значимость заключается в возможности применения разработанной методики и полученных выводов в учебных курсах по когнитивной лингвистике, лингвокультурологии, стилистике и интерпретации художественного текста. Материалы исследования могут быть использованы при подготовке спецкурсов и семинаров, посвященных творчеству Э. Хемингуэя, а также в практике преподавания английского языка и литературы для углубленного анализа языковых средств создания художественного образа.

Далее проведем анализ метафорических моделей концепта «Sea» в повести «Старик и море».

1. Модель «море – это пространство экзистенциального испытания и судьбы».

Эта макромодель организует сюжетно-тематический уровень произведения. Море трансформируется из географического локутива в метафизическую арену, где разыгрывается последний акт жизненной драмы героя, проверяются его идентичность и ценности.

Пример 1 (море как сакральное пространство): “He was comfortable but suffering, although he did not admit the suffering at all. ‘I am not religious,’ he said. ‘But I will say ten Our Fathers and ten Hail Marys that I should catch this fish, and I promise to make a pilgrimage to the Virgin of Cobre if I catch him. That is a promise’” [9, с. 65]. Метафора испытания здесь достигает религиозно-экзистенциального накала. Физические муки (“suffering”) становятся частью духовного обета. Море

в этот момент – не просто место ловли, а сакральное пространство обета и искупления, где частное действие (поимка рыбы) обретает смысл подтверждения жизненного предназначения главного героя произведения.

Пример 2 (море как судья и даритель): “Most people are heartless about turtles because a turtle’s heart will beat for hours after he has been cut up and butchered. But the old man thought, I have such a heart too and my feet and hands are like theirs’... ‘The great DiMaggio does it... I must be worthy of the great DiMaggio who does all things perfectly...’” [9, с. 37–38]. Здесь пространство испытания населяется внутренними референтами – эталонами стойкости (черепаха, бейсболист Джо Ди Маджо). Море становится тем полем, где Сантьяго должен доказать свое соответствие этим природным и культурным эталонам выносливости и совершенства. Оно является безмолвным свидетелем и судьей этого доказательства.

Пример 3 (топос удаленности и избранности): “He no longer dreamed of storms, nor of women, nor of great occurrences, nor of great fish, nor fights, nor contests of strength, nor of his wife. He only dreamed of places now and of the lions on the beach. They played like young cats in the dusk and he loved them as he loved the boy” [9, с. 25]. Сны о «местах» (places) и львах (the lions) – ключевая метафора внутреннего, идеального пространства, которое проецируется на реальное море. Выход в море для Сантьяго – это физическое перемещение в сакральное пространство мечты и подлинного бытия, противопоставленное обыденности берега. Море – это единственное место, где возможна встреча с символами его утраченной молодости, силы и чистоты: со львами.

2. Модель «море – это антропоморфное/зооморфное существо».

Данная модель является наиболее продуктивной моделью на лексико-семантическом уровне, на наш взгляд. Она реализуется через три взаимосвязанных механизма, создающих эффект тотальной одушевленности мира.

Пример 1 (море как одушевленный предмет – когнитивная метафора part-whole): “Just before it was dark, as they passed a great island of Sargasso weed that heaved and swung in the light sea as though the ocean was making love with something under a yellow blanket, he saw... a dolphin” [9, с. 34]. Здесь море не просто движется; оно совершает интенциональное, почти страстное действие (making love). Сравнение с движущимся одеялом завершает антропоморфную картину, создавая образ интимного, телесного акта природы. Эта метафора не просто украшает описание, а формирует специфическое мировосприятие, в котором природные процессы суть проявления единой, одушевленной и в какой-то мере эротизированной жизни моря.

Пример 2 (атрибуция эмоционально-психических состояний): “The old man knew he was going far out and he left the smell of the land behind and rowed out into the clean early morning smell of the ocean... He saw the phosphorescence of the Gulf weed in the water... He was very happy to be in the deep dark water now...” [9, с. 28–29]. Оппозиция «запах земли» / «чистый утренний запах океана» метафорически выстраивает шкалу ценностей: земля ассоциируется с человеческим, возможно, тленным, океан – с чистым, первозданным, исцеляющим. Прилагательное *clean* и состояние счастья (*happy*) старика, погружающегося в эту стихию (*deep dark water*), свидетельствует о море как о существе, способном дарить эмоциональное очищение и покой. И здесь уже вода не инертная среда, а активный агент, который способен влиять на психическое состояние героя.

Пример 3 (зооморфная метафора – море как животное): “...the clouds over the land now rose like mountains and the coast was only a long green line with the grey blue hills behind it. The water was a dark blue now, so dark that it was almost purple... He looked down into the water and watched the lines that went straight down into the dark of the water” [9, с. 35]. Отсутствие прямой антропоморфной лексики здесь компенсируется зооморфным подтекстом. Темный, почти фиолетовый цвет воды и непроглядная глубина, создавая образ живого, дышащего, тянущего в себе скрытую мощь существа. Глубина (*the dark of the water*) – это не просто физическая характеристика, а метафора внутреннего мира этого существа, в который герой погружает свои рыболовные снасти (лески) для взаимодействия с ним. Море предстаёт здесь как большое, темное, загадочное животное.

3. Модель «море – это женское начало».

Эта модель имеет четкую лингвокультурную маркировку и является смысловым стержнем, вокруг которого организуется отношение героя к миру.

Пример 1 (прямая культурно-языковая оппозиция): “He always thought of the sea as *la mar* which is what people call her in Spanish when they love her. Sometimes those who love her say bad things of her but they are always said as though she was a woman. Some of the younger fishermen... spoke of her as *el mar* which is masculine. They spoke of her as a contestant or a place or even an enemy. But the old man always thought of her as feminine and as something that gave or withheld great favours, and if she did wild or wicked things it was because she could not help them. The moon affects her as it does a woman, he thought” [9, с. 30]. Это программный пассаж, где на метаязыковом уровне эксплицируется конфликт двух концептуализаций. Молодые рыбаки, называя море *el mar*, действуют в рамках инструментальной, маскулинной картины мира: море – объект, противник, ресурс. Сантьяго, используя *la mar*, существует в рамках реляционной, анимистической картины: море – субъект, партнер, капризное божество, причем женского рода. Ключевое обоснование – *because she could not help them* – это акт глубокого психологического оправдания, снятия моральной ответственности. Это взгляд не потребителя или воина, а любящего, понимающего и прощающего человека, принимающего природу во всей ее двойственности.

Пример 2 (гендерное метафорическое действие): "The old man was now definitely and finally salao, which is the worst form of unlucky... The boy remembered... the great lion fish... and the tuna, shining and leaping in the sun... But after the sea had turned cruel, they took nothing" [9, с. 9–10]. Фраза *the sea had turned cruel* является прямым развитием фемининной модели. Жестокость (*cruelty*) здесь – не постоянное свойство, а временное состояние, подобное смене женского настроения. Это согласуется с идеей капризности, непредсказуемости, присущей мифологизированному женскому образу (ср. судьба-фортуна). Невезение старика осмысливается не как статистическая случайность, а как лишенная его милостей фаза в отношениях с одушевленным существом.

4. Модель «море – это адверсативная сила и имперсональная стихия».

Эта модель часто находится в диалектическом противоречии с предыдущими, особенно в моменты физического страдания и насилия. Она актуализирует не личностные, а механические или деструктивные аспекты моря.

Пример 1 (море как безличный механизм разрушения): "He took all his pain and what was left of his strength and his long gone pride and he put it against the fish's agony and the fish came over onto his side... There was no such pain in the sea and the old man was clean... Then the fish came alive, with his death in him, and rose high out of the water showing all his great length and width and all his power and his beauty... Then he fell into the water with a crash that sent spray over the old man and over all of the skiff" [9, с. 94]. В кульминационный момент победы актуализируется идея безличности страдания в море (*no such pain in the sea*). Боль рыбы и старика – их личная трагедия, но море как стихия безразлично к ней. Падение мертвой рыбы предстает как акт физического действия, силы тяжести, которая является частью этой безличной стихии. Красота и мощь рыбы (*power and his beauty*) контрастируют с механическим итогом: падением и брызгами (*a crash that sent spray*). Здесь море представляет собой фон для человеческой драмы и одновременно имманентный закон (гравитация, вода), который ее завершает.

Пример 2 (метафора враждебной среды в борьбе с акулами): "The shark was not an accident. He had come up from deep down in the water as the dark cloud of blood had settled and dispersed in the mile deep sea... He hit the shark without hope but with resolution and complete malignancy" [9, с. 107]. Акулы, порождения моря, описываются как часть его безличной, аморальной экосистемы. Они приходят не по злобе, а по закону природы, на запах крови. В ответ старик проявляет *complete malignancy* – полную злобность. Это ключевой момент: против безличной, индифферентной силы стихии (в лице акул) человек вынужден сам стать безличной силой, машиной уничтожения. Модель адверсативной силы здесь доводится до логического предела, временно стирая личностное, братское начало в самом герое.

Исходя из представленных примеров и их анализа, далее представим диалектику выявленных метафорических моделей.

1. **Уникальность и мощь образа моря Э. Хемингуэя** рождаются не из изолированного применения одной модели, а из их постоянного диалектического взаимодействия и конфликта. Эта динамика отражает внутреннюю борьбу самого Сантьяго и суть его философии.

2. **Цикличность и развитие.** В начале пути доминируют модели пространства испытания (выход за пределы) и фемининная/одушевленная (разговор с птицей, размышления о *la mar* – о море, как женщине). В момент схватки с марлином на первый план выходит антропоморфная модель, но окрашенная в тона уважения и братства («брат мой»). Победа и смерть рыбы актуализируют модель безличной стихии. Атака акул – триумф модели адверсативной, деструктивной силы. Возвращение к пустому берегу в финале, через усталость и сон, ведет нас к пространству-убежищу, а образ львов во сне – к одушевленному, личностному миру мечты.

3. **Амбивалентность как основа миропонимания.** Старик не выбирает одну модель как «истинную». Для него море одновременно и *la mar* (любящая, но капризная), и океан с живым сердцем, и поле битвы, и безличная сила, отнимающая добычу. Эта амбивалентность – не логическая ошибка, а высшая форма правды о мире. Она отражает ключевую экзистенциальную интуицию Хемингуэя: человек находится в трагическом, болезненном противостоянии с миром, но это противостояние – не с чуждым врагом, а с частью самого себя, с той природой, к которой он принадлежит, чьи законы (созидательные и/или разрушительные) действуют и в нем самом.

4. **Метафорические модели и «теория айсберга».** Большая часть смысловой нагрузки повести создается именно за счет взаимодействия метафорических моделей. Конкретная деталь (например, «живое сердце океана») – это видимая вершина. Ее подводная часть – целый комплекс связанных смыслов: витализм,

пантеизм, братство всего живого, признание высшей воли. Каждая метафорическая модель представляет собой цепь имплицитных смыслов, и их столкновение порождает ту смысловую плотность, которая составляет суть стиля Эрнеста Хемингуэя.

Проведенный многоаспектный анализ позволяет утверждать, что концепт «Sea» в повести Э. Хемингуэя представляет собой динамическое, полифоническое смысловое поле, структурированное взаимодействием четырех базовых метафорических моделей. Пространственно-экзистенциальная модель придает событиям характер фатального испытания, сакрального пути. Антропоморфно-зооморфная модель наполняет мир тотальной одушевленностью, делая море равноправным субъектом диалога и источником витальной силы. Фемининная модель (*la mar*) вносит в это взаимодействие личностное, эмоционально обусловленное и прощающее начало, противопоставляя инструментальному взгляду на природу (*el mar*). В свою очередь, модель адверсативной и имперсональной силы выявляет разрушительную и безразличную ипостась стихии, ярко проявляющуюся в моменты физического насилия и потери.

Философская глубина и художественная убедительность образа моря достигаются благодаря тому, что Эрнест Хемингуэя не разрешает конфликт между этими моделями, а удерживает его в состоянии продуктивной амбивалентности. Море для Сантьяго – это все эти сущности одновременно: и мать, и противник, и брат, и безличный закон. Эта амбивалентность есть прямое отражение стоического мироощущения героя и автора: достоинство человека измеряется не победой над стихией, а способностью с уважением, любовью и ясным, непредыданным взглядом принять ее во всей полноте и противоречиво, оставаясь верным своему мастерству и чувству «братства» со всем живым, даже в акте убийства. Таким образом, метафорическое моделирование выступает главным лингвокогнитивным инструментом, с помощью которого Э. Хемингуэя объективирует свою уникальную картину мира, где трагизм человеческого удела преодолевается не внешней победой, а внутренней целостностью и верностью избранному кодексу чести в самом сердце амбивалентной, вечной и живой стихии.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что художественная картина мира в повести «Старик и море» конституируется вокруг сложного и динамичного концепта «SEA», чья внутренняя структура раскрывается через взаимодействие нескольких метафорических моделей. Исследование подтвердило, что море у Э. Хемингуэя – это не статичный символ, а живой, противоречивый образ, существующий одновременно в нескольких измерениях. Оно предстает и как сакральное пространство, где решается вопрос о смысле и ценности человеческого существования, и как одушевленное существо, с которым герой ведет диалог на равных, и как капризное женское начало (*la mar*), требующее не покорения, а понимания и любви, и как безличная стихия, неумолимая в своей разрушительной логике.

Цель исследования – реконструкция этого фрагмента картины мира через анализ метафорического моделирования – была достигнута путем решения поставленных задач. Систематизация метафор, выявление их в четыре устойчивые модели и анализ их диалектики позволили перейти от описания отдельных тропов к пониманию целостного механизма, порождающего философское звучание повести. Было установлено, что научная новизна работы заключается в демонстрации того, как амбивалентность, являющаяся сутью образа моря и центрального конфликта, создается именно на языковом уровне – через столкновение и взаимопроникновение разных моделей восприятия.

Теоретическая значимость результатов состоит в конкретизации представлений о том, как «теория айсберга» реализуется в лексико-семантической ткани текста: каждая метафорическая модель выступает как вершина, под которой скрыт пласт культурных, философских и экзистенциальных смыслов. Практическая ценность исследования видится в том, что предложенный алгоритм анализа может служить моделью для изучения других ключевых концептов в произведениях Э. Хемингуэя и иных авторов.

Таким образом, финальные строки повести, где старик видит сон о львах, являются не просто поэтическим эпилогом, а символическим разрешением выявленной метафорической динамики. Возвращение к миру одушевленных, личностных отношений (львы как символ молодости, силы и гармонии) после схватки с безличной стихией (акулами) утверждает торжество той модели восприятия, где природа – не враг и не ресурс, а часть единого бытия, к которому человек принадлежит всей своей сущностью. Перспективой дальнейших исследований видится сравнительный анализ концептосферы моря в других произведениях «морской» тематики Э. Хемингуэя (например, «И восходит солнце» (1926 г.), «Иметь и не иметь» (1937 г.)) для выявления эволюции авторской концептуализации и подтверждения универсальности предложенной аналитической модели.

Библиографический список

1. Степанов Ю.С. Константы: *Словарь русской культуры. Опыт исследования*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1997.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Перевод с английского. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
3. Телия В.Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция. *Метафора в языке и тексте*. Москва: Наука, 1988: 26–52.
4. Кубрякова Е.С. *Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
5. Очердько Ю.В. *Когнитивно-семантические, жанровые и стилистические характеристики англоязычного религиозно-популярного дискурса*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2010.
6. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.

7. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ, 2010.
8. Пименова М.В. Дух, душа и тело в свете концептуального анализа. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2011; № 2 (46): 180–185.
9. Hemingway E. *The Old Man and the sea*. New York: Charles Scribner's Sons, 1952.

References

1. Stepanov Yu.S. Konstanty: *Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1997.
2. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafora, kotorymi my zhivem*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Editorial URSS, 2004.
3. Teliya V.N. Metafora kak model' smysloproizvodstva i ee `ekspressivno-ocennochnaya funkciya. *Metafora v yazyke i tekste*. Moskva: Nauka, 1988: 26-52.
4. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znanij o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoj točki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
5. Ochered'ko Yu.V. *Kognitivno-semanticheskie, zhanrovye i stilisticheskie harakteristiki angloyazychnogo religiozno-populyarnogo diskursa*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2010.
6. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokulturologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
7. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2010.
8. Pimenova M.V. Duh, душа i telo v svete konceptual'nogo analiza. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 2 (46): 180-185.
9. Hemingway E. *The Old Man and the sea*. New York: Charles Scribner's Sons, 1952.

Статья поступила в редакцию 24.01.26

УДК 811.111

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-319-325

Tikhonova N.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: natatih1994@yandex.ru

WORDS OF THE YEAR 2025: LEXICAL, SEMANTIC, AND FUNCTIONAL FEATURES. The article deals with lexical, semantic, and functional characteristics of words and expressions selected by a number of authoritative dictionaries as Words of the Year 2025. Dictionaries that annually conduct this event include Oxford Dictionary, Cambridge Dictionary, Collins Dictionary (UK), Merriam-Webster Dictionary (USA), and Macquarie Dictionary (Australia). The words and expressions that became finalists and winners (rage bait, parasocial, vibe coding, slop, AI slop, etc.) differ semantically and morphologically, but all of them proved to be extremely relevant in 2025. The selected material, in addition to the dictionary units themselves, also includes examples of their use in the media. The objective of the study is to establish lexical, semantic, and functional characteristics of the lexical units named Words of the Year 2025 and to outline a number of possible trends in the development of the English language. This article may be of interest to specialists in lexicography and, more broadly, lexicology. The material and results of this study can be incorporated into teaching materials for teachers conducting practical English language classes.

Key words: lexicology, lexical unit, vocabulary, morphology, word formation, semantics, connotation, functioning, expression plane, content plane, dictionary

Н.Ю. Тихонова, канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва,
E-mail: natatih1994@yandex.ru

WORDS OF THE YEAR 2025: ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Статья посвящена анализу лексико-семантических и функциональных особенностей слов и выражений, выбранных рядом авторитетных изданий в качестве Words of the Year 2025. Словари, ежегодно проводящие данную акцию, включают Oxford Dictionary, Cambridge Dictionary, Collins Dictionary (Великобритания), Merriam-Webster Dictionary (США), Macquarie Dictionary (Австралия). Слова и выражения, попавшие в число финалистов и победителей (rage bait, parasocial, vibe coding, slop, AI slop и т. д.) отличаются семантически и морфологически, однако все они оказались чрезвычайно актуальными в 2025 году. Выбранный материал, помимо непосредственно словарных единиц, включает и примеры их функционирования в СМИ. Цель исследования – установить лексико-семантические и функциональные особенности лексических единиц, названных Words of the Year 2025, и очертить ряд возможных тенденций развития английского языка. Настоящая статья может быть интересна специалистам в области лексикографии и – шире – лексикологии. Материал и результаты исследования могут быть включены в учебные материалы педагогами, ведущими практические занятия по английскому языку.

Ключевые слова: лексикология, лексическая единица, лексика, морфология, словообразование, семантика, коннотация, функционирование, план выражения, план содержания, словарь

Лексические изменения, происходящие в языке, наиболее заметны и ощущаются как для носителей, пользующихся языком в различных целях, в том числе профессионально занимающихся лингвистикой, так и для людей по всему миру, изучающих этот язык, в особенности с опорой на новейшие аутентичные материалы. Здесь можно отметить появление и развитие ранее не находившихся в употреблении слов и выражений, например, заимствованных из других языков или созданных носителями для наименования недавно возникших реалий. Кроме того, знакомые слова и выражения могут расширять семантику, обрести новые значения, коннотации. Эти изменения в большинстве случаев отражают динамику реальной жизни. Технологический прогресс и эволюция Интернета, несомненно, тоже влияют на преобразования в языке. Как отмечает исследователь О.Е. Потапова, «общение в социальных сетях также способствует значительным изменениям, поскольку создает своеобразную новую лингвистическую экосистему, в которой постоянно появляются новые лексические, лексико-грамматические единицы, фразы, аббревиатуры и другие способы вербализации понятий» [1, с. 171]. Упомянутые лексические изменения и трансформации фиксируются в словарных изданиях. Авторитетные словари постоянно дополняются и обновляются, предоставляя актуальную информацию о лексическом составе языка. В настоящее время корректировать содержание словарей можно чаще благодаря онлайн-формату изданий, однако еще в рассуждении о бумажных словарях британский филолог Дэвид Кристал подчеркивал необходимость отражать в подобных трудах действительность, текущую лексическую картину: "in writing a dictionary, you would first look around you, at the way in which the educated users of the language manipulate their wordstock, and you would try to summarize this" [2]. Отсюда можно сделать вывод, что, помимо учебников и учебных пособий, художественной литературы, публикаций в СМИ, словари являются невероят-

но ценными ресурсами для изучения языка. Как следствие, нельзя не отметить вклад ученых-лексикографов, занимающихся изучением, составлением и редактированием словарей. К важнейшим исследованиям в области английской лексикографии относятся труды А. Бежуа, Х. Джексона, Б. Свенсена, Р.Р.К. Хартамана, Ф. Хаусманна, Л.П. Ступина, И.В. Федоровой, Л.А. Девель, О.М. Карповой и др.

Данная статья посвящена лексико-семантическому и функциональному анализам ряда лексических единиц, отмеченных как победители и финалисты проводимой словарями акции Word of the Year 2025, призванной отобрать слова и выражения, наиболее емко, ярко, полно отражающие события и настроения уходящего года. Актуальность статьи обуславливается тесной связью данной лингвистической (лексической) акции с экстралингвистической реальностью; кроме того, результаты, полученные по итогам акции, широко освещаются и обсуждаются в СМИ и социальных сетях, то есть находят отклик у общественности. Цель исследования – установить лексико-семантические и функциональные особенности лексических единиц, названных Words of the Year 2025, и далее обозначить ряд возможных тенденций развития английского языка. Материал исследования составляют лексические единицы (слова и выражения), признанные словарными изданиями, в числе которых Oxford Dictionary, Cambridge Dictionary, Collins Dictionary, Merriam-Webster Dictionary, Macquarie Dictionary, ключевыми словами 2025 года, а также примеры функционирования таких лексических единиц в средствах массовой информации, прежде всего в онлайн-газетах и онлайн-журналах. Материал исследования обуславливает научную новизну, поскольку представляет собой набор лексических единиц, чрезвычайно востребованных в 2025 году; кроме того, в рамках настоящего исследования используется метод анализа поисковых запросов в сети Интернет за определенный период времени. Поставленная цель делает необходимым решение следующих задач:

- перечислить лексические единицы, отразившие наилучшим образом, по мнению специалистов из авторитетных словарных изданий, реалии 2025 года;
- подтвердить реальный интерес пользователей (носителей и неносителей английского языка) к данным лексическим единицам с помощью сервиса Google Trends;
- дать возможные эквиваленты некоторых приведенных слов и выражений на русском языке.

Теоретическая значимость исследования определяется его перспективностью, поскольку оно может быть в значительной степени расширено путем сопоставления результатов данной акции за разные годы, сравнения слов-победителей английского языка с другими языками. Практическая значимость исследования заключается в возможности расширить собственный словарный запас, получив сведения о ключевых словах 2025 года и рассмотрев примеры их функционирования.

Победителями в 2025 году стали следующие слова и выражения:

- *rage bait* – (noun) online content deliberately designed to elicit anger or outrage by being frustrating, provocative, or offensive, typically posted in order to increase traffic to or engagement with a particular web page or social media account (Oxford Dictionary) [3], вариант перевода на русский язык – рейджейт (транскрипционный перевод, сохраняющий оригинальную форму, однако не раскрывающий значение), попытка вывести из себя, попытка разозлить (описательный перевод, объясняющий семантику);
- *parasocial* – (adjective) involving or relating to a connection that someone feels between themselves and a famous person they do not know, a character in a book, film, TV series, etc., or an artificial intelligence (Cambridge Dictionary; только Кембриджский словарь ограничился выбором одного победителя без упоминания других слов, попавших в шорт-лист) [4], парасоциальный (калькированный перевод, к которому, возможно, необходим дополнительный комментарий-разъяснение);
- *vibe coding* – the use of artificial intelligence prompted by natural language to assist with the writing of computer code (Collins Dictionary) [5], программирование с помощью ИИ (описательный перевод);
- *slop* – digital content of low quality that is produced usually in quantity by means of artificial intelligence (Merriam-Webster Dictionary) [6], слоп, нейрослоп (транслитерация, второй вариант – транслитерация с применением калькирования с приведенного далее *AI slop*);
- *AI slop* – low-quality content created by generative AI, often containing errors, and not requested by the user (Macquarie Dictionary) [7], аналогично можно перевести как слоп, нейрослоп или ИИ-шлак.

Уже на этапе рассмотрения слов-победителей можно заключить, что транскрипция/транслитерация, калькирование и описательный перевод являются наиболее часто используемыми методами перевода недавно вошедших в активное употребление лексических единиц. Таким образом, на первый план выходит стремление сохранить план выражения слова, его внешнюю форму, и уже потом встает вопрос об истолковании его содержания, которое осуществляется через дополнительный комментарий, чтобы читателю не пришлось обращаться к другим источникам:

Нейросети породили огромное количество контента сомнительного качества. У ИИ есть свои плюсы, но низкий порог вхождения и ленивый подход к промптам привели к «замусориванию» интернета. <...> Все вместе это называют *ИИ-слопом* [8] (Т-Ж, август 2025 года).

В интернете полно негатива. А некоторые люди намеренно злят других, чтобы получить с этого определенную выгоду. У этого феномена есть конкретный термин – *рейджейт* [8] (Т-Ж, декабрь 2025 года).

Например, если вы когда-нибудь вешали на стены плакаты с любимыми звездами, подмигивали им, выходя из комнаты, фантазировали о встрече с ними, расстраивались, когда они влюблялись/женились/выходили замуж, или, наоборот, радовались за них – поздравляем. Вы были в *парасоциальных* отношениях [9] (Мел, декабрь 2025 года).

Как можно видеть, выбор двух словарей за пределами Великобритании совпал: *slop* и *AI slop* называют одно и то же явление, а именно – низкокачественный контент, созданный с помощью искусственного интеллекта [10]. Это нельзя назвать случайностью; напротив, такое единодушие подтверждает, что специалисты из авторитетных словарных издательств принимают в расчет текущую ситуацию и сложившиеся обстоятельства, в данном случае возрастающую роль ИИ в повседневной жизни.

Общее количество слов и выражений, отмеченных словарями Oxford Dictionary, Cambridge Dictionary, Collins Dictionary, Merriam-Webster Dictionary, Macquarie Dictionary в категории Words of the Year 2025, составляет порядка 30 лексических единиц. Необходимо перечислить несколько случаев полных совпадений и частичных совпадений в выборе издательств. Среди полных совпадений, когда слово встречается в аналогичной форме, можно отметить:

- *aura farming* (Oxford Dictionary, Collins Dictionary),
- *clanker* (Collins Dictionary, Macquarie Dictionary).

Частичные совпадения, при которых слово упомянуто словарями в разных формах с точки зрения частеречной принадлежности или лексической составляющей, включают:

- *biohack* (глагол – verb, Oxford Dictionary) vs *biohacking* (существительное – noun, Collins Dictionary),

- *slop* (единственный компонент в существительном, Merriam-Webster Dictionary) vs *AI slop* (сложное существительное из двух компонентов, Macquarie Dictionary).

Подобные совпадения лишь подтверждают объективность выбора издательств, опирающихся при поиске ключевых слов на внеязыковую действительность и протекающие в ней процессы.

Прежде чем перейти к рассмотрению семантики словарных единиц, следует рассмотреть их форму в нескольких аспектах. За редкими исключениями вся представленная лексика относится к существительным, выполняющим номинативную функцию, то есть называющим новые актуальные или уже какое-то время существующие и набравшие популярность явления. Перечислим эти исключения:

- adjectives* – прилагательные:
parasocial (парасоциальный),
performative (показной, совершаемый для видимости, напоказ);
- verbs* – глаголы:
biohack (в русском языке обнаружены только случаи употребления существительных «биохакинг, биохакер»),
glaze («глазировать» из сферы кулинарии в русском языке как молодежный сленг не употребляется, перевести можно описательно «петь дифирамбы, перехваливать»),

gergumander (громоздкий описательный перевод, дающий при этом полное понимание слова «обеспечивать нужный результат по итогам голосования на выборах путем преобразования избирательных округов»),

touch grass (сочетание глагола с существительным в значении «оторваться от экрана гаджета и заняться чем-то в реальной жизни», давнее название приложения, блокирующему социальные сети пользователей, тем самым побуждая их провести время не в сети, а в реальном мире; в Интернет-среде встречается калькированное выражение-совет «Потрогай траву» с приведенным семантическим наполнением),

ate (and left no crumbs) (в данном случае наиболее удачным переводом на русский язык, который передает идею превосходства, безупречности, представляется семантически эквивалентная идиома «утереть всем нос» или разговорно-сленговое выражение «уделать всех»).

Таким образом, всего пятая часть от рассматриваемых лексических единиц представлена не существительными. Глагольная группа лексических единиц весьма разнообразна. Так, помимо неопределенных форм (инфинитивов), присутствует глагольное выражение в повелительном наклонении *touch grass*. Несмотря на совпадение в плане выражения с инфинитивом, отнести выражение к императиву логичнее, так как оно служит именно для рекомендаций иронического или критического (в зависимости от контекста) характера. Кроме того, обращает на себя внимание сочетание в прошедшем времени *ate* (and left no crumbs).

Внутри группы существительных также наблюдается достаточное разнообразие. Более половины из анализируемых слов принадлежит к категории сложных существительных, или *compound nouns*. Среди них в первую очередь стоит отметить несколько лексических единиц, образованных путем словосложения, или словосъединения, и носящих в английском языке названия *blend words*, или *portmanteaus*:

- brologarchy* – *bro* + *oligarchy* («бролигархия», то есть группа влиятельных мужчин-бизнесменов с политическими амбициями);
 - coolcation* – *cool* + *vacation* (отпуск в стране с более прохладным климатом).
- При этом рассмотренный ранее глагол *gergumander* также сформирован с помощью словосложения от фамилии американского государственного деятеля Элбриджа Герри – *Gerry* – и существительного *salamander* (именно саламандру якобы напоминал новообразованный избирательный округ) [11].

Аббревиацию как способ образования новых слов можно продемонстрировать на примере акронима *HENRY*, что расшифровывается как *high earner, not rich yet*, то есть «получающий высокий доход, но еще не богатый». Таким образом, эту лексическую единицу можно причислить к сложным существительным.

Остальная часть сложных существительных имеет в составе два элемента, отличающихся написанием (раздельным или слитным):

- *rage bait* (рейджейт, попытка разозлить),
- *aura farming* («фармить ауру», что трактуется как сознательное создание образа крутости, излучающего харизму, уверенность и спокойствие [12]),
- *taskmasking* (таскмаскинг, изображение бурной рабочей деятельности),
- *vibe coding* (программирование с помощью искусственного интеллекта),
- AI slop* (слоп, ИИ-шлак),
- *attention economy* (экономика вовлеченности, экономика, основанная на борьбе за внимание),

– *bathroom camping* (использование уборной как места, где можно побыть в одиночестве и уединении, восстановиться и перезагрузиться),

– *blind box* (блайнд-бокс, сюрприз-бокс, упаковочная коробка, содержимое которой остается неизвестным до момента вскрытия),

- *Ozempic face* (лицо человека, использующего препарат *Ozempic*),
- *Roman Empire* (Римская империя).

Переходя от сложных имен существительных к следующим группам, необходимо отдельно обозначить производные существительные (*derivative nouns*), составленные менее пятой части от всего объема лексических еди-

ниц. Префиксальную деривацию демонстрируют существительные *biohacking*, *micro-retirement* и *quadball* (а также прилагательное *parasocial*), тогда как суффиксальная деривация участвует в образовании существительного *clanker*. Существительное *slop* формировано способом отглагольной деривации.

Непроизводные имена существительные, аналогичным образом, составляют малочисленную категорию: *tariff*, *conclave*, *Lake Chargoggagoggmanchauggagoggchaubunagungataugg* (единственное имя собственное в списке, попавшее в него благодаря упоминанию в онлайн-игре).

Таким образом, основная доля Words of the Year 2025 – это сложные имена существительные, представляющие собой комбинацию из двух существительных или – реже – прилагательного с существительным. За данной группой идут глаголы и прилагательные, непроизводные имена существительные, производные имена существительные. Именно при образовании существительных удается максимально широко применить различные способы словообразования; особенно в этой связи стоит отметить словослияние и аббревиацию. Вероятно, в дальнейшем стоит ожидать продолжение стремления к словотворчеству в целях привлечь внимание к новым явлениям и течениям.

Семантический анализ целесообразно начать с разделения лексических единиц на семантические группы. Среди выбранных издательствами слов и выражений удается выделить следующие пять семантических групп, две из которых (приведены ниже первыми) превосходят в количественном отношении другие, однородные по числу входящих в них элементов:

- внешний и внутренний образ человека: *aura farming*, *biohack*, *biohacking*, *glaze*, *performative*, *Ozempic face*, *ate* (and left no crumbs);
- способ проводить время (свободное или рабочее): *coolcation*, *quadball*, *Roman Empire* (в данном случае не исторический термин, но обозначение темы, проблемы, предмета, который занимает мысли человека, к которому человек постоянно возвращается), *taskmasking*, *micro-retirement*;
- интернет-пространство, интернет-коммуникация: *rage bait*, *touch grass*;
- ИИ: *vibe coding*, (AI) *slop*, *clanker*;

– экономика и финансы: *broligarchy*, *tariff*, *attention economy*.

Обращает на себя внимание тот факт, что лексические единицы из семантических категорий «Интернет» и «ИИ» преимущественно несут в себе негативное оценочное значение, что можно увидеть на следующих примерах:

Rage bait is only a fraction of social media (fortunately!), but it is a highly visible result of the economic incentives and engagement-based ecosystem that platforms have created for content creation [13].

It seems inevitable that there could be AI witch hunts that result in innocent casualties, and Spotify's struggles show that even a multibillion dollar behemoth can be overwhelmed by the tide of AI slop [14].

Most viral videos about *clankers* have an undertone of humor, but the term is rooted in real frustrations [15].

Можно сделать вывод, что данные лексические единицы отражают актуальные общественные настроения, связанные с опасениями по поводу невероятных темпов распространения ИИ во всех сферах жизни, в том числе в творческих профессиях, а также обеспокоенность из-за агрессии в сети. Вероятной тенденцией развития языка в этом отношении можно назвать количественное увеличение лексики в семантических категориях «Интернет» и «ИИ», поскольку неизбежно, с одной стороны, появление новых технологий и, с другой стороны, формирование определенного отношения к ним, что потребует выражения в речи.

В категории «внешний и внутренний образ» также присутствуют элементы с отрицательной коннотацией:

“Performative” has become part of group chats and IRL conversations too, more often than not accompanied by an eye roll [16].

Is your partner trying to sweet-talk you into doing the dishes tonight? They're definitely *glazing* [17].

“Ozempic face” is another commonly reported consequence of using these popular weight loss drugs. This is a sunken or hollowed out appearance the face can take on in people taking weight loss drugs. It can also increase signs of ageing – including lines, wrinkles and sagging skin [18].

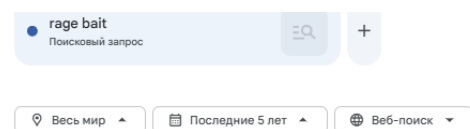


Рис. 1. Динамика популярности запросов *rage bait* в поисковой системе Google

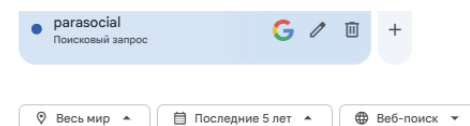


Рис. 2. Динамика популярности запросов *parasocial* в поисковой системе Google

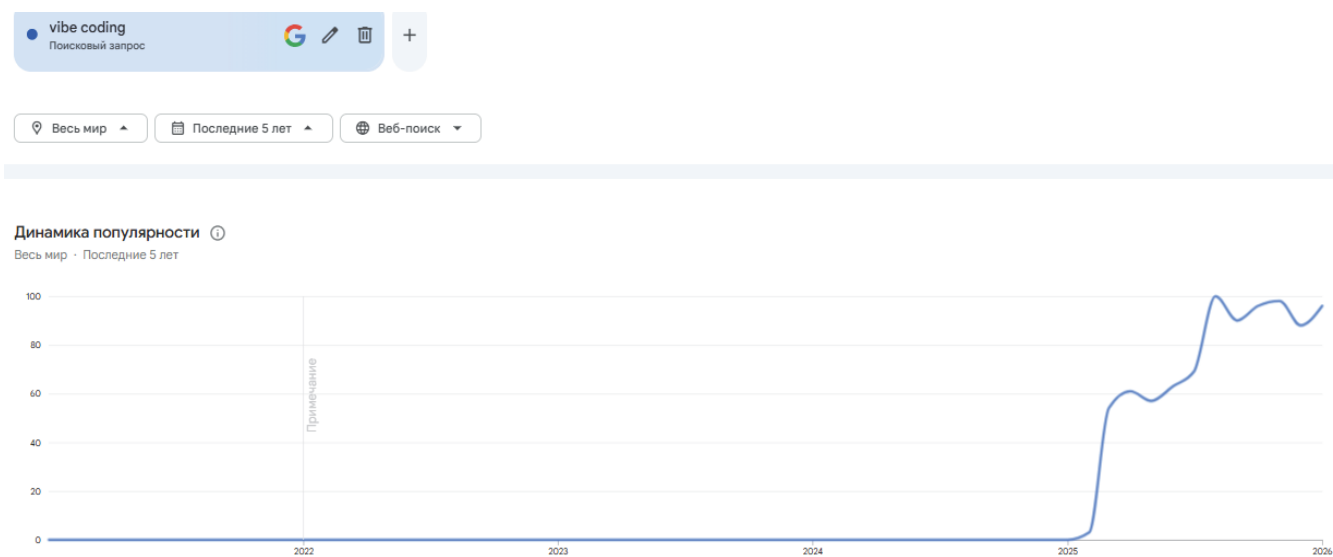


Рис. 3. Динамика популярности запросов vibe coding в поисковой системе Google

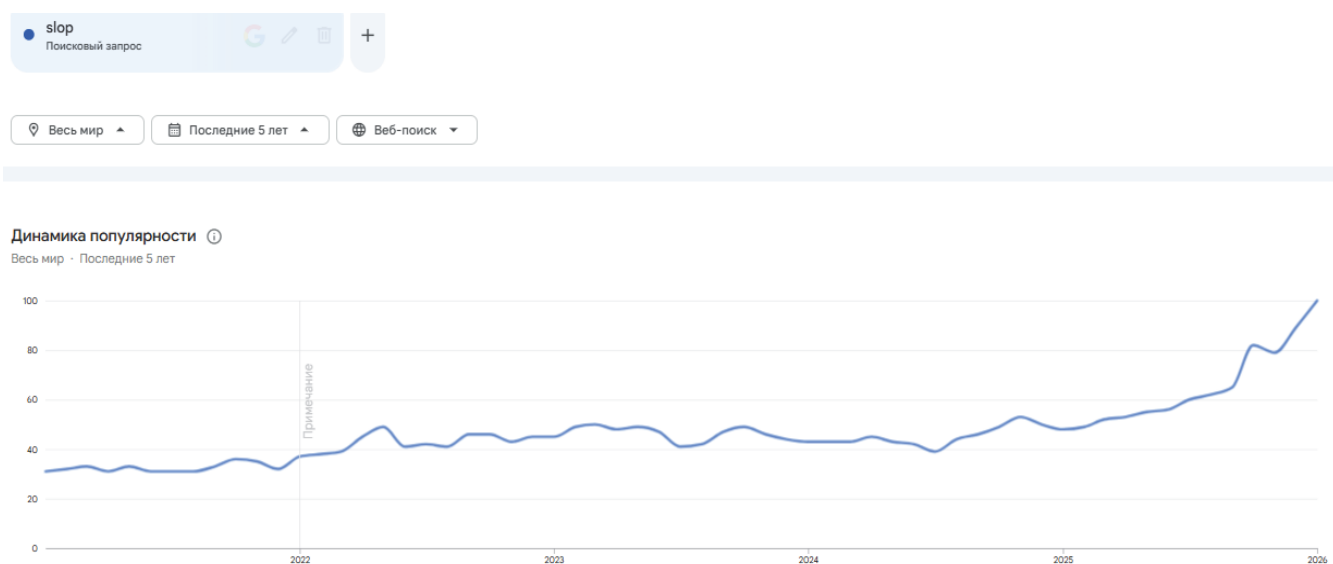


Рис. 4. Динамика популярности запросов slop в поисковой системе Google

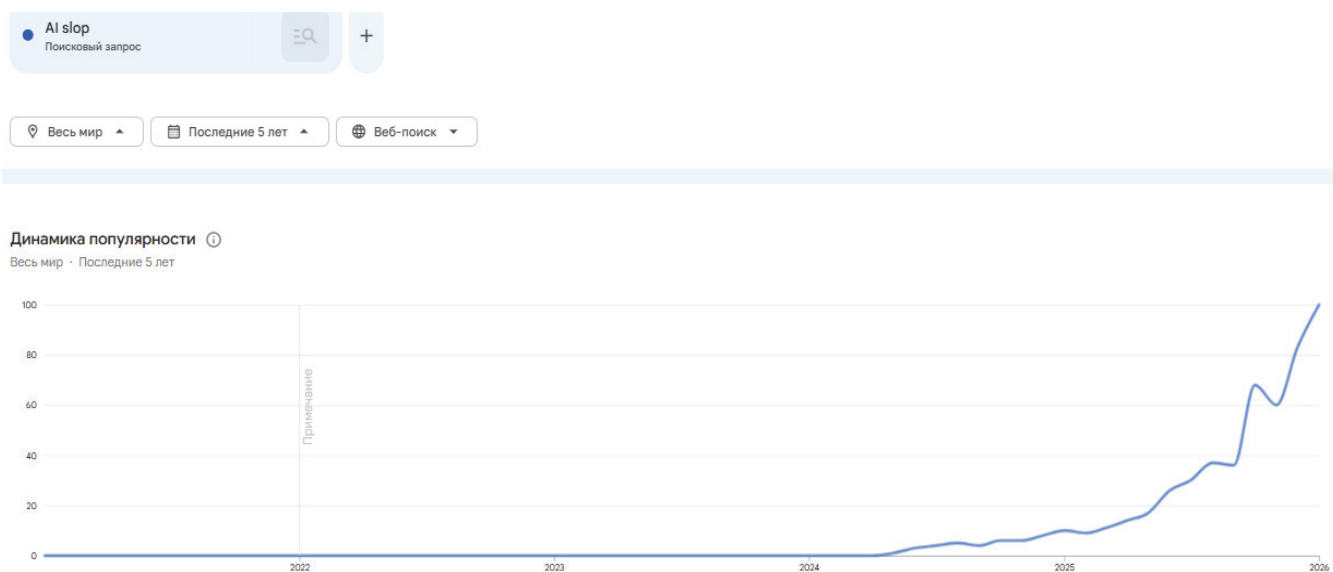


Рис. 5. Динамика популярности запросов AI slop в поисковой системе Google

К лексическим единицам, которые семантически нейтральны, но вызывают скорее негативную реакцию, служа наименованиями реалий, затрудняющих повседневную жизнь или провоцирующих критические замечания, относятся:

- gerrymander (добиваться преимущества на выборах нечестным путем),
- tariff (тариф, пошлина).

Из слов и выражений с положительным оценочным значением отмечается только сочетание с глаголом ate (and left no crumbs):

Jennifer Lopez, Kim Kardashian, Zendaya And Gigi Hadid In Saree: Who Ate And Left No Crumbs? [19].

Следовательно, при обсуждении внешности и поведения осуждается наигранность, фальшь. Разговоры о них ведутся в позитивном ключе, когда человек искренен, что, вероятно, соответствует наблюдаемой в настоящее время тенденции поддерживать естественность, открытость, неподдельность.

Итак, абсолютное большинство лексических единиц обладают нейтральной семантикой, далее идут элементы с отрицательным оценочным значением или же являющиеся наименованиями реалий, представляющих проблемными, волнующими. С учетом нарастания тревожности, нервозности и эмоционального напряжения у многих людей выглядит вполне допустимым возрастание количества негативно окрашенной лексики, причем такая отрицательная семантика может быть как явной (rage bait), так и скрытой (Ozempic face).

Функциональный анализ Words of the Year 2025 следует осуществлять путем подтверждения или опровержения реальной популярности лексических единиц в прошедшем году через проверку статистических данных по ним, полученных с помощью платформы Google Trends [20]. Далее приложены соответствующие графические изображения. Необходимо учитывать, что числовые обозначения слева относятся к уровню проявления интереса к конкретному явлению, выраженного в форме поисковых запросов в сети Интернет (100 – наивысший показатель) в определенном регионе (установлен параметр «по всему миру») в указанный период времени (установлен параметр «за последние 5 лет»). Платформа Google Trends позволила провести проверку всех 30 лексических

единиц, и ниже приведены данные по словам-победителям и нескольким лексическим единицам, представляющим наибольший интерес с точки зрения динамики запросов.

Итак, все слова-победители оказались востребованными у пользователей в 2025 году. Наибольший скачок популярности обнаружили rage bait, vibe coding и AI slop, тогда как у parasocial и slop рост динамики запросов по сравнению с предыдущими годами менее резкий. Пики популярности у слов пришлось на следующие месяцы (ноябрь и декабрь 2025 года не следует учитывать, поскольку поисковые запросы в эти месяцы связаны с уже оглашенными итогами акции):

- rage bait – октябрь 2025 года (в этом месяце в Интернете распространились видео, созданные с помощью ИИ, вызвавшие у многих негативную реакцию);

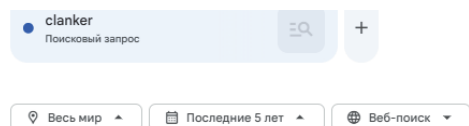
- vibe coding – август 2025 года (спустя полгода после того, как термин впервые был употреблен в феврале ученым в области машинного обучения Андреем Карпатым);

- (AI) slop – октябрь 2025 года (здесь можно дать аналогичный комментарий о сгенерированных ИИ-видео роликах, которые пользователи активно выкладывали в Интернете в этот период);

- parasocial – август 2025 года (26 августа было объявлено о помолвке одной из самых популярных исполнительниц и авторов песен Тейлор Свифт, многочисленных фанатов которой, называющие себя Swifties, или Свифтис на русском языке, настолько погружены в ее жизнь, что бурно реагируют в Интернете на все происходящие в жизни артистки события).

Итак, можно сделать вывод о том, что именно происходящее в экстралингвистической плоскости заложило фундамент популярности перечисленных лексических единиц, причем зачастую это связано с событиями из личной жизни знаменитостей.

Далее приведены четыре лексические единицы, ранее практически не находившие отражение в речи и вошедшие в активное употребление в 2025 году и, как следствие, рост популярности которых оказался наиболее заметным:



Динамика популярности

Весь мир · Последние 5 лет

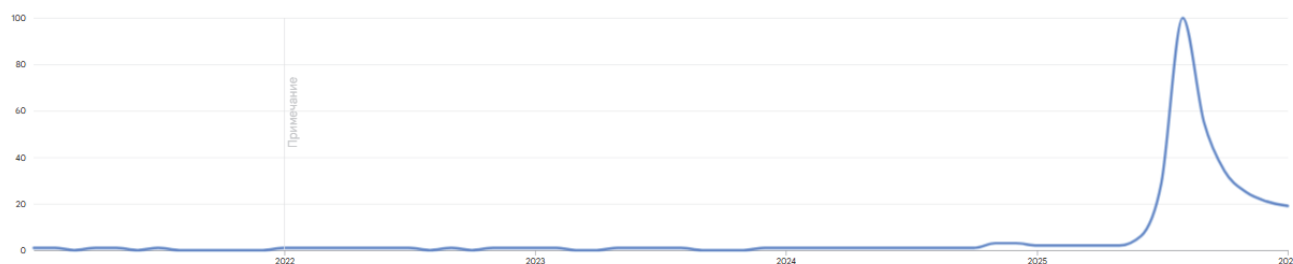
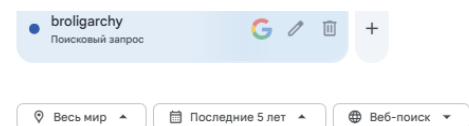


Рис. 6. Динамика популярности запросов brologarchy в поисковой системе Google



Динамика популярности

Весь мир · Последние 5 лет

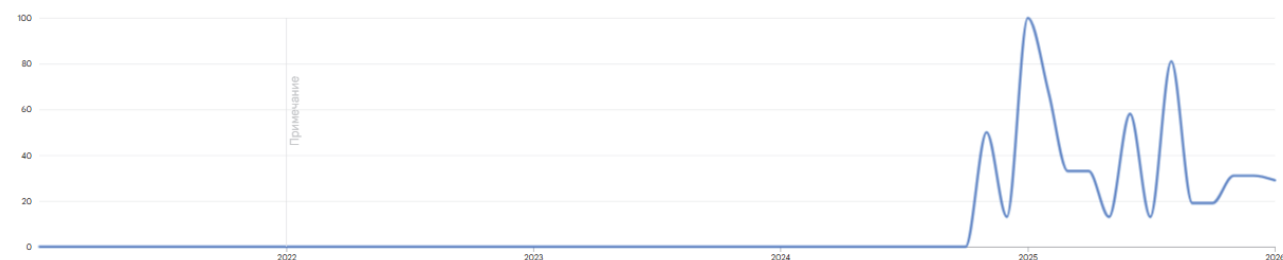


Рис. 7. Динамика популярности запросов clanker в поисковой системе Google

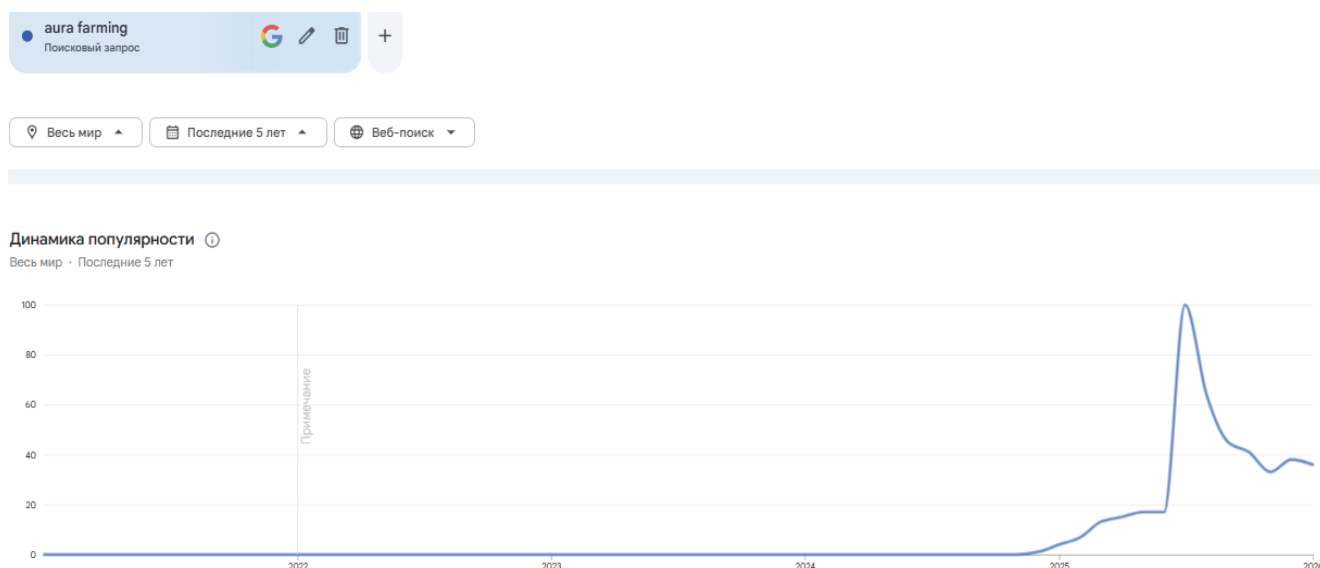


Рис. 8. Динамика популярности запросов aura farming в поисковой системе Google

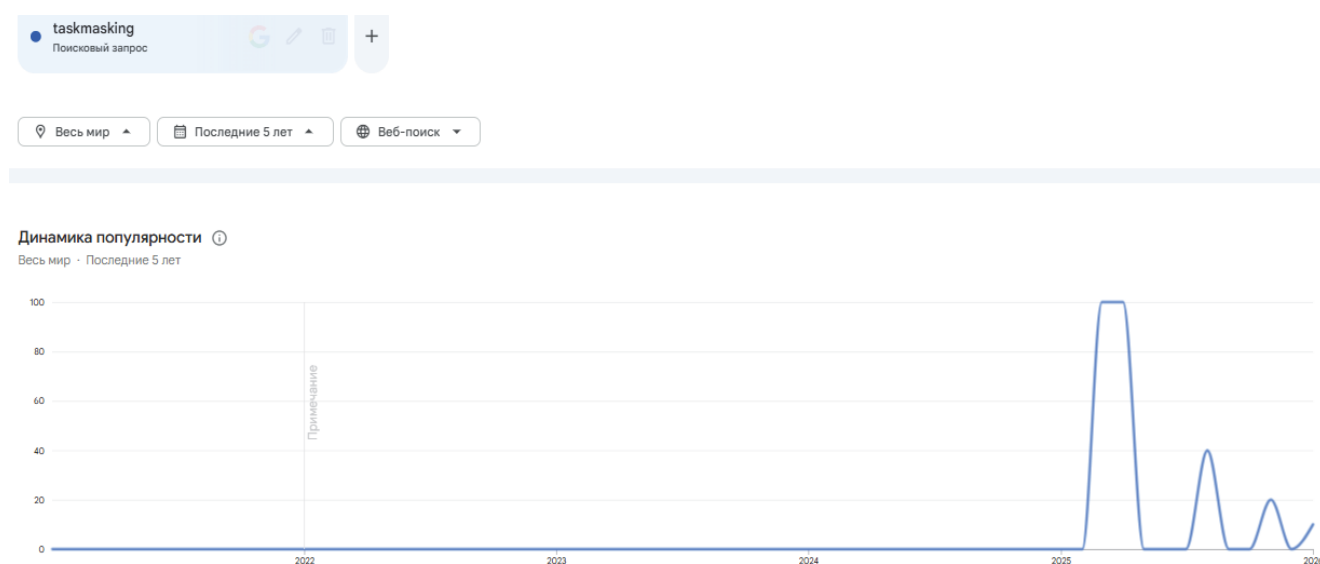


Рис. 9. Динамика популярности запросов taskmasking в поисковой системе Google

Анализ функционирования лексических единиц в СМИ продемонстрировал следующие тенденции:

1. Трендовые лексические выражения выносятся в новостные заголовки для привлечения внимания читателей:

After the *aura farming* boy went viral, the online scams started (Australian Broadcasting Corporation, август 2025 года).

The secret to avoiding '*AI slop*' – let workers 'job craft' their own roles around AI tools, researchers say (Business Insider, декабрь 2025 года).

Chris Hemsworth questions 'cost' of extreme *biohacking* as he opens up about Alzheimer's risk (Yahoo Life UK, август 2025 года).

Greece Rises as Top *Coolcation* Destination Amid Autumn Surge (GreekReporter.com, октябрь 2025 года).

2. Высказывания с актуальными словами содержат устойчивые выражения, в том числе фразеологические, что позволяет максимально разнообразить лексическое наполнение предложений и соединить новейшие элементы в составе языка с хорошо знакомыми носителям и продвинутым пользователям:

There's no such thing as a '*coolcation*' – you'll be *sweating buckets* on your Arctic getaway (CNN, август 2025 года).

More than just your *run-of-the-mill* procrastination, *taskmasking* may be in response to inflexible working practices (Harper's BAZAAR, март 2025 года).

While Xiao *pours cold water* on one Chinese study published in 2022, which found that engaging with *blind boxes* was positively associated with suicide risk in young people (The Guardian, август 2025 года).

Clanker has become a go-to slur against A.I. on social media, led by Gen Z and Gen Alpha posters. (The New York Times, август 2025 года).

Существенное преобладание среди Words of the Year 2025 сложных имен существительных из двух компонентов с нейтральной или отрицательной семантикой, можно отметить как общий вывод исследования. Среди абсолютных победителей три имени существительные (*rage bait*, *vibe coding*, *slop/AI slop*) и одно имя прилагательное (*parasocial*). Для перевода лексических единиц на русский язык чаще других используются методы транслитерации/транскрипции и калькирования, за которыми следует описательный перевод.

В качестве вывода следует выделить и перспективность анализа подобных ключевых лексических единиц, поскольку исследование такого рода дает возможность рассмотреть направления развития языка, а также содействует знакомству обучающихся английскому языку с новым пластом лексики, что позволяет решить важнейшую практическую задачу.

Цель исследования, состоящая в установлении лексико-семантических и функциональных особенностей лексических единиц, названных Words of the Year 2025, а также в обозначении ряда возможных тенденций развития английского языка, была достигнута благодаря решению основных задач. Они состояли в перечислении попавших в список слов и выражений, подтверждении их актуальности и переводе на русский язык. В то же время остается открытым вопрос определения наиболее адекватного перевода при необходимости употребления лексических единиц в русском языке. Новизна исследовательской работы определяется выбором материала исследования и одного из методов исследования, заключающегося в анализе поисковых запросов. Возможность написания будущих лексикологических (лексикографических) трудов с учетом выводов настоящей работы демонстрирует ее теоретическую значимость, тогда как практическую ценность демонстрирует возможность использовать в речи предложенный в исследовании лексический материал.

Библиографический список

1. Потапова О.Е. Основные тенденции лексических изменений в современном английском языке. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. 2022; № 3: 169–171.
2. Crystal David. *Thinking about Dictionaries*. Available at: <https://www.davidcrystal.com/Files/BooksAndArticles/-4917.pdf>
3. *Oxford University Press*. Available at: <https://corp.oup.com/word-of-the-year/#shortlist-2025>
4. *Cambridge Dictionary*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/ru/editorial/word-of-the-year>
5. *Collins Dictionary*. Available at: <https://www.collinsdictionary.com/woty>
6. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: <https://www.merriam-webster.com/wordplay/word-of-the-year>
7. *Macquarie Dictionary*. Available at: <https://www.macquariedictionary.com.au/macquarie-dictionary-word-of-the-year-for-2025/>
8. *T-Zh*. Available at: <https://t-j.ru/>
9. *Mel*. Available at: <https://mel.fm/>
10. *Gramota.ru*. Available at: <https://gramota.ru/journal/stati/zhizn-yazyka/slop-nizkokachestvennyy-ii-kontent>
11. *Oxford Languages*. Available at: <https://languages.oup.com/google-dictionary-en>
12. *Psychologies*. Available at: <https://www.psychologies.ru/wellbeing/chto-takoe-aura-farming-novyi-trend-u-zumerov/>
13. *StanfordReport*. Available at: <https://news.stanford.edu/stories/2025/12/rage-bait-explained-oxford-word-year>
14. *Futurism*. Available at: <https://futurism.com/artificial-intelligence/bandcamp-bans-ai-music>
15. *The New York Times*. Available at: <https://www.nytimes.com/2025/08/31/technology/clanker-anti-ai.html>
16. *i-D Magazine*. Available at: <https://i-d.co/article/performative-2025/>
17. *Daily Dot*. Available at: <https://www.dailydot.com/news/scrolling-in-the-deep-glazing/>
18. *The Conversation*. Available at: <https://theconversation.com/dry-mouth-bad-breath-and-tooth-damage-the-effects-ozempic-and-wegovy-can-have-on-your-mouth-257859>
19. *Republic World*. Available at: <https://www.republicworld.com/lifestyle/fashion/jennifer-lopez-kim-kardashian-zendaya-or-gigi-hadid-in-saree-who-ate-and-left-no-crumbs>
20. *Google Trends*. Available at: <https://trends.google.com/trends/>

References

1. Potapova O.E. Osnovnye tendencii leksicheskikh izmenenij v sovremennom anglijskom yazyke. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. 2022; № 3: 169-171.
2. Crystal David. *Thinking about Dictionaries*. Available at: <https://www.davidcrystal.com/Files/BooksAndArticles/-4917.pdf>
3. *Oxford University Press*. Available at: <https://corp.oup.com/word-of-the-year/#shortlist-2025>
4. *Cambridge Dictionary*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/ru/editorial/word-of-the-year>
5. *Collins Dictionary*. Available at: <https://www.collinsdictionary.com/woty>
6. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: <https://www.merriam-webster.com/wordplay/word-of-the-year>
7. *Macquarie Dictionary*. Available at: <https://www.macquariedictionary.com.au/macquarie-dictionary-word-of-the-year-for-2025/>
8. *T-Zh*. Available at: <https://t-j.ru/>
9. *Mel*. Available at: <https://mel.fm/>
10. *Gramota.ru*. Available at: <https://gramota.ru/journal/stati/zhizn-yazyka/slop-nizkokachestvennyy-ii-kontent>
11. *Oxford Languages*. Available at: <https://languages.oup.com/google-dictionary-en>
12. *Psychologies*. Available at: <https://www.psychologies.ru/wellbeing/chto-takoe-aura-farming-novyi-trend-u-zumerov/>
13. *StanfordReport*. Available at: <https://news.stanford.edu/stories/2025/12/rage-bait-explained-oxford-word-year>
14. *Futurism*. Available at: <https://futurism.com/artificial-intelligence/bandcamp-bans-ai-music>
15. *The New York Times*. Available at: <https://www.nytimes.com/2025/08/31/technology/clanker-anti-ai.html>
16. *i-D Magazine*. Available at: <https://i-d.co/article/performative-2025/>
17. *Daily Dot*. Available at: <https://www.dailydot.com/news/scrolling-in-the-deep-glazing/>
18. *The Conversation*. Available at: <https://theconversation.com/dry-mouth-bad-breath-and-tooth-damage-the-effects-ozempic-and-wegovy-can-have-on-your-mouth-257859>
19. *Republic World*. Available at: <https://www.republicworld.com/lifestyle/fashion/jennifer-lopez-kim-kardashian-zendaya-or-gigi-hadid-in-saree-who-ate-and-left-no-crumbs>
20. *Google Trends*. Available at: <https://trends.google.com/trends/>

Статья поступила в редакцию 26.01.26

УДК 821.161.1

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-325-328

Chen Kangyu, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: hkoch24@outlook.com

FROM VAUDEVILLE TO NEW DRAMA: STRUCTURAL POETICS OF “THE BEAR” AND “THE PROPOSAL” BY A.P. CHEKHOV. The article studies the structural poetics of A.P. Chekhov's one-act plays (jokes) “The Bear” and “The Proposal”. The author considers these works not merely as examples of the entertaining genre, but as a creative laboratory where the principles of the “New Drama” are formed. The study substantiates that Chekhov transforms the canons of traditional vaudeville by saturating them with psychologism and details of everyday life. The paper conducts a comparative analysis of the two plays, revealing their mirror composition (ascending and descending dynamics) and analyzing the mechanism of “attention displacement,” in which the external conflict is replaced by internal psychological development. The novelty of the approach lies in considering these works as a unified artistic whole. Particular attention is paid to the paradoxical endings and the “inappropriate” reactions of the characters, anticipating absurdist elements in Chekhov's mature dramaturgy. It is concluded that the poetics of Chekhov's vaudeville became the foundation for the artistic structure of the playwright's plays of the turn of the 19th and 20th centuries.

Key words: A.P. Chekhov, dramaturgy, the comic, vaudeville, The Bear, The Proposal, New Drama

Чэнь Канью, соискатель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: hkoch24@outlook.com

ОТ ВОДЕВИЛЯ К НОВОЙ ДРАМЕ: СТРУКТУРНАЯ ПОЭТИКА «МЕДВЕДЯ» И «ПРЕДЛОЖЕНИЯ» А.П. ЧЕХОВА

Статья посвящена исследованию структурной поэтики одноактных пьес-шутки А.П. Чехова «Медведь» и «Предложение». Автор рассматривает данные произведения не просто как примеры развлекательного жанра, а как творческую лабораторию, в которой формировались принципы «новой драмы». В исследовании обосновывается, что Чехов трансформирует каноны традиционного водевиля, насыщая их психологизмом и деталями быта. В работе проводится сравнительный анализ двух пьес, выявляется их зеркальная композиция (восходящая и нисходящая динамика) и анализируется механизм «смещения внимания», при котором внешний конфликт подменяется внутренним психологическим развитием. Новизна подхода заключается в рассмотрении этих произведений как единого художественного целого. Особое внимание уделяется парадоксальным финалам и «неуместным» реакциям персонажей, предвосхищающим абсурдистские элементы в зрелой драматургии Чехова. Делается вывод о том, что поэтика чеховского водевиля стала фундаментом для художественной структуры пьес драматурга рубежа XIX–XX веков.

Ключевые слова: А.П. Чехов, драматургия, комическое, водевиль, «Медведь», «Предложение», новая драма

Природное чувство юмора в чеховских юмористических рассказах позволило писателю выработать особое мировосприятие. При этом Чехов мастерски индивидуализировал комический характер, избегая канонов традиционного комического творчества того времени, которое превращает героев в определенный

тип с маской. По справедливому замечанию Кройчика, «Чехов успешно преодолевает изначальную размытость индивидуальности комического персонажа. Его герои не только носители общественной психологии, но и живые человеческие характеры» [1, с. 173].

Такое же новаторство изображения персонажей встречается и в его драматических произведениях, в частности в его комедийных одноактных пьесах. Эти «водевили» (как Чехов с постоянным упорством именовал их) представляют собой важный этап в эволюции его драматургического творчества. Как точно отмечал Паперный, «водевиль – неотъемлемая часть творчества Чехова-драматурга; не отдельная и не обособленная. Это нечто идущее из самой глубины его творчества» [2, с. 237]. На эту «неотъемлемость» чеховского водевиля в ходе его творчества указывает и Б. Зингерман. Он справедливо говорит, что «помимо их собственного самостоятельного значения, водевили Чехова – шутильный пролог и комментарий к главным его пьесам. Некоторые черты драматургии XX в. проступают здесь впервые с поразительной и острой наглядностью» [3, с. 171].

Среди всех водевилей особое место занимают пьесы «Медведь» и «Предложение», которые находились в центре внимания читателей и исследователей как при жизни писателя, так и в настоящее время. За последнее время анализ водевилей ведется с разных ракурсов, вступающих друг с другом в продуктивный диалог. Если В.Г. Одинокое фокусируется на внутренней механике текста, исследуя динамику действия и структуру диалога как основу комического ритма [4], то Я.Е. Красников углубляет этот подход, рассматривая сценические нарративы и то, как герои конструируют свою реальность через рассказ [5]. Одновременно с этим С.Б. Калашников и А.В. Громова помещают чеховскую комедию в более широкий контекст абсурдистской традиции, интерпретируя «игровое начало» как предвосхищение драматургии XX века [6]. Однако, несмотря на многообразие подходов, структурная поэтика чеховского водевиля и, в частности, её влияние на поэтику больших пьес остаются недостаточно исследованными, чем и обусловлена актуальность данного исследования.

Основная цель исследования: выявление структурно-поэтических закономерностей в водевилях «Медведь» и «Предложение», предвосхищавших новаторские принципы «новой драмы» А.П. Чехова.

Задачи исследования:

- определить жанровое своеобразие «русского водевиля» в интерпретации А.П. Чехова;
- провести сравнительный анализ динамики сюжета и конфликта в пьесах «Медведь» и «Предложение»;
- описать механизм «сюжетного смещения» (замена делового сюжета бытовым) как основу чеховского комизма;
- проследить эволюцию выявленных приемов в поздней драматургии писателя.

Методы исследования: в работе используются сравнительно-типологический, структурно-функциональный и биографический методы анализа, а также целостный анализ художественного текста.

Научная новизна: в статье описан механизм «сюжетного смещения» и зеркальная композиция пьес как предвосхищение эстетики абсурда и «новой драмы».

Теоретическая значимость: доказана роль водевиля как лаборатории психологического театра, где внешний конфликт замещается внутренним.

Практическая значимость: результаты могут использоваться в преподавании истории русской литературы и театра, а также в сценической практике.

Как известно, А.П. Чехов написал произведение «Медведь» случайно, «из-за нечего сделать» и по той причине, что после написания «Степи», которая вызвала у него утомление («Я утомлен до мозга костей» [с. 186–187]), он почувствовал то жизнерадостное настроение, которое ему необходимо для написания водевиля – «косое расположение духа... жизнерадостное, как у свежеспеченного прапорщика» [с. 62].

Парадоксальность заключается в том, что обращение к жанру водевиля не является случайным для Чехова-драматурга. Многократные обращения юного Чехова к жанру водевиля позволяют выделить два важных аспекта его творческой эволюции. Во-первых, это намерение писателя вернуться к драматической форме после начала профессиональной литературной деятельности. Во-вторых, это осознанное стремление перенести накопленный в рассказах творческий опыт в область драматургии, развивая при этом особую поэтику комического в драматических произведениях. При этом А.П. Чехов не только стремится написать хороший водевиль, но и настоящий «русский» водевиль. Как свидетельствует Леонтьев-Щеглов, «Соловцов своей джужей фигурой, зычным голосом и резкой манерой <...> понравился Чехову, что у него <...> явилась мысль написать для него «роль» ... нечто вроде русского медведя, взамен французского» [с. 60].

В словах, переданных Леонтьевым-Щегловым, отражается более глубокая творческая установка Чехова – его стремление к созданию подлинно русского водевиля, что было особенно актуально на фоне декларации водевиля и пафос создания русских водевилей был связан с противопоставлением французомании, однако парадоксальным образом сами водевилисты не смогли полностью выйти за рамки французских образцов. В результате большинство их произведений представляли собой переделки французских оригиналов. К середине XIX века водевильные произведения стали сближаться с реалистической бытовой комедией нравов, постепенно утрачивая характерные жанровые черты водевиля, в связи с чем интерес литераторов и театров к этому жанру значительно ослаб. Перед Чеховым стояли две задачи – возродить интерес публики к жанру водеви-

ля и создать принципиально новый тип водевиля, отражающий именно русскую специфику.

Именно на этом фоне Чехов написал произведения «Медведь» и «Предложение», открывая новый творческий путь.

В этих водевилях ярко проявляется характерный чеховский юмористический стиль, который выражается в эксцентричном поведении персонажей (Смирнова и Ломова), их комическом самораскрытии (знаменитый монолог Смирнова о себе), гротескных ситуациях (бурные ссоры между Смирновым и Поповой, Ломовым и Натальей), выразительных образах стариков (Луки и Чубукова), а также в иронических контрастах (сцена кормления лошади овсом в «Медведе» или превращение свадебного предложения в ожесточенную ссору). Особую прелесть этим произведениям придает романтически жизнерадостная, но при этом глубоко ироничная интонация, особенно заметная в сценах предложения Смирнова Поповой и согласия Натальи, данных на фоне продолжающихся ссор.

Эти художественные особенности демонстрируют не только виртуозное мастерство Чехова в создании комических ситуаций, но и его уникальную способность насыщать изображение комических персонажей выразительными бытовыми деталями. Именно этот подход позволил писателю выйти за рамки традиционных водевильных масок и создать живых, психологически достоверных героев. Художественные приемы, которые Чехов постепенно оттачивал в своих юмористических и сатирических рассказах, нашли в этих водевилях свое полное воплощение и, безусловно, стали творческой основой для его более поздних, зрелых драматических произведений.

Жанровая специфика водевиля, в первую очередь его ограниченный объем не оставляет Чехову достаточного пространства для «реконструкции» – любое существенное расширение грозит потерей легкости и превращением произведения в комедию. Для сохранения жанровой чистоты необходимы выразительные, почти гротескные характеры (как говорит Попова, «(сжимаемая кулаки и топя ногами). Вы мужик! Грубый медведь!» [9, с. 306]), обеспечивающие четкий сценический конфликт; психологическая глубина персонажей, раскрывающаяся через действие и монологи (например, момент самопризнания Смирнова в любви к Поповой: «Сошел с ума, влюбился, как мальчишка, как дурак! (Хватает ее за руку, она вскрикивает от боли). Я люблю Вас! (Становится на колени). Люблю, как никогда не любил!» [9, с. 310]); а также неожиданная развязка, создающая у зрителей эффект «толчка». Все эти характерные черты водевиля мастерски воплощены в «Медведе» и «Предложении» А.П. Чехова.

Новаторство писателя заключается в органичном соединении традиционных жанровых особенностей водевиля с характерными приемами его прозы: детализированным бытовым фоном, несмотря на малый объем; психологической глубиной персонажей; типичным для Чехова мотивом взаимного непонимания между героями. Особого внимания заслуживает чеховское умение сочетать мотивы смерти и комические ситуации в рамках одного произведения.

В «Медведе» пьеса начинается с упоминания о смерти мужа Поповой и завершается намеком на гибель любимой лошади покойного, создавая абсурдистский эффект. В начале Попова говорит: «Жизнь моя уже кончена. Он лежит в могиле, я погребла себя в четырех стенах... Мы оба умерли» [9, с. 295]. А в конце: «Лука, скажешь там, на конюшне, чтобы сегодня Тоби вовсе не давали овса» [9, с. 311].

Эта композиционная особенность – своеобразный «круг жизни», связанный с темой смерти, получит развитие в зрелых чеховских пьесах. Например, «Чайка» начинается с пустого мира в спектакле Треплева и заканчивается самоубийством героя; драма «Три сестры» открывается словами Ольги о смерти отца и завершается гибелью Тузенбаха на дуэли; в «Вишневом саде» умерли отец Ани, Гриша, няня и Анастасий, а в финале перед зрителями умирает забытый Фирс.

Не отказываясь от использования мотива смерти, писатель соединил в своем творчестве все три формы комического. Если в водевилях отчетливо ощущается легкий сатирический тон автора на фоне юмористических ситуаций, то в крупных пьесах доминирует иронический смех объективной жизни.

Многочисленные исследования чеховской драматургии подчеркивают важность рассмотрения его последних четырех пьес как единой системы. Если применить этот принцип к юмористическим водевилям 1888 года, становится очевидным, что характерные черты этой системы уже проявлялись в «Медведе» и «Предложении», создавших своеобразную «микросистему» в рамках чеховского театра.

При этом давно было замечено, что «Медведь» и «Предложение» выступают как художественные антитезы. Несмотря на схожие романтические и счастливые развязки, путь к ним в этих водевилях принципиально различен. В «Медведе» сюжет развивается по восходящей линии: от первоначальной неприязни к романтической развязке, от вызова на дуэль к примирению, от замкнутости героини к открытию новой жизни, от равнодушия героя к женщине к внезапной влюбленности. Напротив, в «Предложении» прослеживается нисходящая, ослабевающая динамика: от изначальной готовности к свадебному предложению, к бесконечным ссорам, от здорового состояния героя к сердечному приступу из-за стрессовой ситуации.

Чехов использует разные художественные приемы в этих водевилях. В «Медведе» он детально показывает психологическую эволюцию Смирнова, де-

монстрируя, как меняется его отношение к Поповой. При этом примечательно то, что Чехов пародирует прием «с стороны» зрителей, перед которыми открывает свои внутренние побуждения. В «Предложении» же, после того как отец героини узнает о намерениях Ломова, он сразу «принимает» предложение вместо дочери, а последующие события представляют собой своеобразную игру автора с жанровыми канонами.

Эта особенность сюжетов создает не просто круговорот, но спиральное развитие, отражающее сложность человеческих отношений. При этом Чехов сохраняет легкий сатирический смех над персонажами, не нарушая водевильной природы произведений (эпизод с Тоби; угодливое поведение Натальи и Чубукова, когда они вспоминают истинную цель визита Ломова; комическое благословение Чубукова молодых).

Особенно важным и примечательным, на наш взгляд, становится своеобразное «смещение» персонажей в финалах пьес.

Лука, увидев целующуюся пару, выражает искреннее недоумение, так как он не был свидетелем душевных перемен Смирнова. Его реплика «Батюшки!» [9, с. 311] может считаться «выражением изумления, испуга» [10]. По сути, в ней отражается «отрицание» Луки, а не одобрение или веселье. Это было бы более уместно для Чубукова (значит, он должен кричать «Батюшки!» и остановить ссоры между молодыми людьми). Однако Чубуков, наблюдая препирающихся новобрачных, воспринимает их ссоры как проявление семейного счастья и требует шампанского: «Чубуков. Ну, начинается семейное счастье! Шампанского!», «Чубуков (стараясь перекричать). Шампанского! Шампанского!» [9, с. 330]. Такое жизнерадостное настроение, напротив, больше соответствовало бы только что влюбившимся Смирнову и Поповой, то есть эти реплики более уместны для Луки: «Эх, барыня-матушка! Молодая, красивая, кровь с молоком – только бы и жить в свое удовольствие... Красота-то ведь не навеки дадена!» [9, с. 295]. С точки зрения классической логики характеров сюжетная схема могла бы выглядеть иначе: Лука уговаривает Попову начать новую жизнь, и когда он видит, что Смирнов и Попова влюблены, он веселится и радостно кричит «Шампанского!». А для «Предложения» таков сюжет: Чубуков наконец-то дождался, что к дочери приходит молодой человек сделать предложение, но в это время между ними начались бурная ссора, которая по логике может повредить свадьбе и должна быть остановлена, поэтому Чубуков кричит «Батюшки!», прекращая ее.

Но между этими водевилями развязки переплетаются. Эта преднамеренная «неуместность» финальных реакций подчеркивает глубокую взаимосвязь двух водевилей, позволяя рассматривать их как единое художественное целое. Отсюда же выявляется абсурдистская основа водевиля А. Чехова, а также аллюзии в сути персонажей пьес.

В этом контексте взаимодополняющий характер водевилей «Медведь» и «Предложение» проявляется в их общей композиционной особенности: основной сюжет в обоих случаях отступает на второй план перед побочной линией развития событий. В «Медведе» главная задача героя (взыскание долга) остается невыполненной до финала, тогда как в «Предложении» центральное действие (свадебное предложение) завершается уже в начале пьесы. Особенно показателен парадоксальный конфликт в «Медведе»: невозможность рассчитаться сегодня по долгам, срок выплаты которых наступит лишь послезавтра. Вместо разрешения этого противоречия Чехов смещает акцент на любовную линию, переходя от сюжета А (финансовый спор) к сюжету Б (романтическое развитие). Аналогичная трансформация происходит в «Предложении», где сюжет А (предложение руки и сердца) сменяется сюжетом Б (бесконечными препирательствами).

Таким образом, в этих двух водевилях прослеживаются попытки автора создать абсурдистскую пародию на реальный мир, изображая событие со свернутой, неуместной развязкой. Здесь заметно «нарушение причинно-следственных связей и соединение понятий и представлений, которые принадлежат совершенно различным семантическим сферам», что характерно для театра абсурда [4, с. 52].

Сюжетный механизм отражает более глубокую концепцию – саму стихию жизни, где человек переходит от одного события к другому, не в силах разрешить коренные проблемы и порой не понимая собственных желаний. В этом потоке внимание персонажей постоянно переключается на новые объекты, уводя их от первоначальных целей. Именно в этой характерной человеческой рассеянности, в неспособности сосредоточиться на главном кроется один из ключевых источников чеховского комического – как в водевилях, так и в крупных драматических произведениях.

В «Предложении» из-за этой рассеянности Ломов никак не смог завершить церемонию предложения, но важно то, что здесь конфликт не остается незавершенным, а просто снимается. Выполняется ли действие «сделать предложение», это не меняет того, что психологически Ломов и Наталья Степановна уже всту-

пили в брак, только он сопровождается ссорами. Как бы ни странен их конфликт, он стал частью жизни.

В «Медведе» событие строится иначе, и конфликт события не разрешается. Событийный конфликт заключается в том, что Смирнову срочно нужны деньги:

«Завтра мне предстоит платеж процентов в земельный банк» [9, с. 298].

«Если я завтра не заплачу процентов, то должен буду вылететь в трубу вверх ногами. У меня опишут имение!» [9, с. 299].

Денежная проблема не будет разрешаться после того, как Смирнов признается в любви, поскольку эта проблема носит социально-бытовой, а не психологический характер. Внезапная развязка отвлекает читателя от настоящей проблемы в пьесе, но это и позволяет нам задуматься: в чем настоящий конфликт? На наш взгляд, для Чехова важно то, чтобы показать психологическое развитие персонажей. Драматургический конфликт внешне происходит между Смирновым и Поповой, но настоящий конфликт водевиля заключается в психологии внутри персонажа.

Как в традиционном водевиле, так и в чеховском «Предложении» персонажи обладают своей «истинной» и стараются переделать характер другого, изменить «истину» другого. В «Медведе» Попова не хочет переделывать характер Смирнова, как и Смирнов не пытается ни подстроиться под характер Поповой, ни переделать его. Они действуют искренне, и, таким образом, несмотря на внезапное разрушение зарок, оно является естественным (Попова – обет вечной верности покойному мужу, Смирнов – зарок никогда больше не влюбляться).

«Смирнов (подходя к ней). Как я на себя зол! Влюбился, как гимназист, стоял на коленях... Даже мороз по коже дерёт... (Грубо.) Я люблю вас! Очень мне нужно было влюбиться в вас! Завтра проценты платить, сенокос начался, а тут вы... (Берёт её за талию.) Никогда этого не прошу себе...

Попова. Отойдите прочь! Прочь руки! Я вас... ненавижу! К ба-барьеру!

Продолжительный поцелуй» [9, с. 310–311].

Таким образом, эти персонажи обладают большим драматизмом, в отличие от персонажей «Предложения». Об этом справедливо замечает А.Г. Головачёва: «Каждый из них «побеждён» не соперником, а своей собственной натурой, в которой лежат все причины, на которую только и можно злиться!» [110, с. 240].

Особенность структурной поэтики «Медведя» заключается в том, что этот внезапный драматический поворот Чехов поместил в конце пьесы, что идеально соответствует традиции водевильных произведений. Но внезапное действие (поцелуй) основано на описании психологической эволюции обоих персонажей, что становится одной из специфик больших чеховских пьес.

Проведенное исследование поэтики структуры водевилей «Медведь» и «Предложение» позволяет сделать вывод, что данные одноактные пьесы представляют собой не просто отдельные эксперименты в развлекательном жанре, а единое художественное целое, в котором А.П. Чехов отработывал отдельные приемы своей будущей драматургической системы.

Во-первых, в сравнительном анализе выявилась зеркальная композиция этих произведений. Если в «Медведе» действие развивается по восходящей линии (от взаимной неприязни к любви), то в «Предложении» наблюдается нисходящая динамика (от намерения заключить брак к бесконечным ссорам). Эта антитеза демонстрирует, что для Чехова комическое рождается не столько из внешних обстоятельств, как в традиционных водевилях, сколько из психологической инерции самих персонажей.

Во-вторых, в работе был рассмотрен механизм «сюжетного смещения», который является одной из основ чеховского новаторства комического. В обоих водевилях внешний, деловой конфликт (возврат долга или предложение о браке) последовательно вытесняется бытовым и эмоциональным противостоянием. Именно этот прием позволил драматургу перенести акцент с интриги на «подводное течение» и внутреннее состояние героев, что впоследствии станет одной из отличительных черт его «новой драмы».

В-третьих, анализ финальных сцен и реакций свидетелей (Лука и Чубуков) показал, что Чехов намеренно нарушает причинно-следственные связи, создавая эффект абсурдности. Несоответствие реакций окружающих сути происходящего (испуг вместо радости или требование шампанского на фоне скандала) предвосхищает тему тотальной разобщенности и «глухоты» персонажей в зрелых драмах драматурга.

Таким образом, водевили 1888 года стали для писателя важной экспериментальной площадкой. Безусловно, структура одноактной «шутки» не тождественна строению его больших пьес, однако именно в водевилях были найдены и отработаны те конструктивные принципы (смещение конфликта внутрь героя, аллюзии реакций), которые впоследствии легли в основу его зрелого творчества. Поэтика чеховского водевиля послужила базой, развитие которой позволило драматургу создать сложную художественную структуру пьес рубежа XIX–XX века.

Библиографический список

1. Кройчик Л.Е. *Поэтика комического в произведениях А.П. Чехова*. Воронеж, 1986.
2. Паперный З.С. *Вопреки всем правилам. Пьесы и водевили Чехова*. Москва, 1982.
3. Зингерман Б. *Театр Чехова и его мировое значение*. Москва, 1988.
4. Одинокое В.Г. Одноактные пьесы А. П. Чехова «Медведь», «Предложение», «Свадьба»: динамика действия и структура диалога. *Сибирский филологический журнал*. 2008; № 3: 52–60.
5. Красников Я.Е. Сценические нарративы в юмористической пьесе А.П. Чехова «Медведь». *Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология*. 2024; № 3: 51–59.

6. Калашников С.Б., Громов А.В. Игровое начало водевилей А. П. Чехова в контексте абсурдистской традиции. *Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование*. 2022; № 3 (47): 35–46.
7. Чехов А.П. *Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем*: в 30 т. Письма: в 12 т. Москва: Наука, 1974–1983; Т. 2. Письма, 1887 – сентябрь 1888. Москва: Наука, 1975.
8. Гитович Н.И. *А.П. Чехов в воспоминаниях современников*. Москва: Художественная литература, 1986.
9. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем*: в 30 т. Сочинения: в 18 т. Москва: Наука, 1974–1983; Т. 11. Пьесы, 1878–1888. Москва: Наука, 1976.
10. Ожеров С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва: Азбуковник, 1997.
11. Головачева А.Г. Комедия Н.В. Самойлова «Победителей не судят» и водевили Чехова. *Ранняя драматургия А.П. Чехова*: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции «Седьмые Скафтымовские чтения», посвящённый 110-летию Саратовского университета и 125-летию ГЦТМ им. А.А. Бахрушина. Москва: ГЦТМ им. А.А. Бахрушина, 2021: 233–243.

References

1. Krojchik L.E. *Po'etika komicheskogo v proizvedeniyah A.P. Chehova*. Voronezh, 1986.
2. Papernyj Z.S. *Vopreki vsem pravilam. P'sy i vodevili Chehova*. Moskva, 1982.
3. Zingerman B. *Teatr Chehova i ego mirovye znachenie*. Moskva, 1988.
4. Odinkov V.G. Odnoklynye p'sy A. P. Chehova «Medved'», «Predlozhenie», «Svad'ba»: dinamika dejstviya i struktura dialoga. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2008; № 3: 52–60.
5. Krasnikov Ya.E. Scenicheskie narrativy v yumoristicheskoy p'ese A.P. Chehova «Medved'». *Vestnik RGGU. Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya*. 2024; № 3: 51–59.
6. Kalashnikov S.B., Gromov A.V. Igrovoe nachalo vodevilej A. P. Chehova v kontekste absurdistskoj tradicii. *Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie*. 2022; № 3 (47): 35–46.
7. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: v 30 t. Pis'ma: v 12 t. Moskva: Nauka, 1974–1983; Т. 2. Pis'ma, 1887 – sentyabr' 1888. Moskva: Nauka, 1975.
8. Gitovich N.I. *A.P. Chehov v vospominaniyah sovremennikov*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1986.
9. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: v 30 t. Sochineniya: v 18 t. Moskva: Nauka, 1974–1983; Т. 11. P'sy, 1878–1888. Moskva: Nauka, 1976.
10. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. Moskva: Azbukovnik, 1997.
11. Golovacheva A.G. Komediya N.V. Samojlova «Pobeditelej ne sudyat» i vodevili Chehova. *Rannyya dramaturgiya A.P. Chehova*: sbornik statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Sed'mye Skaf'tymovskie chteniya», posvyaschennoj 110-letiyu Saratovskogo universiteta i 125-letiyu GCTM im. A.A. Bahrushina. Moskva: GCTM im. A.A. Bahrushina, 2021: 233–243.

Статья поступила в редакцию 16.01.26

УДК 81'44

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-328-332

Shermazanova S.V., Cand. of Sciences (Social Sciences), Professor, Department 9 (Foreign Languages), Prince Alexander Nevsky Military University (Moscow, Russia), E-mail: shermazanova@yandex.ru

A METHODOLOGY FOR LINGUISTIC ANALYSIS OF CORE CONCEPTS IN MILITARY DISCOURSE. The article examines military discourse as a cognitive-discursive formation that constructs a specialized worldview and demonstrates the capacity for discursive expansion within the contemporary public communicative space. The "core concept" is theoretically substantiated as a system-forming cognitive unit that ensures semantic coherence, axiological orientation, and reproducibility of military communication. The study proposes an original methodology for identifying and analyzing core concepts, based on a system of clearly operationalized identification criteria and integrating corpus-based, definitional, structural-cognitive, and discourse-analytical approaches. The proposed methodology is tested on the material of official oral military discourse in Russian, using the concept of WAR as a case study. The analysis demonstrates that, within the institutional context, war is predominantly conceptualized as a controlled and strategically organized process, while anthropocentric interpretations occupy a peripheral position. The findings make it possible to clarify the cognitive mechanisms of military world-modeling and to expand the methodological toolkit for the analysis of institutional discourses.

Key words: military discourse, core concept, discursive expansion, conceptual world-modeling, institutional communication

С.В. Шермазанова, канд. социол. наук, проф., Военный университет имени князя Александра Невского, г. Москва, E-mail: shermazanova@yandex.ru

МЕТОДИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ОПОРНЫХ КОНЦЕПТОВ ВОЕННОГО ДИСКУРСА

В статье рассматривается военный дискурс как когнитивно-дискурсивное образование, формирующее специализированную картину мира и обладающее способностью к дискурсивной экспансии в современном публичном коммуникативном пространстве. Теоретически обосновано понятие опорного концепта как системообразующей когнитивной единицы, обеспечивающей смысловую целостность, аксиологическую направленность и воспроизводимость военной коммуникации. Предлагается авторская методика выявления и анализа опорных концептов, основанная на системе чётко операционализированных критериев их идентификации, совмещении корпусного, дефиниционного, структурно-когнитивного и дискурсивного анализов. Методика апробируется на материале официального устного военного дискурса русского языка на примере концепта «Война». Установлено, что в институциональном контексте война преимущественно осмысливается как управляемый и стратегически организованный процесс, тогда как антропоцентрические интерпретации занимают периферийное положение. Полученные результаты позволяют уточнить когнитивные механизмы военного миромоделирования и расширяют методологические возможности анализа институциональных дискурсов.

Ключевые слова: военный дискурс, опорный концепт, дискурсивная экспансия, концептуальное миромоделирование, институциональная коммуникация

В современной когнитивной лингвистике дискурс широко трактуется как «форма репрезентации знаний, в которой проявляются когнитивные модели, интерпретационные схемы и концептуальные структуры» [1, с. 9]. Он выступает сложной когнитивной структурой, обеспечивающей взаимодействие языка и мышления и формирующей ментальные модели реальности. В.М. Шевцова определяет дискурс как «одновременно и порождение, и восприятие текста, т. е. текст в его динамике, который оказывает прямое воздействие на мыслительные представления коммуникантов» [2, с. 484], что также отражает специфику влияния дискурсивной коммуникации на картину мира коммуникантов.

Когнитивная природа дискурса проявляется в институциональных типах коммуникации, среди которых военный дискурс занимает особое место благодаря своей способности формировать специализированную картину мира, детерминированную задачами обеспечения государственной безопасности, защиты суверенитета и поддержания коллективной идентичности. Являясь своего рода «коммуникативной оболочкой» институтов национальной безопасности государства, военный дискурс выступает как когнитивно-регулятивная система, которая не только транслирует готовые знания об армии как об институте общества, но и активно конструирует ментальные репрезентации реальности, структурируя восприятие угрозы, врага, долга, победы и жертвы в сознании участников дискурса.

328

Особая актуальность исследования военного дискурса на материале русского языка обусловлена современной геополитической ситуацией и условиями военного конфликта, при которых военная коммуникация перестаёт быть строго локализованной в рамках профессионального институционального поля и выходит в широкое публичное дискурсивное пространство. В результате наблюдается существенное расширение сфер функционирования военного дискурса, его активное присутствие в политической, медийной, образовательной и повседневной коммуникации, что приводит к качественным изменениям в структуре общественного сознания и языковой картины мира.

Данное явление целесообразно рассматривать как дискурсивную экспансию, под которой понимается процесс выхода институционального дискурса-ядра за пределы его традиционных коммуникативных границ и усиление его взаимодействия с другими типами институциональных и неинституциональных дискурсов. Дискурсивная экспансия проявляется в усилении гибридизации военного дискурса, при которой его концептуальные модели, аксиологические установки и тематические доминанты проникают в смежные дискурсивные пространства. Как мы описывали ранее, «особенно ярко процессы гибридизации и дискурсивной экспансии проявляются в условиях СВО, где военный дискурс стал доминирующим в публичной и институциональной коммуникации. Его элементы интегри-

рованы в политический, правовой, образовательный и медийный дискурсы, что привело к милитаризации общественного сознания и формированию единого идеологически насыщенного дискурсивного пространства» [3, с. 19].

С точки зрения когнитивной лингвистики данный процесс может быть интерпретирован как динамическое перераспределение концептуальных центров внутри дискурсивного пространства, при котором военный дискурс-ядро начинает определять основные смысловые ориентиры широкой коммуникативной среды. В этой связи разработка методики выявления и описания опорных концептов военного дискурса представляется методологически значимой задачей, позволяющей не только реконструировать когнитивную организацию военной коммуникации, но и выявить механизмы её дискурсивной экспансии, концептуального влияния и аксиологического доминирования в современном публичном пространстве.

Цель исследования заключается в разработке и апробации когнитивно-дискурсивной методики выявления и описания опорных концептов военного дискурса как системообразующих элементов, обеспечивающих его смысловую целостность, воспроизводимость и дискурсивную экспансию в публичном коммуникативном пространстве.

Для достижения поставленной цели в работе предполагается решение следующих исследовательских задач:

1. Проанализировать теоретические подходы к пониманию военного дискурса в рамках когнитивной лингвистики.
2. Обосновать понятие опорного концепта применительно к военному дискурсу.
3. Разработать поэтапную методику выявления опорных концептов военного дискурса на основе совмещения когнитивного и дискурсивного анализа.
4. Апробировать предложенную методику на репрезентативном корпусе текстов военного дискурса на русском языке, описав в качестве примера структуру, понятийное содержание и семантико-аксиологические характеристики концепта «Война».

Научная новизна исследования заключается в когнитивно-дискурсивном осмыслении военного дискурса как институционального дискурса-ядра, обладающего системной способностью к дискурсивной экспансии и концептуальному доминированию в публичном коммуникативном пространстве. В работе впервые теоретически обосновывается понятие опорного концепта военного дискурса как интегративной когнитивной единицы, обеспечивающей смысловую связность, аксиологическую направленность и регулятивный потенциал военной коммуникации. Предлагается авторская методика выявления и описания опорных концептов, основанная на совмещении когнитивного и дискурсивного анализов.

Теоретическая значимость исследования определяется вкладом в развитие когнитивной лингвистики и теории дискурса за счёт углубления представлений о когнитивной природе институциональных дискурсов и динамике их взаимодействия. Работа уточняет методологический аппарат когнитивно-дискурсивных исследований, расширяя его за счёт введения и описания категории опорных концептов, а также способствует развитию теории дискурсивной динамики, в частности в аспекте процессов дискурсивной экспансии и гибридизации. Полученные результаты расширяют теоретические основания анализа военного дискурса как сложного когнитивного и аксиологического феномена и могут быть использованы для дальнейших исследований институциональной коммуникации.

Практическая ценность исследования заключается в возможности применения разработанной методики и полученных результатов в прикладных лингвистических исследованиях военного, политического и медиадискурса, а также в образовательной практике при разработке курсов и спецсеминаров по когнитивной лингвистике, дискурс-анализу и лингвистике текста. Результаты работы могут быть использованы при создании и аннотировании специализированных текстовых корпусов, в автоматизированных системах анализа дискурса, а также в экспертно-аналитической деятельности, направленной на интерпретацию процессов публичной коммуникации в военной сфере и оценку механизмов формирования и трансляции смыслов в условиях военного конфликта и информационного противоборства.

Когнитивная парадигма трактует дискурс как динамический механизм концептуального моделирования действительности, в рамках которого концептуальная природа дискурса проявляется в его неразрывной связи с когнитивными операциями, опосредованности процессов смыслопорождения фреймами, сценариями и концептуальными метафорами, аксиологической и идеологической нагруженности концептуальных структур, а также способности формировать и поддерживать специализированные картины мира у отдельных социальных и профессиональных сообществ.

Указанные положения составляют методологическую основу когнитивно-дискурсивного направления, разработанного в трудах Е.С. Кубряковой [4], Н.Н. Болдырева [5], Т.А. ван Дейка [6], З.Д. Поповой и И.А. Стернина [7], в которых дискурс осмысливается как форма репрезентации знания, встроенная в процессы концептуализации и категоризации опыта. В дальнейшем данный подход получил развитие в исследованиях институциональных типов коммуникации, где особое внимание уделяется соотношению когнитивных моделей, ценностных установок и прагматических задач дискурса. Применительно к институциональным типам дискурса эти идеи последовательно разрабатываются в работах А.П. Чудинова [8], В.И. Карасика [9], Е.Г. Малышевой [10], И.В. Чекулая [11], О.А. Тремаскиной [12] и других исследователей, рассматривающих институциональную коммуникацию как аксиологически маркированный институциональный дискурс.

Полагая основные положения когнитивно-дискурсивного подхода к изучению институциональной коммуникации теоретически обоснованными, в настоящем исследовании мы опираемся на уже сложившийся понятийно-методологический аппарат и не ставим задачу их повторного развернутого рассмотрения. В центре нашего внимания находится дальнейшее развитие данного подхода применительно к анализу военного дискурса, что обуславливает переход к обзору исследований, посвящённых когнитивным аспектам военной коммуникации, специфике её концептуальной организации и механизмам формирования военной картины мира.

В отечественной когнитивной лингвистике военный дискурс преимущественно изучается через анализ отдельных концептов, репрезентирующих отдельные элементы военной картины мира. Для таких исследований характерна ориентация на реконструкцию концептуальных структур, их фреймовой организации, аксиологической нагруженности и прагматической обусловленности, что позволяет выявлять когнитивные механизмы осмысления военной реальности в различных институциональных и медийных контекстах.

Показательным является диахроническое исследование А.В. Уланова, посвящённое концепту «Оснащение» в русском военном дискурсе XIX века, где данный концепт трактуется как динамическая когнитивная структура, отражающая материально-институциональную организацию армии и профессиональное сознание военнослужащих [13].

Значительное место в исследованиях занимает анализ идеологически нагруженных концептов современного военного дискурса. Так, в работе О.Ф. Ахметгареевой концепт «Оккупация» рассматривается как инструмент манипулятивного конструирования образа противника в дискурсе спецслужб Грузии. Автор демонстрирует, что данный концепт структурируется через бинарные оппозиции «свой/чужой», «друг/враг» и функционирует как средство интерпретации реальности вооружённого конфликта [14].

Военный медиадискурс анализируется в исследованиях, посвящённых формированию коллективной идентичности и мобилизационных установок. В частности, С.В. Колобова показывает, что концепт «Свой» в Telegram-каналах военных корреспондентов выступает универсальной аксиологической категорией, обеспечивающей сплочение аудитории и противопоставление «своих» и «чужих» через нарративы героизма, жертвы и морального превосходства [15].

Особое направление в когнитивных исследованиях военного дискурса связано с анализом метафоры как универсального механизма концептуализации. В отечественной традиции различаются исследования метафор внутри военного дискурса и анализ милитарных метафор, в которых военная сфера выступает источником концептуализации политических и социальных реалий, что отражает процессы интердискурсивности и дискурсивной экспансии.

Военная метафора как когнитивный донор подробно анализируется в работах Р.Р. Хазиевой [16] и Р.Г. Бабаевой [17], где показано, что модели войны, борьбы и защиты используются для интерпретации политических процессов и кризисных явлений, включая пандемию. Эти исследования подтверждают, что военная концептосфера обеспечивает быструю и эмоционально насыщенную интерпретацию сложных социальных феноменов.

В работах О.И. Калинина и его соавторов метафора войны рассматривается как инструмент речевого воздействия и моделирования образа противника и вооружённых сил собственной страны в медиадискурсе [18]. Особое значение имеет предложенная количественная методика анализа метафоричности, позволяющая сопоставлять плотность, интенсивность и функциональную типологию метафор и выявлять асимметрию концептуального моделирования в разных лингвокультурах [19].

Системное когнитивное осмысление военного дискурса представлено в монографии С.М. Кравцова и Е.А. Соловьёвой, где метафора трактуется как имманентный механизм концептуализации профессионального опыта. Авторы демонстрируют функциональную полифонию метафоры в институциональных и неинституциональных регистрах, а также диахроническую динамику метафорических моделей, отражающую технологизацию и профессионализацию военной сферы [21].

Зарубежные исследования военного дискурса в когнитивной парадигме сосредоточены на анализе концептуальных метафор, фреймов и сценариев, через которые война репрезентируется в публичной коммуникации. Работы Дж. Лакоффа [21], А. Мусолффа [22], Т. ван Дейка [23] и А. Убермана [24] демонстрируют, что военный дискурс формирует устойчивые когнитивные модели, обеспечивающие идеологическое воздействие и перераспределение ответственности за применение силовых действий. Современные психолингвистические исследования дополняют этот ракурс, показывая влияние вербализации войны на идентичность и ценностные структуры сознания адресата [25].

В целом обзор отечественных и зарубежных работ позволяет заключить, что, несмотря на значительное количество исследований отдельных концептов, метафор и фреймов, военный дискурс редко рассматривается как целостная когнитивная система. Это определяет актуальность дальнейшего анализа его концептуальной организации, иерархии ядерных концептов и механизмов их трансформации, что и составляет методологическую основу настоящего исследования.

В рамках когнитивно-дискурсивного подхода опорный концепт понимается как центральная когнитивная единица, вокруг которой организуется смысловое и интерпретационное пространство дискурса. Он выступает не статическим элементом знания, а динамической ментальной структурой, актуализируемой в процессе дискурсивного миромоделирования. Опорный концепт задаёт тематическое и аксиологическое ядро дискурса, концентрируя вокруг себя связанные концептуальные образования и направляя процессы интерпретации. В.З. Демьянков указывал, что дискурс часто «концентрируется вокруг некоторого опорного концепта», а ключевым элементом при этом является интерпретационный мир, «строящийся по ходу развертывания дискурса» [26, с. 7]. Как подчёркивает С.Л. Кушнерук, дискурс представляет собой «способ упорядочения действительности», в рамках которого концепты функционируют как элементы сложных репрезентационных структур, обеспечивающих когнитивную когерентность и целостность дискурсивного мира [27, с. 24–27]. В этом смысле опорный концепт выполняет функцию когнитивной опоры, через которую осуществляется отбор, организация и иерархизация смыслов, формируя интерпретационно релевантную «версию» действительности.

Так, опорные концепты выступают когнитивным ядром военной коммуникации, они структурируют интерпретацию реальности, задают нормативные рамки допустимого смысла, выполняют миромоделирующую функцию и служат базой для реализации прагматических стратегий. В условиях гибридизации именно опорные концепты сохраняют концептуально-аксиологическую стабильность дискурса-ядра, тогда как периферийные элементы адаптируются к жанровым и прагматическим требованиям смежных дискурсивных сфер.

Для их обоснованного выделения предлагается многоуровневая система критериев. Содержательный критерий фиксирует предметную принадлежность опорных концептов к военной сфере: они репрезентируют базовые тематические домены (война/конфликт, угроза/оборона, операция, противник, вооружение, стратегия и др.), обладают высокой степенью обобщённости и выступают концептуальными узлами, вокруг которых группируются производные концепты, что предполагает анализ тематической структуры корпуса, сопоставление частотности лексем-репрезентантов концепта в военных и невоенных массивах текстов, а также проверку его устойчивости в разных жанрах и регистрах военного дискурса.

Институционально-функциональный критерий соотносит опорные концепты с базовыми функциями армии как социального института (защита, управление, применение силы, обеспечение безопасности) и с механизмами нормативного осмысления силовых действий. Его операционализация предполагает обращение к уставным и доктринальным текстам, приказам и официальным заявлениям, где институциональные цели формулируются наиболее эксплицитно, а также проверку устойчивости концепта на разных уровнях институциональной коммуникации.

Аксиологический и структурный критерии фиксируют, во-первых, устойчивую ценностную маркированность концептов и их роль в организации бинарных оппозиций (СВОЙ/ЧУЖОЙ, ЗАЩИТА/УГРОЗА), во-вторых, их концептуальную сложность (фреймы, сценарии, слоты). На практике это требует анализа оценочного окружения концепта (модальность, экспрессивные маркеры, устойчивые коллокации), реконструкции фреймовой структуры и выявления повторяющихся сценариев военной деятельности и институционального взаимодействия.

Наконец, гибридно-доминантный критерий позволяет отличать опорные концепты от ситуативных. Опорные концепты сохраняют центральное положение при интердискурсивном переносе, адаптируясь к новым жанровым условиям без утраты базового смысла и задавая иерархию интерпретаций в гибридных дискурсах. Операционально это предполагает сопоставление репрезентации концепта в собственно военном и смежных дискурсах, оценку степени трансформации его аксиологических и прагматических характеристик и фиксацию случаев концептуального доминирования военной тематики в иных формах коммуникации.

Анализ опорных концептов военного дискурса рассматривается как способ реконструкции его когнитивно-смысловой организации и описания механизмов дискурсивного миромоделирования. Методологическая база исследования формируется на стыке когнитивной лингвистики, дискурс-анализа и лингвоаксиологии и реализуется в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы. Такой ракурс предполагает постратальный аналитический подход, направленный на выявление понятийного, аксиологического и образного компонентов концепта, а также на описание средств его языковой репрезентации и дискурсивной интерпретации.

Исследование строится как двухуровневый процесс концептуального моделирования институционального дискурса: (1) идентификация тематических и институционально релевантных концептов, обладающих статусом концептуальных доминант военной коммуникации, и (2) анализ их функционирования в конкретных дискурсивных практиках, жанрах и регистрах. Данная логика соотносится с традицией концептуального анализа как междисциплинарного подхода, его задача заключается в сопоставлении семантики и прагматики языковой единицы с целью реконструкции глубинных смысловых процессов и особенностей мироощущения и допускает вариативность процедур в зависимости от целей, исходного понимания концепта и контекста употребления.

На этапе идентификации опорных концептов применяется корпусно-ориентированный контент-анализ, позволяющий установить частотность, распределение и типовые контексты употребления лексических репрезентантов в массивах военных текстов различных типов (официальных/неофициальных, письменных/

устных). Корпусная обработка включает построение списков ключевых лексем и словоформ, анализ конкордансов, коллокаций и оценочных маркеров; для автоматизированной обработки данных используются инструменты корпусной лингвистики (например, AntConc).

Следующий этап – это концептуально-дефиниционный анализ, который направлен на реконструкцию понятийного ядра опорных концептов и выявление инвариантных когнитивных признаков, закреплённых в системе языка. Он реализуется через обращение к лексикографическим источникам и, при необходимости, этимологическим данным, что позволяет уточнить семантические границы концепта, его соотношение с близкими понятиями и потенциальные историко-культурные коннотации. Данный этап задаёт «нулевую» точку отсчёта, с которой сопоставляется последующее дискурсивное переосмысление концепта.

Структурно-когнитивный (фреймовый) анализ используется для описания внутренней организации опорных концептов как концептуально сложных ментальных образований. На данном этапе строится номинативное поле концепта, выявляются когнитивные признаки и их иерархия, реконструируются фреймы, слоты и сценарии, включая типовые роли и оппозиции военного дискурса. Такой подход согласуется с семантико-когнитивной процедурой, предполагающей переход от языковой репрезентации к когнитивной интерпретации и описанию концепта как совокупности когнитивных признаков.

Далее проводится дискурсивный анализ функционирования опорных концептов в реальных коммуникативных практиках с целью выявления интерпретационных моделей, аксиологических доминант и прагматических стратегий их использования в разных жанрах и регистрах военной коммуникации. Методологической рамкой здесь выступает критический дискурс-анализ, рассматривающий дискурс как форму социальной практики и механизм идеологического закрепления смыслов. Анализ позволяет фиксировать, какие значения концептов нормализуются как «самоочевидные», как распределяются оценочные полюсы и как происходит объяснение событий через концептуальные доминанты.

В целом методология представляет собой интегративную многоступенчатую модель, в которой корпусный анализ обеспечивает эмпирически обоснованную идентификацию опорных концептов, дефиниционный этап – реконструкцию их понятийного ядра, фреймовый анализ – описание внутренней структуры и сценариев, а дискурсивный анализ – выявление механизмов интерпретации, аксиологической фиксации и прагматического применения. Совокупно это позволяет описывать опорные концепты военного дискурса как динамические когнитивно-дискурсивные структуры, обеспечивающие концептуальную целостность и устойчивость институционального смыслообразования.

В целях демонстрации практической применимости предложенной методики выявления и описания опорных концептов военного дискурса в настоящей статье представлена её апробация на материале концепта «Война». Выбор данного концепта обусловлен его статусом концептуальной доминанты военной коммуникации и высокой частотностью репрезентации в официальном устном регистре, что позволяет проследить взаимодействие понятийного, аксиологического и образного компонентов в условиях институционально регламентированного дискурсивного употребления.

Эмпирическую базу анализа составляет специализированный подкорпус официальных устных текстов военного дискурса, включающий публичные выступления и заявления представителей высшего государственного и военного руководства, стенограммы официальных брифингов и обращений, а также фрагменты интервью и докладов, ориентированных на массовую аудиторию и обладающих высоким институциональным статусом.

В подкорпусе официальных устных текстов военного дискурса концепт «Война» относится к числу наиболее частотной репрезентируемых опорных концептов (совокупная частотность лексических репрезентантов – 177). Его частотный профиль формируется прежде всего за счёт лексем боевой (87) и действия (40), а также номинаций операция (26), война (12) и конфликт (12). Это указывает на доминирование «операционально-деятельностного» ракурса. Война в официальном устном регистре описывается не столько как абстрактное состояние, сколько как совокупность организованных действий и управляемых практик.

Сопоставление с общеязыковыми и лексикографическими представлениями показывает, что в основе дискурсивной актуализации сохраняется инвариантное понятийное ядро – противостояние, вооружённый характер, организованность, коллективный субъект. Однако в анализируемом материале данное ядро подвергается институциональной спецификации, война преимущественно интерпретируется как социально организованный процесс, включённый в систему межгосударственных отношений и рассматриваемый в терминах целеполагания, управляемости и стратегической рациональности.

Ключевой особенностью официального устного военного дискурса является нормативно-институциональное переименование войны через эвфемистические номинации, прежде всего формулу «специальная военная операция». Такая номинация смещает фокус с войны как явления на регламентированную форму применения силы, подчинённую государственным целям и стратегиям, и тем самым усиливает восприятие войны как контролируемого институционального действия.

Важным компонентом понятийной структуры становится темпоральная конкретизация: война осмысливается как этап, имеющий начало и окончание, после которого предполагается возвращение к «нормальному» социальному порядку. Од-

современно война включается в более широкий историко-политический контекст и может концептуализироваться через категориальные оппозиции и фазовые модели (например, «холодная/горячая» фаза), что расширяет содержание концепта признаками масштабности, системности и цивилизационной значимости.

Антропоцентрическая интерпретация войны (травма, кровь, опыт непосредственного участия) в корпусе присутствует, но занимает периферийное положение. Подобные элементы используются главным образом как аргументативное и эмоционально-усилительное сопровождение, тогда как центральной остаётся институциональная модель, в которой человек представлен скорее, как участник и объект военных действий, чем как главный фокус концептуализации.

Аксиологически исследуемый концепт характеризуется двойственной оценочностью: негативная экзистенциальная маркировка (война как травматичный опыт потерь) сочетается с нормативным оправданием через рамку защиты государства и национальных интересов. В образном плане доминируют телесные (кровь), временные (война как период) и процессуально-фазовые образы, которые поддерживают представление о войне как о масштабном, но структурируемом и управляемом явлении в координатах государственной картины мира.

В рамках дискурсивной экспансии военного дискурса концепт «Война» активно переносится в политический, медийный и публичный дискурсы, где сохраняет институционально-стратегическое ядро и функционирует как универсальная интерпретационная схема. При интердискурсивном переносе концепта «Война» в политический, медийный и публичный дискурсы его понятийное и институциональное ядро в целом сохраняется, тогда как аксиологическая периферия подвергается заметной трансформации. Вне собственно военного институционального контекста война часто концептуализируется не только как управляемый процесс или форма рационально организованного противостояния, но и как трагедия, разрушение и жертва. Усиливаются гуманитарный и антропоцентрические ракурсы, в фокусе оказываются потери, страдания мирного населения, разрушение инфраструктуры и долгосрочные социальные последствия. Таким образом, в смежных дискурсах происходит аксиологическое смещение от нормативно-стратегической интерпретации войны к этической и эмоционально нагруженной осмыслению, что подтверждает вариативность аксиологической периферии опорного концепта «Война» в условиях дискурсивной экспансии военного дискурса.

Проведённое исследование позволило рассмотреть военный дискурс как целостное когнитивно-дискурсивное образование, смысловая организация которого осуществляется вокруг системы устойчивых опорных концептов. Показано, что военный дискурс функционирует как институциональный дискурс, обладающий собственной концептуальной и аксиологической логикой и способный оказывать структурирующее влияние на смежные дискурсивные пространства в условиях гибридизации и дискурсивной экспансии.

В ходе теоретического анализа установлено, что когнитивная специфика военного дискурса определяется институциональными характеристиками армии как социального института: жёсткой иерархией, нормативной регламентацией и идеологической направленностью. Эти факторы обуславливают особый тип кон-

цептуализации, при котором реальность интерпретируется через бинарные оппозиции, оценочные категории и стратегически ориентированные модели времени, действия и ответственности. Военный дискурс формирует устойчивую картину мира, в которой социальная реальность осмысливается как пространство постоянного противостояния и необходимости управляемого применения силы.

Ключевым результатом исследования стало теоретическое обоснование понятия опорного концепта военного дискурса. Показано, что опорные концепты выступают когнитивными доминантами, вокруг которых организуется смысловое, интерпретационное и аксиологическое пространства дискурса. Они выполняют системообразующую функцию, обеспечивая концептуальную целостность, нормативную устойчивость и воспроизводимость военной коммуникации, а также служат механизмом трансляции военной картины мира в дискурсы-периферии.

Разработанная методика выявления и анализа опорных концептов продемонстрировала свою эффективность при апробации на материале официального устного военного дискурса. Корпусный анализ позволил эмпирически обосновать статус опорных концептов, а сочетание дефиниционного, структурно-когнитивного и критического дискурс-анализа – реконструировать их понятийное ядро, внутреннюю организацию и прагматические функции. Тем самым подтверждена продуктивность интеграции когнитивных и дискурсивных процедур при исследовании институциональной коммуникации.

Анализ концепта «Война» показал, что в официальном устном военном дискурсе он репрезентируется преимущественно в институциональном ключе. Война концептуализируется как управляемый, организованный процесс, встроенный в государственную и военно-политическую картину мира. Аксиологически концепт характеризуется сочетанием негативной экзистенциальной оценки и нормативного оправдания через рамку защиты государства и национальных интересов, что обеспечивает его идеологическую функциональность.

В совокупности полученные результаты подтверждают, что опорные концепты выступают основным механизмом когнитивного миромоделирования в военном дискурсе, задавая интерпретационные рамки и способы осмысления военных действий. Их анализ позволяет выявлять динамику трансформации военной картины мира в условиях политических кризисов и военных конфликтов.

Целевая аудитория статьи – специалисты в области когнитивной лингвистики и дискурс-анализа, исследователи военного, политического и медиадискурса, а также преподаватели и аспиранты, изучающие когнитивные механизмы смыслообразования и миромоделирования в институционально регламентированной и публичной коммуникации. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением анализа на другие опорные концепты военного дискурса, сопоставлением их функционирования в различных регистрах и формах коммуникации, а также с межкультурным сравнением концептуальной организации военного дискурса. Это позволит выявить универсальные и культурно-специфические модели военного миромоделирования и углубить понимание когнитивных механизмов институционального воздействия в современном публичном пространстве.

Библиографический список

1. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2004; № 1: 6–17.
2. Шевцова В.М. Дискурс как объект исследования в прагматике. *Магия ИИНО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: материалы Второй науч.-практической конференции*. Москва: МГИМО МИД РФ, 2015; Т. 1: 482–486.
3. Калинин О.И., Шермазанова С.В., Большакова Т.С. К вопросу об институциональном характере военного дискурса. *Военно-филологический журнал*. 2025; № 4: 19–36.
4. Кубрякова Е.С. *Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
5. Болдырев Н.Н. Когнитивные схемы языковой интерпретации. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2016; № 4: 10–20.
6. Dijk van T.A. *Discourse and Knowledge: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2009.
8. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика*. Москва: Флинта; Наука, 2006.
9. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
10. Малышева Е.Г. *Русский спортивный дискурс: лингвокогнитивное исследование*. Москва: Флинта, 2022.
11. Чекулай И.В., Прохорова О.Н. К проблеме онтологии и терминологии статусно-ориентированных типов дискурса в современной лингвистической дискурсологии. *Дискурс профессиональной коммуникации*. 2019; Т. 1, № 1: 21–35. DOI: 10.24833/2687-0126-2019-1-1-21-35
12. Тремаскина О.А. Когнитивное моделирование концептов conflict и crisis с позиции их взаимодействия в англоязычном экономическом медиадискурсе. *Филологические науки в МГИМО*. 2019; Т. 20, № 4: 63–70. DOI: 10.24833/2410-2423-2019-4-20-63-70
13. Уланов А.В. Концепт «оснащение» в русском военном дискурсе XIX века. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2012; № 3: 43–46.
14. Ахметтареева О.Ф. Концепт «оккупация» в военном дискурсе. *Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология*. 2024; № 1: 47–55.
15. Колобова С.В. Особенности реализации концепта «свой» в телеграм-каналах военных корреспондентов. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. 2025; Т. 44, № 3: 440–448.
16. Хазиева Р.Р. Когнитивное исследование военной метафоры в политической коммуникации. *Вестник Института права Башкирского государственного университета*. 2018; № 2 (1): 48–51.
17. Бабаева Р.Г. Военная метафора как способ осмысления концепта «коронавирус» в политическом дискурсе англоязычных и русскоязычных СМИ. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 349–351.
18. Калинин О.И., Радус Л.А. Метафорическая репрезентация медиаобраза вооружённых сил (на примере ВС РФ и НОАК). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 14, № 12: 4005–4010. DOI: 10.30853/phl20210615
19. Калинин О.И. Метафорическое речевое воздействие в медиадискурсе торговой войны между КНР и США. *Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2023; Т. 21, № 4: 70–84. DOI: 10.25205/1818-7935-2023-21-4-70-84
20. Кравцов С.М., Соловьёва Е.А. *Метафора сквозь призму когнитивистики и диахронии (на материале французского военного дискурса)*. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2022.
21. Lakoff G. *Metaphor and War: The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf*. Berkeley: University of California, 1992.
22. Musolf A. *National Conceptualisations of the Body Politic: Cultural Experience and Political Imagination*. Cham: Springer Nature, 2020. DOI: 10.1007/978-981-15-8740-5
23. van Dijk T.A. War rhetoric of a little ally: Political implicatures and Aznar's legitimization of the war in Iraq. *Journal of Language and Politics*. 2005; Vol. 4: 65–91.
24. Uberman A. The cognitive frame of WAR: Contemporary expansions. *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow*. 2024; Vol. IX, № 1: 104–120. DOI: 10.34135/lartis.24.9.1.06

25. Mykhailchuk N., Zlykov V., Lukomska S., Ivashkevych E., Kotukh O., Kotsur V., Onufrieva L., Dmetenko N., Dudar O., Halushko L., Kharchenko Y. Psycholinguistic model of transformation of military identity under the influence of the peculiarities of the use of the concept "war" in Ukrainian and English languages. *Psycholinguistics*. 2025; Vol. 38, № 1: 99–131. DOI: 10.31470/2309-1797-2025-38-1-99-131
26. Демьянов В.З. Англо-русские термины по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста. *Методы анализа текста. Тетради новых терминов*. 1982; Выпуск 2. Москва: ВЛП.
27. Кушнерук С.Л. *Идеологическое миромоделирование в информационно-психологической войне*. Москва: Фланта, 2023.

References

1. Kubryakova E.S. Ob ustanovkah kognitivnoj nauki i aktual'nyh problemah kognitivnoj lingvistiki. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2004; № 1: 6–17.
2. Shevcova V.M. Diskurs kak ob'ekt issledovaniya v pragmatike. *Magiya INNO: novoe v issledovanii yazyka i metode ego prepodavaniya: materialy Vtoroj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moskva: MGIMO MID RF, 2015; T. 1: 482–486.
3. Kalinin O.I., Shermazanova S.V., Bol'shakova T.S. K voprosu ob institucional'nom haraktere voennogo diskursa. *Voenno-filologicheskij zhurnal*. 2025; № 4: 19–36.
4. Kubryakova E.S. Yazyki i znanie: na puti polucheniya znanij o yazyke: chasti rechi s kognitivnoj tochkoi zreniya. *Roľ yazyka v poznani miru*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
5. Boldyrev N.N. Kognitivnye shemy yazykovoj interpretacii. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2016; № 4: 10–20.
6. Dijk van T.A. *Discourse and Knowledge: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
7. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST; Vostok-Zapad, 2009.
8. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika*. Moskva: Flinta; Nauka, 2006.
9. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
10. Malysheva E.G. *Russkij sportivnyj diskurs: lingvokognitivnoe issledovanie*. Moskva: Flinta, 2022.
11. Chekulaj I.V., Prohorova O.N. K probleme ontologii i terminologii statusno-orientirovannyh tipov diskursa v sovremennoj lingvisticheskoy diskursologii. *Diskurs professional'noj kommunikacii*. 2019; T. 1, № 1: 21–35. DOI: 10.24833/2687-0126-2019-1-1-21-35
12. Tremaskina O.A. Kognitivnoe modelirovanie konceptov conflict i crisis s pozicii ih vzaimodejstviya v angloyazychnom ekonomicheskom mediadiskurse. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2019; T. 20, № 4: 63–70. DOI: 10.24833/2410-2423-2019-4-20-63-70
13. Ulanov A.V. Koncept «osnaschenie» v russkom voennom diskurse XIX veka. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; № 3: 43–46.
14. Ahmetgareeva O.F. Koncept «okkupacija» v voennom diskurse. *Vestnik Doneckogo nacional'nogo universiteta. Seriya D: Filologiya i psihologiya*. 2024; № 1: 47–55.
15. Kolobova S.V. Osobennosti realizacii koncepta «svoj» v telegram-kanalah voennyh korrespondentov. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznanija*. 2025; T. 44, № 3: 440–448.
16. Hazeva R.R. Kognitivnoe issledovanie voennoj metafory v politicheskoy kommunikacii. *Vestnik Instituta prava Bashkirskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 2 (1): 48–51.
17. Babaeva R.G. Voennaya metafora kak sposob osmysleniya koncepta «koronavirus» v politicheskom diskurse angloyazychnyh i russkoyazychnyh SMI. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 349–351.
18. Kalinin O.I., Radus L.A. Metaforicheskaya reprezentacija mediaobraza vooruzhennyh sil (na primere VS RF i NOAK). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; T. 14, № 12: 4005–4010. DOI: 10.30853/phl20210615
19. Kalinin O.I. Metaforicheskoe rechevoe vozdejstvie v mediadiskurse torgovoj vojny mezhdu KNR i SSShA. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2023; T. 21, № 4: 70–84. DOI: 10.25205/1818-7935-2023-21-4-70-84
20. Kravcov S.M., Solov'eva E.A. *Metafora skvoz' prizmu kognitivistiki i diahronii (na materiale francuzskogo voennogo diskursa)*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2022.
21. Lakoff G. *Metaphor and War: The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf*. Berkeley: University of California, 1992.
22. Musolf A. *National Conceptualisations of the Body Politic: Cultural Experience and Political Imagination*. Cham: Springer Nature, 2020. DOI: 10.1007/978-981-15-8740-5
23. van Dijk T.A. War rhetoric of a little ally: Political implicatures and Aznar's legitimization of the war in Iraq. *Journal of Language and Politics*. 2005; Vol. 4: 65–91.
24. Uberman A. The cognitive frame of WAR: Contemporary expansions. *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow*. 2024; Vol. IX, № 1: 104–120. DOI: 10.34135/lartis.24.9.1.06
25. Mykhailchuk N., Zlykov V., Lukomska S., Ivashkevych E., Kotukh O., Kotsur V., Onufrieva L., Dmetenko N., Dudar O., Halushko L., Kharchenko Y. Psycholinguistic model of transformation of military identity under the influence of the peculiarities of the use of the concept "war" in Ukrainian and English languages. *Psycholinguistics*. 2025; Vol. 38, № 1: 99–131. DOI: 10.31470/2309-1797-2025-38-1-99-131
26. Демьянов В.З. Англо-русские термины по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста. *Методы анализа текста. Тетради новых терминов*. 1982; Выпуск 2. Москва: ВЛП.
27. Кушнерук С.Л. *Идеологическое миромоделирование в информационно-психологической войне*. Москва: Фланта, 2023.

Статья поступила в редакцию 21.01.26

УДК 821.511.142

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-332-334

Andreeva L.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yurga State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: churajevo@list.ru
Khudobina O.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yurga State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: olga_hdb@mail.ru

COLORIMETRY AND THE NATURAL WORLD IN THE CONSTRUCTION OF FEMALE IMAGERY IN THE SHORT STORY COLLECTION "RIVER-IN-JANUARY" BY YE. D. AIPIN. The article is dedicated to a comprehensive analysis of the mechanisms of constructing female images in the prose of Yeremey Aipin, based on the collection of short stories "River-in-January". The objective of the study is to reveal the role of the synthesis of color imagery and images of the natural world as a key tool of Aipin's poetics. The study proves that color in Aipin's works performs not a decorative, but an essential, symbolic-psychological function. Four stable coloristic models (white / light ideal, mournful-fatal contrast, natural authenticity, retrospective-symbolic color imagery) are identified and analyzed, forming types of female images. It is established that the integrations of heroines into the natural world is realized through three aspects: harmony or contrast with the landscape, the revelation of the inner world through natural metaphors, and the activation of nature as an active force and moral judge. The conclusion is made about the syncretism of Aipin's color vocabulary, reflecting the mythopoeic perception of traditional culture.

Key words: Yeremey Aipin, Khanty literature, female image, poetics, colorimetry, color vocabulary, natural world, symbol, short story

Л.А. Андреева, канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: churajevo@list.ru
О.Ф. Худобина, канд. пед. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: olga_hdb@mail.ru

ЦВЕТОПИСЬ И ПРИРОДНЫЙ МИР В КОНСТРУИРОВАНИИ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ Е.Д. АЙПИНА «РЕКА-В-ЯНВАРЕ»

Статья посвящена комплексному анализу механизмов создания женских образов в прозе Еремея Айпина на материале сборника рассказов «Река-в-Январе». Основная задача – выявить роль синтеза цветописы и образов природного мира как ключевого инструмента поэтики Айпина. В результате исследования доказано, что цвет у Айпина выполняет не декоративную, а сущностную символическо-психологическую функцию. Выделены и описаны четыре устойчивые колористические модели (белый/световой идеал, траурно-роковой контраст, природная естественность, ретроспективно-символическая цветопись), формирующие типы женских образов. Установлено, что интеграция героинь в природный мир реализуется через три аспекта: гармонию или контраст с ландшафтом, раскрытие внутреннего мира через природные метафоры и активизацию природы как действующей силы и морального судьи. Делается вывод о синкретизме колоративной лексики Айпина, отражающем мифопоэтическое восприятие традиционной культуры.

Ключевые слова: Еремей Айпин, хантыйская литература, женский образ, поэтика, цветопись, колоративная лексика, природный мир, символ, рассказ

Творчество хантыйского классика Еремея Айпина, занимая важное место в современной литературе России, органично сочетает национальное мировоззрение с глубокими философскими проблемами. Именно поэтому его проза вызывает устойчивый интерес читателей и исследователей, оставаясь предметом

анализа в литературоведении, языкознании и критике. Основные направления изучения творчества писателя раскрыты в монографии А.Н. Семенова «Аксиология прозы Еремея Айпина» [1, с. 13–15]. Художественный мир Е.Д. Айпина отличается глубоким психологизмом и яркой образностью, в которой особое

место занимает система женских персонажей. Актуальность исследования обусловлена лакуной в изучении поэтики Айпина. Хотя женские образы и отдельные аспекты его творчества исследовались в работах Е.В. Косинцевой [2; 3], В.Л. Сязи [4], М.М. Рябий [5], Е.Н. Рымаревой, Ю.А. Никулиной [6] и других, комплексный анализ цветописы и природного мира как единого механизма создания женских характеров до сих пор не предпринимался. Данная работа, основанная на рассказах из сборника «Река-в-Январе» [7], развивает проводимое авторами статьи исследование колоративной лексики в прозе Е.Д. Айпина [8; 9]. Этот сборник знаменует новую ступень в творчестве писателя, для которой характерны откровенность и эротизм, ранее отсутствовавшие в его прозе [4, с. 70; 10, с. 6–8]. Примечательно, что интимное описание чаще всего связано с героинями – «представительницами другой культурной традиции», а отношения зарождаются «вдали от малой родины» [10, с. 9]. В этом пространстве культурной встречи женские образы выходят за рамки бытового функционала, обретая статус сложных художественных символов, ключевых для авторской картины мира. Важнейшим инструментом их создания становится цветотипная палитра, что находится в полном согласии с общей поэтикой Айпина, для которой, по замечанию В.Л. Сязи, характерно целостное единство героя и природы [10, с. 12]. Таким образом, женские образы, созданные через синтез цвета и природных образов, становятся смысловыми и эмоциональными доминантами рассказов.

Целью данного исследования является проведение комплексного анализа системы художественных средств (цветописы и образов природного мира), используемых Е.Д. Айпиным для создания женских образов в рассказах сборника «Река-в-Январе».

Для достижения цели поставлены следующие задачи: 1) выявить и систематизировать колоративную лексику, связанную с портретной и психологической характеристикой женских персонажей; 2) определить устойчивые колористические модели и показать их связь с типажными женскими образами и сюжетными линиями; 3) проанализировать способы интеграции женских образов в природный мир и определить типы возникающих между ними метафорических и символических связей.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые проведен комплексный анализ поэтики женских образов у Айпина, выполненный сквозь призму синтеза двух ключевых элементов его художественной системы: цветописы и природного мира.

Теоретическая значимость работы состоит в углублении представлений о поэтике современной хантыйской прозы, а также в развитии методологии изучения идиостиля Е.Д. Айпина и лингвопоэтики цвета.

Практическая значимость работы определяется возможностью применения её материалов и выводов в образовательном процессе: в вузовских курсах по литературе народов России и теории интерпретации текста, а также в специальных курсах и семинарах, посвященных творчеству Е.Д. Айпина. Методология исследования опирается на принципы структурно-семантического и мотивного анализа художественного текста, что позволяет выявить устойчивые закономерности построения образов и расшифровать их символическую функцию.

Женские образы в рассказах сборника «Река-в-Январе» представлены целой галереей персонажей: Ириной («В полете в бездну»), Энн («Ночь Маэстро»), Селестой («Река-в-Январе, или в Рио-де-Жанейро»), Мариной («Лебединая песня»), Верой («Время дождей»), Вирджинией («Парижанка»), Татьяной («В окопах, или Явление Екатерины Великой»). Примечательно, что в некоторых рассказах («Осень в твоём городе», «Моя княжна», «В мир вечного покоя») имя героини отсутствует, уступая место местоимению «ты». Исследователи отмечают, что особенностью хантыйской литературы является то, что женский образ создается с «минимальными портретными чертами». Это объясняется «обрядом избегания, бытующим в традиционном хантыйском обществе, когда женщина должна закрывать лицо от старших родственников мужа» [10, с. 9]. В связи с этим ключевую роль в создании портрета начинают играть иные приемы. Так, для поэтики Айпина характерны флористические сравнения [2, с. 56; 3, с. 54; 4, с. 9]. Как отмечает Е.В. Косинцева, «образ Возлюбленной строится на эмоционально-чувственном восприятии. Автор обращает внимание на отдельные детали внешности героини, часто это глаза, волосы, губы, голос» [2, с. 56], при этом «большое внимание Айпин уделяет глазам героини» [2, с. 57]. Это наблюдение находит полное подтверждение в материалах нашего исследования. При создании женских портретов в сборнике «Река-в-Январе» Е.Д. Айпин действительно акцентирует цветотипные характеристики отдельных деталей: волос, глаз, лица, кожа, одежды. Наиболее богата и разнообразна палитра связана с изображением глаз героини. Автор использует как прямые цветообозначения (*серые, карие, черные*), так и сложные метафорические эпитеты, раскрывающие их сущность: *ореховые, белоночные, урманно-черные, индиго-задачные, таинственно-черные, «два, с очень черной водой, огромных округлых озера, мечущие искры черного огня»* [7, с. 187]. Цветовая характеристика других черт внешности также отличается выразительностью и часто метафоричностью: *волосы – русые, светлые, белые, каштановые, коричневатые, медно-лиственничные, черные; локоны – золотые; лицо – белое-белое, как снег, белое, солнечно-светлое, бронзовое; кожа рук и тела – матово-темная, смуглая, оливкового, диковинно-песочного, закатно-облачного цвета*. Интимные детали поданы через смягченные природные метафоры: *багульниковая кочечка, груди – розовеющая морошка*. Как показывают приведенные примеры, ключевой особенностью поэтики Айпина является то, что

цвет практически не существует в «чистом», абстрактном виде. Напротив, он неразрывно соединен со светом, звуком, тактильностью, запахом и вещественностью. Этот синкретизм находит формальное выражение в устойчивых, зачастую авторских сложносопоставленных эпитетах и метафорах, которые можно типологизировать: 1) цвет + материал/ природный объект: *медно-лиственничные волосы, ягельно-зеленоватая медь, багульникова кочечка*; 2) цвет + свет/ огонь: *живой оранжевый огонь, индиго-темная тьма, черный огонь (в глазах)*; 3) цвет + звук: *серебряный звон родника, золотисто-серебряная арфа (о лебедях)*; 4) цвет + эмоция/ощущение: *ореховая печаль очей*. Важно подчеркнуть, что данный синкретизм – не просто стилистический прием, а прямое отражение архаического, мифопоэтического и холистического восприятия мира, унаследованного от традиционной культуры. В такой картине мира цвет – не внешний атрибут, а внутреннее сущностное свойство явления, неотделимое от его звучания, фактуры, температуры и глубинного смысла.

Анализ рассказов сборника «Река-в-Январе» демонстрирует, что цветообозначения выполняют у Айпина сущностную, а не декоративную функцию. Палитра служит инструментом для создания не столько внешнего портрета, сколько эмоционально-символической ауры, раскрывающей внутренний мир героини и её судьбу. В результате исследования можно выделить несколько устойчивых колористических моделей.

1. Модель белого/светового идеала. Героиня рассказа «Моя княжна», Селеста, Энн описываются через доминанту белого цвета и категорий света, что создает ауру, а не просто фиксирует внешность. В рассказе «Моя княжна» портрет героини строится на серии цветотипных и световых впечатлений. Её лицо «*белое-белое, как снег*». Этот эпитет возникает в контрасте с «*черным фоном кожаного кресла*», подчеркивая хрупкость, чистоту, иконописную отстраненность и светоносность. Белый символизирует здесь духовную чистоту, идеал, связь с северной стихией, но также обреченность и мимолетность. Эта модель тесно связана с мотивами утраты и ностальгии. Героиня сама становится источником света для рассказчика: её глаза излучают, «*подобно белой ночи, животный свет*» [7, с. 23], а уход равносителен наступлению тьмы.

Лейтмотивом образа Селесты («Река-в-Январе, или в Рио-де-Жанейро») также становится свет. «*Вся она – светлая*»; у неё «*светлый костюм*», «*светлые волосы*», «*белое лицо*». Эта общая светоносность создает эффект внутреннего свечения, перенося героиню из бытового плана в символический: она – светлое явление, девушка-северянка в тропической среде. Её белизна, контрастируя с яркими красками Бразилии, становится знаком отстраненности и обособленности. Знаковым является её преображение на вечернем приеме, где она появляется «*в темно-красном платье*», что маркирует смену семантического кода образа.

Образ Энн («Ночь Маэстро») является предельным выражением этой модели. Героиня описана как залитая «*застенчивым утренним светом*», «*облакивающим «всё её тело и белые волосы»*» [7, с. 87]. Белый цвет здесь – символ предельной мимолетности и недостижимости; это призрачное видение, образ-воспоминание, которое художник тщетно пытается уловить.

2. Модель траурно-рокового контраста. Образ Ирины («В полете в бездну») и Вирджинии («Парижанка») построены на доминанте черного цвета, символизирующего фатальность, смерть и элгантность. Контраст создается за счет «теплых» цветотипных акцентов («*оливково-песочное*» тело Ирины, «*медные кружочки*» Вирджинии), которые обнажают разрыв между внешним роком и скрытой жизненной силой и чувственностью.

В образе Вирджинии черный выступает как цвет элгантности и утонченно-го соблазна. Он становится лейтмотивом её облика: «*Волосы длинные и черные, кажется, чернее не бывает. И брови черные, тонкие, длинные <...> Но самыми выразительными на ее лице оставались глаза. Это два, с опять очень черной водой, огромных округлых озера, мечущие искры черного огня*» [7, с. 187]. Её одежда – «*прозрачное черное вечернее платье*» с таким же бельем – создает ауру элгантной интимности. Диссонанс в эту монохромную гамму вносит лишь едва заметная деталь: «*коричневые <...> кружочки вокруг сосков*» [7, с. 187]. Этот скрытый «теплый» акцент разрушает маску безупречной «парижанки», обнажая живую земную чувственность.

Совершенно иную семантику приобретает черный цвет в образе Ирины. С первых строк он маскирует ее как вестницу рока: «*гладко причесанные черные волосы*», «*урманно-черные очи*», «*элегантный черный костюмчик*». Этот знак – цвет смертельной болезни и личной трагедии, траур. Однако в момент физической близости открывается иная сущность героини: её тело «*то ли оливкового цвета, то ли диковинно-песочного, то ли закатно-облачного*» [7, с. 72]. Эта «теплая», «*нездешняя*» палитра, контрастирующая с чернотой её облика и северным пейзажем, символизирует ещё прекрасную, но уже обреченную жизнь, внутренне уже принадлежащую смерти.

3. Модель природной естественности. Данную модель воплощают образы Веры («Время дождей») и Марины («Лебединая песня»), чья колористика основана на приглушенных ахроматических тонах, подчеркивающих их органичную связь с миром тайги. Цветописы в их портретах не выделяет, а, напротив, растворяет героинь в природном ландшафте. Так, «*смуглая девичья рука*» Веры – это не просто деталь, а признак принадлежности к северному таежному народу, жизнь которого проходит на воздухе; маркер внутренней чистоты. Минималистичная палитра Марины выполняет ту же функцию: «*бронзовое от ровного загара*

лицо», «матово-темная кожа» на руках – следствие прямого и непрерывного контакта с природой. Эти цвета подчеркивают органичную вписанность Веры и Марины в мир тайги, их сущность как «детей природы».

4. Модель ретроспективно-символической цветописи. В рассказах «Осень в твоём городе» и «В мире вечного покоя» женские образы лишены прямой портретной колористики. Их сущность передается опосредованно через цветочные символы, рожденные в памяти и восприятии лирического субъекта («индиго-загадочные омуты», «медно-лиственничные волосы»). В этом случае цвет теряет предметную отнесенность и становится знаком идеализации, утраты и глубокого личного переживания.

Таким образом, колористические модели в изображении женских образов у Айпина служат инструментом концептуализации их образов, переводя внешние черты в систему ключевых символов (свет/идеал, рок, естественность, память), тем самым определяя их глубинный смысл в структуре произведения.

Единство женского образа и природного мира в рассказах сборника «Река-в-Январе» реализуется в трех ключевых аспектах: героиня как часть ландшафта, раскрытие ее внутреннего мира через природные метафоры и природа как действующая сила.

1. Героиня как органичная часть ландшафта. Это единство может строиться на гармонии или контрасте. В «Моей княжне» светлый облик героини («белое, как снег, лицо», «русые волосы», «ореховая печаль очей») созвучен приглушенной палитре осенней природы («легкая предрассветная дымка», «белобокие валуны», «светлость оленьего ягеля»), делая её одушевленным воплощением пейзажа. В рассказе «В мир вечного покоя» образ героини представлен как органичная часть природы. Её волосы – это «лес» («каштановые, коричневые, медно-лиственничные»), глаза – «индиго-загадочные бездонные омуты». Окружающий пейзаж (первый снег, тающая весна) является прямым отражением и продолжением состояний их любви: чистота начала, печаль невозможности быть вместе, надежда и неизбежное увядание. Даже её болезнь метафорически вписана в природный цикл: она «уходит» осенью, в сезон умирания природы, завершая свою земную «осень». Напротив, образ Селесты в рассказе «Река-в-Январе», или в Рио-де-Жанейро» выстраивается в оппозиции колориту Бразилии: её светлая одежда и белизна кожи контрастируют со «смуслими бразильцами», «индиго-темной ночью» и густым мраком южной ночи. В ключевой сцене на берегу она оказывается на границе стихий: «На ней сходились <...> индиго-темная тьма с океана и отблески света с прибрежной авеню» [7, с. 117]. Таким образом, Селеста становится визуальной метафорой пограничья между культурами и мирами.

2. Раскрытие внутреннего мира через природные метафоры. Внутренняя сущность героини часто передается через развернутые сравнения с природой, что заменяет детальный портрет. Так, Ирина, героиня рассказа «В полете в бездну», описана через образ лесной феи, где каждая черта – часть тайги: «глаза – два бездонных озера. <...> Волосы – нежные иголки кедровых. Ресницы – опушка на вершинке молодой елочки. Тело – что у гладкоствольной пихты» [7, с. 63]. В рассказе «Лебединая песня» колористика служит не для детализации портрета, а для создания образа-созвучия, слияния Марины с ключевым символом – лебедем. В кульминационной сцене ее цветочные характеристики полностью замещаются описанием белизны птиц («Ничего белее в жизни она не видела» [7, с. 146]) и преобразованием света («Озеро вдруг стало светлым-светлым» [7, с. 146]). Через её восприятие передается мистическое единство: она растворяется в этом бескрайнем свете и чистоте, стремясь к «царству света и солнца». Пик цветопретворения – взлет стаи, которая в лучах солнца становится «золотисто-серебряной арфой, заигравшей тревожно-печальной мелодию озера и болот» [7, с. 147], после которого цвет исчезает, остается только звук-плач и полное опустошение. Таким образом, гибель белого лебедя (чистоты, красоты,

гармонии) от руки охотника приводит к исчезновению цвета и света из мира Марины («улетела наша лебедушка» [7, с. 148]). Даже интимный образ Энн («Ночь Мазстро») создается через метафоры северного ландшафта («базульничья кочечка», «розовеющая морошка»), вписывая её в родную для автора и Мазстро стихию.

3. Природа как действующая сила и высший суд. В рассказе «Время дождей» природа активна и одушевлена, её реакция становится моральной оценкой. Колористика в этом рассказе служит трагической и символической цели в создании образа Веры. Повествование погружено в монохромную «грязную» палитру (серый, черный, бурый, желто-мутный), отражающую мир уныния и разложения. Лишь в воспоминаниях героини возникают светлые тона, контрастирующие с реальностью. На этом фоне единичные цветочные акценты обретают шоковый эффект: «фельдшер с мясистым красным носом», Митроха, «злбно сверкая кровавыми белками», и главный – «пурпурно-кровавая листва» осинника. Осыпавшаяся листва осинника становится метафорой насилия над Верой. Природа отзывается на трагедию всеобщим стоном, рыданием и яростью. Кульминация рассказа – торжество черного цвета как абсолютного зла и небытия: «наильник – кто-то черный и лохматый», мир сливается в «черный комок ночи», а её охватывает «черный негасимый огонь». Этот анти-цвет символизирует внутренний ад, уничтожающий последние проблески света и жизни в душе героини.

Таким образом, единство женского образа и природы у Айпина – это целостная поэтическая система, где пейзаж служит и способом характеристики, и языком для выражения внутренних состояний, и активным участником событий, формирующим этическое-философское контекст повествования.

Проведенное исследование позволяет сформулировать определенные выводы. Колоративная лексика в сборнике «Река-в-Январе» обладает сущностным, а не декоративным характером. Цвет не описывает внешность, а создает эмоционально-символическую ауру, становится ключевым инструментом психологизации и символизации. Колоративная лексика Айпина синкретична: цвет неразрывно связан со светом, звуком, фактурой, запахом. Этот синтез, выражающийся в сложных авторских эпитетах, является отражением архаического мифопоэтического мировосприятия, унаследованного от традиционной хантыйской культуры. В результате анализа выявлены и описаны четыре устойчивые колористические модели (белый/световой идеал, траурно-роковой контраст, природная естественность, ретроспективно-символическая цветопись), каждая из которых формирует определенный тип женского характера и судьбы. Женские образы органично вписаны в природный мир через три основных механизма: героиня как одушевленная часть ландшафта (в гармонии или контрасте); раскрытие её внутреннего мира через развернутые природные метафоры; природа как активная сила, соучаствующая в действии, которая вершит этический суд над происходящим. Минимализм в прямом портретном описании, обусловленный особенностями хантыйской культурной традиции, компенсируется развитой системой косвенных характеристик, где цвет и природные аналоги становятся главными средствами создания сложного многомерного женского образа.

Таким образом, синтез цветописи и природной образности является центральным элементом поэтики Е.Д. Айпина, позволяющим автору трансформировать женский образ из сюжетного персонажа в многозначный художественный символ, несущий основную философско-эмоциональную нагрузку в рассказах сборника «Река-в-Январе».

Итак, результаты исследования показывают, что его цель достигнута, обоснована научная новизна. Проведенный в данной работе комплексный анализ вносит вклад в изучение идиостиля писателя. Перспективы дальнейших исследований видятся в применении данной методики в изучении особенностей функционирования колоративной лексики в произведениях Е.Д. Айпина или других писателей.

Библиографический список

1. Семёнов А.Н. *Аксиология прозы Еремее Айпина*. Ханты-Мансийск–Екатеринбург: ИП Симакова Г.В., 2023.
2. Косинцева Е.В. *Женские образы в хантыйской литературе*. Ханты-Мансийск: ООО Типография «Печатное дело», 2010.
3. Косинцева Е.В., Сязи В.Л. Образ Возлюбленного в прозе Е.Д. Айпина (на материале книги «Река-в-январе»). *Вестник угроведения*. 2012; № 1 (8): 51–58.
4. Сязи В.Л. Образ Возлюбленной в прозе Е.Д. Айпина. *Вестник угроведения*. 2018; № 1 (8): 69–76.
5. Рязий М.М. Величие женских образов в лирической прозе и публицистике Еремее Айпина. *Вестник ЮГУ*. 2015; № 1 (36): 141–146.
6. Рымарева Е.Н., Никулина Ю.А. Эволюция художественного образа возлюбленной в прозе Е.Д. Айпина. *Мир науки, культуры и образования*. 2024; № 1 (104): 563–565.
7. Айпин Е. *Река-в-Январе*. Сборник рассказов. Санкт-Петербург: ООО «Мирал», 2007.
8. Андреева Л.А., Худобина О.Ф., Мкирюгина Н.А. Колоративная лексика в романе Е.Д. Айпина «Ханты, или звезда утренней зари». *Мир науки, культуры и образования*. 2023; № 1 (98): 358–361.
9. Андреева Л.А., Худобина О.Ф. Цветообозначения в повести Е.Д. Айпина «У гаснущего очага». *Мир науки, культуры и образования*. 2025; № 3 (112): 421–424.
10. Сязи В.Л. Книга о любви Е.Д. Айпина. *Айпин Е.Д. Собрание сочинений*: в 5 т. Ханты-Мансийск: Изд. дом «Новости Югры», 2020; Т. 5: 5–14.

References

1. Semenov A.N. *Aksiologiya prozy Eremeya Ajpina*. Hanty-Mansiysk-Ekaterinburg: IP Simakova G.V., 2023.
2. Kosinceva E.V. *Zhenskije obrazy v hantyskoj literature*. Hanty-Mansiysk: OOO Tipografiya «Pechatnoe delo», 2010.
3. Kosinceva E.V., Syazi V.L. Obraz Vozlyublennogo v proze E.D. Ajpina (na materiale knigi «Reka-v-yanvare»). *Vestnik ugrovedeniya*. 2012; № 1 (8): 51–58.
4. Syazi V.L. Obraz Vozlyublennoj v proze E.D. Ajpina. *Vestnik ugrovedeniya*. 2018; № 1 (8): 69–76.
5. Ryabij M.M. Velichie zhenskikh obrazov v liricheskoj proze i publicistike Eremeya Ajpina. *Vestnik YuGU*. 2015; № 1 (36): 141–146.
6. Ryamareva E.N., Nikulina Yu.A. 'Evolyuciya hudozhestvennogo obraza vozlyublennoj v proze E.D. Ajpina. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 563–565.
7. Ajpin E. *Reka-v-Yanvare*. Sbornik rasskazov. Sankt-Peterburg: OOO «Mirala», 2007.
8. Andreeva L.A., Hudobina O.F., Miryugina N.A. Kolorativnaya leksika v romane E.D. Ajpina «Hanty, ili zvezda utrennej zari». *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 358–361.
9. Andreeva L.A., Hudobina O.F. Cvetoboznacheniya v povesi E.D. Ajpina «U gasnushchego ochaga». *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2025; № 3 (112): 421–424.
10. Syazi V.L. Kniga o lyubvi E.D. Ajpina. *Ajpin E.D. Sbranie sochinenij*: v 5 t. Hanty-Mansiysk: Izd. dom «Novosti Yugry», 2020; T. 5: 5–14.

Статья поступила в редакцию 16.01.26

Belyaeva L.E., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: lebelyaeva@fa.ru

SPECIFICS OF BUILDING THE LANGUAGE SPACE OF ENGLISH-LANGUAGE ADVERTISING. The article analyzes features of the linguistic space of English-language advertising as well as identifies advertising strategies that strengthen the communicative impact and affect the organization of advertising discourse. The article defines how lexical-semantic and axiological factors affect the effectiveness of the advertising message and ensure interaction with consumers at the level of value guidelines. The study examines the main trends in the use of basic language manipulation tools in advertising discourse. Advertising texts selected for analysis demonstrate some convergence in the formation of methods of manipulation associated with the communicative settings of the producers of advertising messages. A certain pattern can be found when studying the evaluation lexical layer which helps to outline a positive image of the product or when using a number of stylistic figures to activate a personalized strategy. An attempt is made to identify the specifics of the verbal code of advertising discourse, depending on the communicative purpose of the addressee and the main motive of the audience.

Key words: advertising discourse, communication strategies, evaluation vocabulary, advertising, semantics

Л.Е. Беляева, канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: lebelyaeva@fa.ru

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ПРОСТРАНСТВА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ

В данной статье анализируются особенности лингвистического пространства англоязычной рекламы, а также выявляются рекламные стратегии, усиливающие коммуникативное воздействие и влияющие на организацию рекламного дискурса. Статья определяет, как лексико-семантические и аксиологические факторы влияют на эффективность рекламного сообщения и обеспечивают интеракцию с потребителями на уровне ценностных ориентиров. В исследовании рассматриваются основные тенденции в области использования основных языковых средств манипуляции в рекламном дискурсе. Отобранные для анализа рекламные тексты демонстрируют некоторое сближение в формировании способов манипулирования, связанного с коммуникативными установками продуцентов рекламных сообщений. Определенная закономерность может быть обнаружена при изучении оценочного лексического пласта, способствующего очерчиванию позитивного образа продукции, или же при применении ряда стилистических фигур для активации персуазивной стратегии. Предпринимается попытка выявить специфику вербального кода рекламного дискурса в зависимости от коммуникативной цели адресанта и основного мотива аудитории.

Ключевые слова: рекламный дискурс, коммуникативные стратегии, оценочная лексика, реклама, семантика

Статья посвящена описанию механизма построения лингвопрагматического пространства с учетом особенностей выбранных коммуникативных стратегий на материале англоязычных рекламных сообщений различных форм. Объектом исследования является совокупность эффективных практик, способствующих достижению максимального перлокутивного эффекта при реализации англоязычной рекламной коммуникации. В качестве предмета изучения рассматриваются прагматические, лексико-семантические и стилистические особенности природы англоязычного рекламного дискурса, направленного на реализацию коммуникативных стратегий.

Материалом исследования послужили фрагменты рекламного дискурса различных форм на английском языке, которые были отобраны методом сплошной выборки из уличной рекламы и рекламных текстов, представленных в сети Интернет.

Цель исследования заключается в проведении комплексного анализа особенностей языкового пространства англоязычной рекламы, обуславливающих эффективность в осуществлении ее прагматической установки (оптимальной суггестии) и определении роли вербальных средств, служащих для актуализации выбранных адресантом стратегий.

Поставленная цель определяет следующие задачи исследования: 1. Уточнить центральную коммуникативную цель англоязычного рекламного сообщения, а также основной мотив потенциального потребителя и его потребностей. 2. Определить функционально-прагматический потенциал рекламных сообщений и установить подобранные адресантом стратегии воздействия на аудиторию. 3. Выявить и проанализировать основные способы языкового моделирования англоязычного рекламного сообщения. 4. Изучить аксиологический потенциал рекламного дискурсивного пространства и провести семантический анализ языковых средств, передающих характер оценки рекламируемых объектов.

Актуальность рассматриваемой проблемы определяется возрастающим интересом к особенностям суггестивных и манипулятивных потенций в рекламном дискурсе со стороны специалистов в области психолингвистики, социолингвистики, аксиологии, а также маркетинга и рекламоведения. В фокусе внимания оказываются вопросы декодирования общественных ценностных установок в эффективное рекламное сообщение. Остается недостаточно изученным лингвистический аспект инструментов, используемых продуцентом текста рекламы для формирования положительного образа товара и его и перцепции за счет применения ряда коммуникативных стратегий.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые на материале англоязычного рекламного дискурса проводится комплексное исследование прагматических особенностей реализации манипулятивных стратегий и выявляются закономерности построения языкового пространства рекламы различных сегментов товаров и услуг с учетом аксиологического потенциала адресата.

Теоретическая значимость работы определяется ее вкладом в изучение языковых средств, в которых реализуется прагматическая направленность рекламного дискурса. В исследовании предложен комплексный подход к изуче-

нию стратегий адресанта и их импакта на сознание аудитории сквозь призму существующих ценностных ориентаций. Важным теоретическим вкладом является выявление набора оценочной лексики и арсенала стилистических фигур, участвующих в формировании позитивного образа рекламируемого продукта. Результаты исследования дают расширенное представление о специфике построения англоязычных рекламных сообщений, что является одним из важных направлений современной лингвистики.

Практическая значимость работы состоит в том, что полученные выводы и анализ единиц рекламного дискурса могут применяться в дальнейшем изучении его структуризации, в разработке алгоритма анализа рекламных сообщений и механизма их вербального проектирования.

Методы исследования: метод систематизации и обобщения, метод коммуникативно-прагматического и контекстуального анализа, метод семантического анализа и метод словарных дефиниций.

Основной интенцией рекламы как формы коммуникации является перевод товаров и услуг на язык потребительского спроса. Продуценты рекламных сообщений для реализации коммуникативной стратегии манипулирования осуществляют грамотный отбор разнообразных приемов и средств, ориентированных на повышение узнаваемости компании, осведомление целевой аудитории об исключительных свойствах и достоинствах продукции. Реклама выполняет коммерческую функцию, стимулируя рост рыночных продаж. Этому предшествует процесс коммуникативного воздействия на потенциальных покупателей, интегрирующий актуализацию и фиксацию объекта рекламирования в сознании реципиентов, подробное информирование о товаре и его преимуществах. Рекламный дискурс имеет перлокутивный эффект, он способствует формированию лояльности аудитории [1]. Стоит отметить, что в современном коммуникативном пространстве рекламный дискурс является одним из наиболее активно развивающихся типов дискурса. Выбирая стратегию манипулирования аудиторией, необходимо детерминировать способы и инструменты реализации прагматической установки рекламного дискурса. Персуазивный потенциал рекламных стратегий является предметом современных лингвистических исследований, в которых сформулированы первичные ориентиры рекламного дискурса: экономический, информационный, социальный и воздействующий [1; 2; 3]. Реклама интегрирует свойства и нормы социального и экономического институтов человеческого общества, стимулирует рыночное развитие и определяет вербальное поведение участников интеракции в рамках общественных структур. М.Л. Макаров выделяет следующие «институциональные характеристики рекламного дискурса: ориентация на собственную структуру, наличие речевых ограничений, закрепленные роли участников, контекстуальная предопределенность, превалирование глобальных установок организации» [4, с. 64]. Специфика рекламного дискурса состоит в отсутствии запрещенных законом сведений; корректной и проверенной информации; исключении негативной оценки конкурирующих компаний, их продукции и услуг. Рекламный текст отличается от художественной литературы такой характеристикой, как темпоральная ограниченность. Это связано с тем, что у реципиента нет возможности тщательного изучения его содержания и выявления достоинств

и недостатков товара. Адресат ограничен во времени, и реклама воспринимается в едином информационном потоке без конкретной интенции восприятия [5, с. 14–16]. Результаты экономических исследований показывают, что уровень продаж определяется наличием рекламы [6, с. 236].

Автор рекламного сообщения, исходя из специфики коммуникативной ситуации, портрета, потребительской способности, приоритетных ценностей целевой аудитории, определяет прагматические, структурные, семантические средства, необходимые для эффективной реализации коммуникативной стратегии. Следуя стандартам структурно-композиционной организации в соответствии с объективными лимитациями рекламной речи, адресанты оперируют базовыми элементами (зачин, обращение, основной текст, слоган, контактная информация). Однако в зависимости от модификации задач и создания конкретной коммуникативной ситуации она может быть скорректирована адресантом через опущение либо присоединение структурных единиц: «*Honestly now, did you spend your youth dreaming about owning a Nissan or a Mitsubishi?*», *Porsche (Скажи честно, ты в юности мечтал о Nissan или Mitsubishi? (здесь и далее авторский перевод))*. В представленном рекламном тексте структурные компоненты образуют основной посыл. Специалисты по рекламе не включают рекламный слоган как средство резюмирования высказывания, а заполняют дискурсивное пространство вопросительным предложением. Такая стратегия позволяет успешно воздействовать на реципиентов рекламного сообщения, предоставляя им возможность сделать самостоятельное заключение о превосходстве товара. Очевидно, элемент контактных данных отсутствует в связи со спецификой объекта рекламирования – автомобилем под маркой *Porsche*, продающегося в специализированных автосалонах, локация которых общеизвестна. Реализация оценки положительного характера осуществляется с помощью имплицитного средства: сравнения автомобилей премиального класса с автомобилями под марками, ассоциирующимися с семейным комфортом и безопасностью – *Nissan u Mitsubishi*. В контексте этого примера существительное *youth* («*the time of life when a person is young, especially the time before a child becomes an adult*» [7]) апеллирует к юношеским мечтам аудитории, реализуя свой потенциал значения периода жизни, для которого характерна дерзость, стремление к материальному успеху, мечтательность. Стратегия идеализации юности/молодости и использования позитивных стереотипов, существующих в сознании аудитории, успешно воздействует на эмоциональные ощущения, присущие памяти. Представленный инструмент ностальгической рекламы позволяет актуализировать необходимый специалисту арсенал фоновых знаний, воздействовать на глубинные психологические механизмы и использовать ожидаемые реакции для увеличения продаж автомобиля.

Одной из задач рекламного дискурса является соблюдение и обслуживание интересов потребителей и предприятий хозяйственно-экономического характера, что определяется их стремлением к обеспечению комфортного существования. Субъект рекламы не ограничивается данной категорией потребностей, подбирая наиболее релевантную стратегию на основе адресно ориентированных мотивов, например, получение знаний: «*Become the most interesting person in the room*», *Curio.io (Стань самым информированным среди коллег)*. Представленный пример демонстрирует рекламу приложения, трансформирующего высококачественную экспертную журналистику в профессионально озвученный контент. Обратим внимание на то, что адресантом подчеркивается одна из приоритетных человеческих потребностей, что вербализовано посредством каузального прилагательного *interesting* («*attracting your attention because it is/they are special, exciting or unusual*» [8]) в превосходной степени. Семантика данной лексемы подчеркивает, что объект интереса (коллега, использующий инновационное приложение) обладает привлекательной силой. Семы «магнетизм», «привлекательность», «внимание» указывают на то, что пользователь рекламируемого приложения отличается своей начитанностью и осведомленностью. Таким образом, рекламная стратегия, выбранная для увеличения потока потенциальных клиентов, присваивает представителю приложения *Curio* роль надежного, внимательного и участливого собеседника/наставника, первоначальной интенцией которого является обеспечение пользователя достоверной информацией и актуальными знаниями, вследствие усвоения которых формируется всеобщее уважение и социальное одобрение.

В некоторых ситуациях ценности рекламного дискурса под воздействием контекстно-прагматических факторов способствуют социально-экономическому регулированию и стимулированию различных сегментов аудитории. Манипулирование проявляется через эксплуатацию общечеловеческих и институциональных потребностей, моделирующих культурное развитие социума. Товары и услуги, помещенные в определенный социальный контекст, транслируются в ценностном поле аудитории, реклама способствует формированию соответствующего образа и стиля жизни. Рассмотрим слоган, в котором адресант бросает вызов традиционной роли женщины в современном обществе: «*Who said woman was not meant to fly?*», *Nike (Кто сказал, что женщины не созданы, чтобы летать?)*. В представленном примере автор рекламного текста стремится модифицировать привычные установки в сознании современных женщин. С помощью риторического вопроса адресант очерчивает образ потенциального покупателя рекламируемого товара: сильной и независимой женщины, которая может достичь любой поставленной цели. Выбор стилистического приема аллюзии в рамках акта рекламного сообщения продиктован желанием адресанта активизировать сознательное восприятие рекламного продукта и стимулировать

собственные выводы на основе установленных ассоциативных связей. Культурологический аспект рекламы спортивной обуви *Nike* проявляется в использовании мифологического материала. Очевидно, что при разработке слогана адресант опирался на древнегреческую мифологию, которая послужила источником рекламного материала. Пассивная конструкция *was not meant to fly* обеспечивает прямую ассоциацию с древнегреческой крылатой богиней Никой. Согласно античной мифологии, Ника наделила людей силой, скоростью и способствовала их победам. В данном случае аллюзия служит манипулятивным приемом, запускающим оценку через сравнение себя с гением человеческой силы, оказывая эмоциональное воздействие на женскую аудиторию. Исходя из господствующего мотива потенциального адресата (женской совокупности) и его потребностей (признание, самореализация, неуязвимость) автору данного рекламного текста удастся подобрать эффективные рекламные средства, убедительно представить высокое качество предлагаемых товаров и обеспечить ассоциации с тем, к чему осознанно или неосознанно стремится покупатель.

Содержание языкового пространства рекламного дискурса зависит от основной коммуникативной цели, ключевого мотива и потребностей потенциального покупателя. Внедрение прагматической установки при стимулировании приобретения продукции предполагает кооперацию императивных и жанровых маркеров. Одним из наиболее распространенных методов контролирования информационного потока, средством управления общественным мнением и поведением являются императивные высказывания. В результате их воздействия в сознании отдельной личности или социальной группы осуществляется акт принятия решения. Интересно, что категорические императивные конструкции, побуждающие к приобретению товара, встречаются довольно редко. Такой подход каузирует настороженное отношение со стороны целевой аудитории и может привести к контрэффекту. У адресата должна создаваться иллюзия принятия независимого и не навязанного извне решения, для этого специалисты завуалированно используют императивность как элемент выразительного средства воздействия: «*Obey Your Thirst Revival*» (*Sprite*) («*Подчинись своей жажде*»). Стремясь передать свое отношение к существующему в современном обществе «культурному накалу» ожиданий, давления, мнений и советов, адресант использует существительное *thirst* («*a strong desire for something*» [7]), которое указывает на наличие собственных стремлений и желаний у молодежи как основной целевой аудитории напитка. Значение данного существительного интенсифицирует притягательное местоимение *your* в препозиции. Специалист акцентирует внимание на том, что адресат способен самостоятельно принимать решения, выбирать направление развития и воплощать собственные мечты.

Рассмотрим следующее институциональное рекламное сообщение, ориентация смысловой структуры которого направлена на создание позитивного имиджа компании: «*Thanks to the aspiring architects, the caretakers, the overachievers. We know you're more than drivers. So no matter what you're driving toward, we'll help you get there. It matters how you get there*», *Lyft (Спасибо подающим надежды творцам, неравнодушным людям с большими амбициями. Мы знаем, что вы больше, чем просто автомобилисты. Поэтому, независимо от того, к чему вы стремитесь, мы поможем вам туда добраться. Важно, как вы туда доберетесь)*. Продюцент рекламного сообщения (компания *Lyft*, занимающаяся предоставлением транспортных услуг) подчеркивает уважение и поддержку личных целей своих сотрудников как основной корпоративной ценности. Языковая реализация благодарности поддержки наблюдается во всех предложениях текста: *thanks to, we know, we'll help you, it matters*. Стремясь передать свое отношение к сотрудникам и апеллируя к их ценностям, адресат (работодатель) использует положительно окрашенное оценочное прилагательное *aspiring* («*wanting to be successful in life*» [7]), семантика которого указывает на стремление к успеху, статусу и достижениям, а также уверенность в своих силах (имеет место нормативная оценка). Синонимические существительные *architects* («*a person who is responsible for planning or creating an idea, an event or a situation*» [7]), *caretakers* («*one that gives physical or emotional care and support*» [8]), *overachievers* («*one who achieves success over and above the standard or expected level especially at an early age*» [8]) являются наиболее продуктивными для обозначения аудитории в контексте настоящей рекламы. Очевидно, что автор, применяя лексему *architect*, подразумевает человека, способного самостоятельно моделировать и строить свою профессиональную деятельность. Компания делает акцент на том, что, будучи архитектором, водитель такси становится хозяином положения и определяет свое будущее. В формировании положительной семантики оценки участвует сравнительный оборот, актуализирующий значимость работы водителей: *you're more than drivers*. Намек на наличие другой, более интенсивной жизни и на обстоятельство, в результате которых сотрудникам приходится работать на компанию *Lyft*, представлен в предложении имплицитно. Чтобы противопоставить степень значимости направления развития профессиональной личности и средств достижения поставленной цели, применяется фигура контраста – антитеза, которая распространяется на суксесивные утвердительные предложения: *So no matter what you're driving toward, we'll help you get there. It matters how you get there*. Субъект рекламы заостряет внимание на поддержке амбиций сотрудников, данный аспект поставлен в сильную текстовую позицию.

При продвижении товаров на рынке или создании стимулов их приобретения адресанты рекламного дискурса часто прибегают к динамическому способу употребления оценочного языкового пласта. Данный подход состоит в том, что-

бы оказывать воздействие на образ мира и настроение адресата посредством как рациональной аргументации, так и стимуляции эмоций, основной эффект чего состоит в убеждении и побуждении людей к приобретению определенной продукции. Отмечается, что большая часть оценочной лексики в рекламном дискурсе обладает положительной окрашенностью. Опираясь на классификацию Н.Д. Арутюновой [9], которая выделяет группы частнооценочных значений, можно выделить особенности в употреблении оценочных аргументов в рекламных текстах различных сегментов товаров. Например, изучение рекламы книжной продукции показывает специфические особенности в употреблении оценочной лексики. Реклама книг чаще всего привлекает интеллектуальные и психологические виды оценки (*interesting, fascinating, exciting, entertaining* и др.). Анализ рекламы продуктов питания демонстрирует манипуляцию лексемами, задающими сенсорную (*delicious, fragrant* и др.), утилитарную (*healthy, favourable*) оценку товаров. Рассмотрим фрагмент убеждающего дискурса, в котором адресат формирует позитивное отношение аудитории не только с помощью прилагательных, но и позитивно коннотированных существительных: «*Experience the creamy goodness of our premium yogurt! It's not just a snack; it's a delightful moment of pure bliss*», *MilkyMist* (Насладитесь сливочным вкусом нашего йогурта премиум-класса! Это не просто перекус, это восхитительный момент чистого блаженства). В этом рекламном сообщении существительное *goodness* («*the quality of being good*»; «*the part of something that has a useful effect on somebody/ something, especially somebody's health*» [7]) реализует свой потенциал значения первоклассного качества йогурта и его полезного воздействия на здоровье. С помощью лексемы *premium* продукт рекламы повторно фокусирует внимание на добротности молочного продукта, превознося его ценность, что эксплицирует нормативную оценку положительного характера. За счет существительного *bliss* с семантикой высшей степени счастья и наслаждения («*extreme happiness*» [7]) адресат высоко оценивает уникальность вкуса йогурта, тем самым стимулируя интерес потенциальных покупателей. При реализации мелиоративной оценки товара могут применяться сравнительные обороты: «*Chobani's new whole milk Greek yogurt is richer, creamier, and more indulgent than ever before*», *Chobani* (Новый греческий йогурт Chobani из цельного молока стал еще более насыщенным, сливочным и вкусным). Данный пример представляет собой рекламу обновленной версии греческого йогурта на цельном молоке, производством которого занимается американская компания *Chobani*. Адресат прибегает к использованию сравнительного оборота *richer, creamier, and more indulgent than ever before*; прилагательные *rich* («*containing a lot of something that is important or valuable*» [7]) и *creamy* («*resembling cream (as in color, texture, or taste)*» [7]) подчеркивают качество состава продукта, насыщенность вкуса и приятную текстуру. Автор применяет каузальное прилагательное *indulgent* («*done or enjoyed as a special treat or pleasure*» [8]), обладающее семантикой изысканности и удовольствия. Употребляемые лексемы задают гедонистическую, нормативную и утилитарную оценку греческого йогурта.

Специфические иерархические отношения, в которых состоят акторы рекламной коммуникации, направлены на достижение прагматической цели посредством аргументации. В рекламных текстах зачастую применяются вербальные средства разных жанров, в основном наблюдается комбинирование фигур речи и терминологической лексики: «*Hypoallergenic and fragrance free, this daily lotion is dermatologist tested and clinically proven to be gentle and non-irritating, even for the most sensitive skin*», *Cetaphil* (Этот ежедневный лосьон для тела и лица специально разработан для чувствительной и сухой кожи. Клинически доказано, что он заживляет, увлажняет и успокаивает кожу). Данный фрагмент рекламного сообщения наполнен профессиональной терминологией, актуализация которой осуществляется в первую очередь с помощью прилагательных *hypoallergenic, fragrance free, non-irritating*, создающих у аудитории образ безопасного состава косметического средства. Эффективный образ лосьона как дерматологического средства с полезным воздействием воспринимается как уникальный шанс подобрать грамотный уход за проблемной кожей. Причастия в составе словосочетаний *dermatologist tested* и *clinically proven* с семантикой беспристрастности и научного обоснования используются специалистами-дерматологами в качестве единиц профессионального языка косметологической сферы, что способствует каузации определенной степени доверия к предлагаемой информации и продукту рекламного сообщения, владеющему качественной экспертной речью и компетентным подходом к работе. Очерчиванию позитивного образа товара способствует суперлатив *the most sensitive* в составе предложно-именного словосочетания *even for the most sensitive skin* с семантикой деликатной заботы и особого предназначения. Следствием применения параллелизма при перечислении положительных характеристик лосьона становится убедительность сконструированного образа, который заслуживает доверия и одобрения со стороны потенциального потребителя, вызывает позитивные ассоциации в его сознании.

Не представляется возможным отождествлять рекламные сообщения с полноценным аргументирующим текстом, что обусловлено рядом институциональных ограничений (временные, стилистические и др.), а также ингерентной рекламе функцией качественной избирательности данных, стимулов и мотивов. Известно, что в рекламном тексте следует сообщать об отличительных признаках товара и избегать информирования обо всех его параметрах и качествах, так как такой подход провоцирует понимание привычности объекта рекламы [10, с. 295].

Правильный выбор стратегии коммуникативного импакта в определенных прагматических условиях и осведомленность адресата рекламного сообщения об образе жизни, привычках, вкусах, поведении, хронотопе потребителя определяют успешность рекламного сообщения. Коммуникативное воздействие предполагает влияние на сознание потребителя через эмоциональную сферу либо на подсознание с помощью рациональной аргументации. В коммуникативном сценарии, предусматривающем ряд объективных ограничений, адресант производит отбор вербальных кодов реализации рекламной стратегии манипулирования. Особую роль в рекламном дискурсе играет психологическая деталь, ориентированность на мотивы престижа: «*The world is your stage. Make it a memorable performance. Introducing the All-New 2013 LS F SPORT. You open the door and the show begins as soon as you see the hand-stitched, leather-trimmed interior; front sport seats; and aluminum accents. Then the spotlight turns to performance, and the 19-inch forged alloy wheels, Brembo front brakes, driver-adjustable sport-tuned air suspension, and eight-speed transmission with race-inspired paddle shifters begin to shine. The LS F SPORT. All of it together demands an encore*», *Lexus* (Мир – ваша сцена. Сделайте свое выступление незабываемым. Представляем совершенно новый LS F SPORT 2013 года. Вы открываете дверь, и шоу начинается, как только вы видите уникальные кожаный салон, передние спортивные сиденья и металлические акценты. Затем внимание захватывают характеристики автомобиля: 19-дюймовые кованые легкосплавные диски, передние тормоза Brembo, спортивная пневмоподвеска с регулировкой для водителя и восьмиступенчатая коробка передач с подрулевыми переключателями в стиле гоночных трасс – все это начинается с LS F SPORT. И все это требует продолжения). Данная реклама инициирует потребность в приобретении роскошного автомобиля, не связанную с его объективной витальной необходимостью. Объект рекламирования, являясь индикатором стиля, символизирует статус молодых, состоявшихся руководителей и предпринимателей, которым важен престиж и спортивные характеристики автомобиля. В представленном фрагменте автор использует опорные слова театральных сравнений, формирующих развернутое образное поле, в структуру которого входят существительные *stage, performance, spotlight, show*, относящиеся к категориям «часть театрального представления», «вид представления». В предложении *The world is your stage* реализуется образная формула Уильяма Шекспира «*All the World's a Stage*» (Весь мир – театр, и люди в нем – актеры). В современном рекламном дискурсе эта образная параллель трансформируется, что проявляется в развертывании образа, появлении новых распространителей. Предметом сравнения в данном случае служит социальная жизнь потенциального потребителя. Адресант стремится осуществить свою интенцию: представить товар как способный удовлетворить потребность самореализации в обществе, а также воздействовать на эмоциональное состояние реципиента, вызывая интерес, доверие и восхищение. Ядерным элементом именного словосочетания *memorable performance* является лексема поля «Театр» *performance*; стилистические семы положительно коннотированного прилагательного *memorable* в препозиции («*Something that is memorable is worth remembering or likely to be remembered, because it is special or very enjoyable*» [8]) – «яркий», «особенный», «приятный» способствуют усилению функции мелиоративной оценки деятельности успешного делового человека, в жизни которого появляется дорогой автомобиль. Театральные сравнения образно характеризуют внешний вид и устройство товара. Для передачи ценности объекта рекламы продуцент обращается к описательному способу, включающему ряд последовательных предложений, в которых имеют место именные словосочетания *the hand-stitched, leather-trimmed interior, front sport seats, eight-speed transmission*, позволяющие сделать акцент на качественные характеристики продукта. В заключительном синтаксическом элементе рекламного сообщения в простом предложении *All of it together demands an encore* располагается эффект реминисценции, направляющий ассоциативный ряд реципиента к песне «*The show must go on*» британской рок-группы *Queen*. Известно, что это музыкальное произведение служит символом не сдающегося артиста, продолжающего бороться за свою жизнь. Сравнивая себя с успешным музыкантом, адресат получает дополнительную мотивацию приобрести данный автомобиль, несмотря на существующие препятствия, с целью соответствовать критериям статусности.

Таким образом, изложенное выше дает возможность постулировать следующее. В условиях конкурентного рынка традиционные подходы к структуризации рекламного сообщения трансформируются и применяются новые комбинированные способы привлечения внимания аудитории. Коммуникативная цель англоязычного рекламного сообщения состоит в укреплении имиджа компании, популяризации продукции и увеличении продаж товаров и услуг.

Согласно нашему исследованию, формирование у потребителей решения о покупке основывается на утилитарных и интеллектуальных мотивах, мотивах престижа, достижения, собственной уникальности. Для осуществления эффективного воздействия продуценты рекламного дискурса чаще всего применяют стратегии идеализации характеристик адресата; имплантации позитивных стереотипов; адресно ориентированной мотивации; создания культурно релевантного образа; иллюзии самостоятельного выбора; апелляции к ценностным ориентациям; внушения; рациональной аргументации; эмоционального триггера.

Установлено: центральным элементом рекламного дискурса является производимый агентами рекламы импакт, реализующийся с помощью: 1) транслирования директивного сообщения в среду реципиента; 2) опосредованного коммуникативного пространства. Актуальными составляющими рекламных

текстов различных форм являются зачин и основной посыл. Доминантной синтаксической единицей в рекламном дискурсе, характеризующемся динамичностью, является простое предложение. Эффективно употребление в рекламных сообщениях вопросительных предложений, которые играют роль своеобразных сигналов, призывов к размышлению и дальнейшему действию. Установлено, что в целом рекламному дискурсу не свойственна категориальная императивность. Данное наблюдение затрагивает арсенал особых синтаксических форм, способствующих созданию иллюзии принятия независимого и не навязанного извне решения.

Вербальный код может подкрепляться такими художественными приемами, как сравнение, аллюзия, антитеза, реминисценция, параллелизм. Языковое пространство в рекламном дискурсе строится не только на основе общеупотребительной лексики, но и специфической терминологии. В ходе исследования было выявлено употребление лексем, составляющих образное поле «Театр».

С целью каузации эмоций реципиента рекламного сообщения адресант обращается к использованию мелиоративной оценочной лексики. В англоязыч-

ном рекламном дискурсе актуализируются частные оценки гедонистической, утилитарной, нормативной, интеллектуальной, психологической категории. Для характеристики предлагаемой продукции в англоязычном рекламном дискурсе субъект оценки использует прилагательные, в том числе каузальные; причастия; существительные; именные словосочетания; компаративные обороты; простые предложения. Степень эмоциональной яркости компонентов оценки выражается с помощью суперлативов.

Таким образом, результаты исследования показывают, что сформулированная цель достигнута, задачи решены. В работе проведен комплексный анализ языкового пространства англоязычной рекламы и его особенностей, обеспечивающих эффективность реализации прагматической установки.

Перспективы дальнейшего исследования специфики рекламного дискурса мы видим в подробном описании механизма воздействия вербальных средств рекламы продукции различных сегментов рынка с учетом гендерного аспекта. Данное направление может послужить основой для дальнейших разработок специалистов в области лингвистики, рекламоведения и PR-менеджмента.

Библиографический список

1. Олянич А.В. Рекламный дискурс и его конститутивные признаки. *Рекламный дискурс и рекламный текст*. Москва: Флинта, 2011; Ч.1: 10–37.
2. Пирогова Ю.К. Стратегии коммуникативного воздействия в рекламе: опыт типологизации. *Труды международного семинара «Текст. Интертекст. Культура»*. Москва: Азбуковник, 2001: 543–553.
3. Стрижкова О.В. *Специфика реализации коммуникативных стратегий в рекламном дискурсе (на материале англо- и русскоязычной рекламы продуктов питания)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2012.
4. Макаров М.Л. *Основы теории дискурса*: монография. Москва: Гнозис, 2003.
5. Гелвановский Г.В. *Номинативный аспект рекламных текстов и способы его представления в английском и русском языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Уфа, 2000.
6. Али М. *Практический маркетинг и PR для малого бизнеса*. Санкт-Петербург: Нова, 2004.
7. *Oxford Learner's Dictionary*. Available at: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
8. *Merriam-Webster's Learners Dictionary*. Available at: <https://www.merriam-webster.com/>
9. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт*. Москва: Наука, 1988.
10. Рождественский Ю.В. *Теория риторики*. Москва: Добросвет, 1997.

References

1. Olyanich A.V. Reklamnyj diskurs i ego konstitutivnye priznaki. *Reklamnyj diskurs i reklamnyj tekst*. Moskva: Flinta, 2011; Ch.1: 10-37.
2. Pirogova Yu.K. Strategii kommunikativnogo vozdejstviya v reklame: opyt tipologizacii. *Trudy mezhdunarodnogo seminaru «Tekst. Intertekst. Kul'tura»*. Moskva: Azbukovnik, 2001: 543-553.
3. Strizhkova O.V. *Specifika realizacii kommunikativnyh strategij v reklamnom diskurse (na materiale anglo- i russkoyazychnoj reklamy produktov pitaniya)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2012.
4. Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa*: monografiya. Moskva: Gnozis, 2003.
5. Gelvanovskij G.V. *Nominativnyj aspekt reklamnyh tekstov i sposoby ego predstavleniya v anglijskom i russskom yazykah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2000.
6. Ali M. *Prakticheskij marketing i PR dlya malogo biznesa*. Sankt-Peterburg: Nova, 2004.
7. *Oxford Learner's Dictionary*. Available at: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
8. *Merriam-Webster's Learners Dictionary*. Available at: <https://www.merriam-webster.com/>
9. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovykh znachenij. Ocenka. Sobytye. Fakt*. Moskva: Nauka, 1988.
10. Rozhdestvenskij Yu.V. *Teoriya ritoriki*. Moskva: Dobrosvet, 1997.

Статья поступила в редакцию 13.01.26

УДК 811.111

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-338-342

Boduleva A.R., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: boduleva-a@yandex.ru

EXPRESSIVE POTENTIAL OF REPETITION IN SCIENTIFIC TEXT. Modern scientific thought is characterized by a clear focus on enhancing the emotional richness of scientific texts. This study stands out due to its significance in the detailed examination of the expressive potential of repetition in the work of the renowned linguist Steven Pinker "The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature." The objective of the research is to identify the lexico-stylistic and expressive potential of repetition used by the author to effectively convey key ideas. The choice of specific forms of repetition is influenced by the researcher's individual perception, worldview, and professional attitudes. The analysis revealed that the repetition employed by S. Pinker plays a key role in the process of understanding the reality through language means. The use of various types of repetition (lexical repetition, phrasal repetition, anaphora, chiasmus, and other figures) in English scientific texts demonstrates the presence of expressive potential that contributes to enhancing the emotional impact of the statement. The results allow to make a certain theoretical basis for the subsequent study of the expressive-evaluative component of English science communication.

Key words: scientific text, expressiveness, expressive means, emotionality, syntactic means of expressiveness, repetition

A.P. Бодулева, канд. филол. наук, доц., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: boduleva-a@yandex.ru

ЭКСПРЕССИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОВТОРА В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

Современная научная мысль характеризуется отчетливой направленностью на повышение эмоциональной насыщенности научных текстов. Настоящее исследование отличается значимостью благодаря детальному изучению экспрессивных возможностей повтора в труде известного лингвиста Стивена Пинкера «Субстанция мышления: Язык как окно в человеческую природу» (The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature). Основной задачей исследования стало выявление лексико-стилистического и экспрессивного потенциала повтора, используемого автором для эффективной передачи ключевых идей. Выбор конкретных форм повтора обусловлен индивидуальными особенностями восприятия исследователя, его мировоззрением и профессиональными установками. Анализ показал, что повтор, применяемый С. Пинкером, играет ключевую роль в процессе постижения окружающей действительности средствами языка. Использование повторов различного типа (лексического повтора, фразового повтора, анафоры, хиазма и прочих фигур) в англоязычных научных текстах демонстрирует наличие выразительного потенциала, способствующего усилению эмоционального воздействия высказывания. Полученные выводы позволяют создать определенную теоретическую основу для последующего изучения экспрессивно-оценочной составляющей англоязычной научной коммуникации.

Ключевые слова: научный текст, экспрессивность, экспрессивные средства, эмоциональность, синтаксические средства выразительности, повтор

В стремительно меняющемся мире коммуникация претерпевает изменения. Отмечается они и в научном тексте, ранее лишенном эмоций, который теперь приобретает новые качества. Ученые демонстрируют некоторую смелость и готовность отстоять свои взгляды посредством вкрапления человеческого языка эмоций в научный текст. Эмоции присутствуют в языке, который и предназначен для их выражения [1, с. 237].

К настоящему времени уже оформлена лингвистическая концепция эмоций (В.И. Шаховский, С.В. Ионова, И.В. Арнольд, Е.М. Галкина-Федорук, А.П. Сквородников и др.). Определены терминологический и методологический аппараты, которые, в частности, включают ключевые понятия лингвистики эмоций. Язык человеческих эмоций представлен такими терминологиями: «лингвистика эмоций», «эмотивная лингвистика», «эмотиология» и др. Современная лингвистика эмоций обладает достаточным потенциалом для углубленного изучения ключевого положения, согласно которому эмоции не существуют изолированно, и их вербализация неизменно носит субъективный характер [2, с. 127]. Эмотиология занимается исследованием процессов вербализации, выражения и коммуникативного функционирования эмоций, а также языковых механизмов эксплицитного обозначения эмоциональных переживаний и взаимоотношений [3, с. 28].

Исследование структуры и специфики научного текста приобретает особую актуальность в современных социокультурных реалиях ввиду комплекса факторов, определяемых процессами глобализации, оказывающих существенное влияние на различные сферы общественной жизнедеятельности, включая сферу науки, а также из-за интенсивности межкультурной научной коммуникации, представляющей собой неизбежное следствие упомянутых тенденций. Следует отметить, что экспрессивные особенности синтаксиса научной речи остаются недостаточно изученными в сравнении с иными уровнями языковой системы, что подчеркивает необходимость дальнейших комплексных исследований в данном направлении.

Цель настоящей статьи заключается в детальном исследовании лексико-стилистического потенциала повтора как стилистического приема в рамках научного дискурса.

Рассматриваемый феномен представляет собой многоаспектное явление, которое активно используется авторами научных трудов для достижения ряда значимых целей. Прежде всего, повтор служит инструментом усиления экспрессивности текста, позволяя акцентировать внимание читателя на ключевых положениях исследования, выделить наиболее важные моменты и подчеркнуть значимость определенных идей. Во-вторых, использование повтора способствует передаче тонких оттенков эмоционального состояния автора, проявляющихся в ходе анализа изучаемых явлений и объектов. Таким образом, исследование направлено на выявление функциональных особенностей повтора, определение его роли в формировании экспрессивности и эмоциональной насыщенности научного текста, а также установление степени влияния данного стилистического приема на общую структуру и смысловое наполнение научного произведения.

Для достижения обозначенной цели были сформулированы исследовательские задачи, предусматривающие: проведение систематизированного анализа существующих работ, посвященных изучению синтаксических способов выражения экспрессивности в научном тексте; подтверждение наличия экспрессивных компонентов в современном англоязычном научном дискурсе; выявление теоретических оснований проведенного исследования; осуществление отбора эмпирического материала, подлежащего дальнейшему исследованию; проведение тщательного анализа лексико-стилистического и экспрессивного потенциала повтора в научном тексте.

Научная новизна заключается в том, что данное исследование впервые ставит своей целью выявить лексико-стилистический и экспрессивный потенциал повтора, функционирующего на синтаксическом уровне в научном труде известного специалиста в областях лингвистики и нейропсихологии Стивена Пинкера «Субстанция мышления: Язык как окно в человеческую природу» (*The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature*).

Теоретическая значимость настоящего исследования состоит в проведении комплексного обзора предшествующих научных изысканий, касающихся рассматриваемой проблематики. В целях адекватного освещения теоретических предпосылок текущего исследования были подвергнуты тщательному анализу научные публикации таких исследователей, как В.И. Шаховский, С.В. Ионова, И.В. Арнольд, Е.М. Галкина-Федорук, А.П. Сквородников и других, содержащие развернутые трактовки основных понятий, служащих методологической основой предлагаемого исследования.

Практическая значимость выполненного исследования состоит в предоставлении очевидных доказательств наличия экспрессивных средств в структуре научного текста, что открывает перспективы их использования в учебном процессе, особенно при разработке учебных курсов по таким дисциплинам, как когнитивная лингвистика, стилистика и эколингвистика. Результаты данной работы позволяют эффективно иллюстрировать принципы функционирования стилистических приемов, направленных на усиление экспрессивности и передачу эмоционально-оценочной составляющей в научных публикациях. Полученные выводы представляют значительный интерес для дальнейшего развития теории научного дискурса, поскольку они помогают составить основу для моделирования экспрессивно-оценочных компонентов в структуре англоязычных научных текстов. Особое внимание уделено такому важному стилистическому средству, как повтор,

обладающему значительным потенциалом в создании необходимой акцентуации внимания читателей на ключевых аспектах изложения, обеспечивая дополнительную глубину понимания и эмоциональную вовлеченность аудитории.

В научном тексте информация подается объективно, доказательно, точно и беспристрастно, воздействуя на сознание читателя [4, с. 39]. Несмотря на установившееся мнение, что основной, собственно языковой спецификой научного стиля является строгая нормированность текста, широкое использование абстрактной лексики, безличность, завершенность, в научном тексте присутствуют экспрессивные средства для усиления выразительности как при выражении эмоций, так и при выражении мысли.

Мы придерживаемся точки зрения, что выражение эмоций в тексте экспрессивно, но экспрессия не всегда эмоциональна. Указанные понятия не взаимозаменяемы, они дополняют друг друга [5, с. 121]. Эмоциональность трактуется как средство создания экспрессивности. Экспрессивность определяется как эмоциональный эффект, возникающий в процессе речевого акта посредством выражения субъектом речи своего отношения к содержанию высказывания [6, с. 15].

Экспрессия, присущая научной речи, может существенно отличаться от экспрессивности художественного стиля. Специфическое преобразование экспрессивных элементов позволяет сохранить универсальные свойства научного дискурса: они усиливают убедительность аргументации и упрощают понимание наиболее трудных аспектов изложения, дополняя традиционные языковые приемы, характерные именно для научной коммуникации. Экспрессивность – это «свойство текста или части текста, которое передает смысл с увеличенной интенсивностью и имеет своим результатом эмоциональное или логическое усиление, которое может быть или не быть образным» [7, с. 62].

Экспрессивность может пронизывать как эмоциональное, так и интеллектуальное [8, с. 170]. Анализируя взаимосвязь эмоциональных состояний и выразительности в научных трудах, целесообразно рассмотреть феномен интеллектуальной эмоции. Согласно концепции В.К. Виллюнас, интеллектуальные эмоции охватывают широкий спектр чувств, включая удивление, восхищение, интерес, сомнения, возникающие вследствие проявления эффектов экспрессии, а также общее переживание продуктивности либо непродуктивности мыслительной активности. Помимо этого, понятие «интеллектуальной эмоции» охватывает промежуточные когнитивные компоненты, отражающие содержательную сторону объекта познания, такие как восприятие подобия, следования, согласованности, уверенности, возможности и прочих реляционных характеристик, вербализуемых посредством естественного языка [9].

Выделенные способы воплощения автором «интеллектуальных эмоций» в научной работе способствуют формированию её экспрессивности и вызывают разнообразные реакции у адресатов. Несомненно, позиция автора относительно изучаемого явления, отображаемая в семантической и концептуальной организации научного текста, оказывает значимое воздействие на читательское восприятие вне зависимости от конкретных лингвистических средств, используемых для объективации содержания в речевой форме изложения. [10, с. 201]

Под экспрессивностью научного дискурса понимается экспрессивность акцентуации, конкретизации мыслей, логического подчеркивания, выделения, усиления аргументированной мысли автора, активизации внимания читателя [8, с. 171]. Экспрессивные средства лучше способствуют выражению содержания, общению в научной сфере и благодаря этому делают более убедительными и ясными доказательства, подчеркивают важные моменты высказывания, более точно выражают авторскую оценку описываемых явлений [11, с. 22].

Проблема рассмотрения экспрессивности в научных текстах представляет интерес для исследования. Экспрессивность в отдельных научных работах проявляется через оценочные характеристики, эмоциональную окрашенность и образность, способствующие повышению логичности и ясности представления материала.

Повтор, представляющий собой экспрессивную синтаксическую конструкцию, характеризуется многократным воспроизведением определенной языковой единицы в пределах конкретного фрагмента текста на соответствующем уровне лингвистического анализа. Основная перцептивно-коммуникативная функция повтора заключается в создании эффекта многослойности смысла («мерцания»), что способствует усложнению восприятия текста и стимулирует читателя внимательнее отслеживать развитие ключевой идеи. Таким образом, повтор выступает важным стилистическим приемом научного изложения, способствующим привлечению дополнительного акцента на наиболее значимые аспекты содержания.

В данной работе материалом для исследования послужили выборки текстов (более 100 примеров повтора) из научно-популярной книги «Субстанция мышления: Язык как окно в человеческую природу» (*The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature*) учёного и популяризатора науки, психолога Стивена Пинкера. В результате проведенного анализа было выявлено, какие виды повтора используются для передачи сложных идей и оказания определённого воздействия на читателя.

Лексический повтор применяется автором для акцентирования внимания на определенной идее.

The same is true in time: the end of a lecture is technically an instant, but we can say I'm going to give the end of my lecture now, construing the culmination of an event as including a small stretch of time adjacent to it [12, с. 6].

В данном тексте наблюдается лексический повтор слова "end", используемый в двух разных значениях. Первое употребление "the end" относится непосредственно к моменту завершения лекции, представляя собой точку на временной оси. Второе использование "give the end", напротив, подразумевает процесс завершения, включающий небольшой промежуток времени, примыкающий к самому концу события. Такой стилистический прием позволяет подчеркнуть семантическое различие между точкой и периодом, демонстрируя способность человеческого восприятия расширять мгновенные события до небольших временных интервалов.

С. Пинкер очень умело использует повтор единицы "spam" на странице 16: Well, there's egg and bacon; egg sausage and bacon; egg and spam; egg bacon and spam; egg bacon sausage and spam; spam bacon sausage and spam; spam egg spam spam bacon and spam; spam sausage spam spam bacon spam tomato and spam; spam spam spam egg and spam; spam spam spam spam spam spam baked beans spam spam spam... [12, с. 16]. Это пример абсурдного чрезмерного употребления одной и той же лексемы в юмористической сценке из популярного британского телешоу «Monty Python's Flying Circus». Приводя этот пример, автор последовательно опровергает распространённое заблуждение относительно акронима («Short, Pointless, and Annoying Messages»), подчёркивая связь термина с названием ясного продукта компании Hormel (Spiced ham). Далее приводится гипотеза о метафорическом переносе значения, основанная на схожести характеристик товара (дешёвый, доступный, ненужный) и нежелательных электронных сообщений. Однако эта версия представлена как интуитивная догадка, не отражающая подлинную историю возникновения термина. Подводя итог, автор подчёркивает разницу между народной этимологией и фактическим происхождением понятия, предполагая иную причину популярности термина среди пользователей сети. Данный стиль изложения отличается научной объективностью, критическим отношением к популярным заблуждениям и стремлением раскрыть истинную природу исследуемого явления.

Фразовый повтор используется для усиления выразительности, способствует ясности аргументации, поскольку каждая последующая единица иллюстрирует тот же тезис в новом аспекте, усиливая убедительность вывода.

They are not even constant across dialects of English, across versions of English spoken in different historical periods, or across individual speakers of standard English today [12, с. 78].

Предложение характеризуется последовательным использованием конструкции «across + существительное», что создаёт синтаксический параллелизм и обеспечивает ритмичность текста. Повторение предлога "across" вводит разные контексты вариативности изучаемого объекта (диалекты английского языка, исторические периоды, индивидуальные особенности современных носителей стандартного английского). Такой приём помогает наглядно продемонстрировать универсальность утверждения и подчеркнуть отсутствие постоянства грамматических норм на всех уровнях анализа: географическом, временном и индивидуальном.

Известно, что анафора используется для создания ритма и подчёркивает важность идеи.

We inform, we request, we persuade, we interrogate, we orate, and sometimes we just schmooze [12, с. 28].

Представленный фрагмент демонстрирует очевидный случай лексического повтора "we", выполняющего роль подлежащего во всех шести частях сложного предложения. Эта полипредикативная цель служит целям эмфатизации, усиления выразительности и четкости перечисления функций языковой коммуникации. Каждый отдельный пункт раскрывает определённый аспект взаимодействия: от информирования и убеждения до менее формальных действий вроде бесед (schmoozing). Использование анафоры "we" формирует единый ритм и структуру предложения.

Рассмотрим еще один пример употребления анафоры. Следующий фрагмент текста демонстрирует наличие структурного повтора, реализуемого посредством многократного употребления союза "how".

We will learn how the mind conceives of bodies and persons, how it represents number, and how it deals with the three dimensions of space [12, с. 92].

Повторы подобного типа позволяют выделить ключевые моменты содержания и сделать структуру текста более прозрачной и доступной для восприятия. Использование союзов в роли организующих компонентов даёт возможность представить последовательность вопросов, рассматриваемых далее в работе, создавая чёткую картину предстоящего анализа. Данная техника способствует повышению когезивности текста, делая переходы между частями более плавными и логичными.

Таким образом, рассматриваемый повтор представляет собой функционально значимый элемент композиции, направленный на достижение эстетического и информативного эффектов одновременно. Анафора способствует лучшему усвоению материала путём акцентуации внимания на основных направлениях изучения, формируя у читателя понимание общей направленности и структуры дальнейшего изложения.

Many philosophers today believe that Kant's rejection of the possibility of knowing the world in itself is obscure, and most physicists dispute his blurring of the mind's experience of time and space with our scientific understanding of time and space [12, с. 159].

В приведённом фрагменте содержится два примера лексического повтора: дважды употребляется выражение "of time and space" с выражениями "our scientific understanding", "mind's experience". Эти повторы выполняют важную риторическую функцию, подчёркивая контраст между двумя взглядами на восприятие мира: философским (субъективным восприятием пространства-времени разумом) и естественнонаучным (объективным знанием физического устройства Вселенной). Подобное дублирование элементов позволяет чётко структурировать мысль и акцентировать внимание читателя на ключевых понятиях, облегчая понимание сложной концепции противопоставления опыта сознания и научного знания.

Эффект многократного повторения союзов, предлогов служит для повышения эмоциональной насыщенности повествования.

As we shall see in chapter 4, the mind categorizes matter into discrete things (like a sausage) and continuous stuff (like meat), and it similarly categorizes time into discrete events (like to cross the street) and continuous activities (like to stroll) [12, с. 5].

Рассматриваемый фрагмент текста демонстрирует пример повтора, используемого автором с целью подчёркивания основной идеи. Повторение единицы "like" здесь выступает средством экспликации когнитивного механизма категоризации объектов материального мира и временных процессов человеческого сознанием. Автор последовательно вводит две параллельные классификации: разделение материи на отдельные объекты ("discrete things") и непрерывные субстанции ("continuous stuff"), иллюстрируя это примерами колбасного изделия и мяса соответственно. Затем аналогичное противопоставление проводится применительно ко времени, которое также разделяется на дискретные события ("discrete events") и продолжительные активности ("continuous activities"). Таким образом, повтор позволяет закрепить представление о двойственности человеческого восприятия окружающей действительности и структурировать изложение материала перед последующим развернутым обсуждением указанной проблематики в четвертой главе. Однако с точки зрения стилистической выразительности избыточное использование такого приема может привести к снижению ясности, если оно не сопровождается дополнительными пояснениями или вариативностью формулировок.

The end of a string is technically a point, but we can say Herb cut off the end of the string, showing that an end can be construed as including a snippet of the matter adjacent to it [12, с. 6].

Представленный текст характеризуется наличием лексического повтора, выполняющего определенную семантико-стилистическую функцию. Повторы "the end of a string" и "off the end of the string" используются для обозначения концовки последовательности, причем первое употребление относится к техническому определению конца строки как геометрической точки, тогда как второе подчёркивает восприятие этого конца как части вещества, непосредственно примыкающей к нему. Данный прием способствует формированию контраста между абстрактным представлением понятия конца (точка) и практической интерпретацией, включающей материальное содержание объекта.

Использование повтора, таким образом, служит нескольким целям: во-первых, обеспечивает внутреннюю связность текста путем последовательного введения понятий; во-вторых, помогает подчеркнуть различие в восприятии одних и тех же явлений разными способами; наконец, создает условия для наглядной демонстрации концептуальной гибкости языка, позволяющей трактовать физические сущности как единые или составные элементы в зависимости от контекста ситуации. Несмотря на очевидную простоту примера, методически продуманное применение повтора становится важным инструментом, способствующим глубокому пониманию механизмов языковой референции и семантической организации речи.

В результате проведенного анализа были выявлены структуры, в которых элементы располагаются в обратном порядке во второй части конструкции, создавая эффект симметрии и подчёркивая контраст (хиазм).

Give a muffin to a moose means "cause a muffin to go to a moose," whereas give a moose a muffin means "cause a moose to have a muffin." [12, с. 59].

Данный пример представляет собой типичный случай игры слов, построенной на лингвистическом феномене омонимии и полисемии. Здесь наблюдается изменение порядка слов и структуры предложений, приводящее к изменению смысла высказывания. Конструкция "give a muffin to a moose" подразумевает передачу объекта (muffin) субъекту (moose), тогда как конструкция "give a moose a muffin" фокусируется на результате процесса передачи, обозначаям обладание объектом субъектом. Такая игра слов является примером синтаксической двусмысленности, широко распространённой в английском языке благодаря богатой морфологии и грамматическим конструкциям. Кроме того, этот пример отражает особенности английских глагольных конструкций с предлогами и дополнениями, демонстрируя зависимость значения от выбора предлога и расположения элементов в предложении. Игра слов, представленная в данном примере, используется для иллюстрации особенностей английского синтаксиса и семантики, показывая, как незначительное изменение формы может кардинально изменить смысл выражения.

Нами был выявлен уникальный пример повтора единиц с противоположным значением "similar", "dissimilar", которые выполняют ключевую роль в установлении категориальных связей между действиями, выраженными различными

глагольными формами. Эти единицы служат маркерами семантической близости и удалённости действий друг относительно друга.

Baking a cake has to be seen *as similar* to building a house and writing a letter of recommendation (verbs of creation) but *as dissimilar* from warming a cake, burning a cake, or reheating a cake (verbs of state-change) [12, с. 78].

Прилагательное "similar" применяется для обозначения сходства между процессами, относящимися к категории актов созидания (creation verbs): выпечка пирога (baking a cake) ассоциируется с такими действиями, как строительство дома (building a house) и написание рекомендательного письма (writing a letter of recommendation). Объединяющий признак заключается в характере самого действия: создании нового продукта или результата посредством целенаправленных усилий.

Противоположная единица "dissimilar" употребляется для установления различия между упомянутыми актами творения и иными видами действий, характеризующимися изменением состояния предмета (state-change verbs). К ним относятся процессы подогрева (warming), пригорания (burning) и повторного разогрева (reheating) пирогов. Отличительной чертой этих глаголов является отсутствие акта создания нового объекта, поскольку исходный продукт остаётся неизменённым, претерпевая лишь качественные изменения своего физического состояния.

Таким образом, выбор прилагательных "similar" и "dissimilar" оказывается обусловленным стремлением автора чётко разграничить группы глаголов согласно критериям создаваемого эффекта действия, отражающего либо создание новых предметов, либо преобразование существующих состояний объектов.

В процессе исследования был проведен анализ стихотворения, в котором продемонстрирован феномен полисемии цветовых терминов, ярко проявляющийся в способности конкретного слова изменять своё значение в зависимости от контекста.

Dear White Fella
When I am born I'm black
When I grow up I'm black
When I am sick I'm black
When I go out in a sun I'm black
When I get cold I'm black
When I get scared I'm black
And when I die I'm still black.
But you white fella
When you're born you're pink
When you grow up you're white
When you get sick you're green
When you go out in a sun you go red
When you get cold you go blue
When you get scared you're yellow
And when you die you're grey
And you got the cheek to call me coloured? [12, с. 111].

Стихотворение обращает внимание на богатство оттенков и смыслов, скрытых за простыми словами, предлагая читателю задуматься над природой человеческих представлений о цвете и разнообразии возможных толкований одной и той же лексемы. Приведённый текст обладает рядом типов повторов, каждый из которых несёт свою функциональную нагрузку и придает произведению определённую структуру и экспрессию.

Наиболее заметен анафорический повтор, заключающийся в одинаковом начале строк стихотворения: «When I am born...» / «When I grow up...» и т. д. Этот вид повтора формирует четкий ритм произведения, поддерживает динамику изложения и привлекает внимание к каждому последующему утверждению. Ана-

фора задаёт своеобразный алгоритм сопоставления жизненных ситуаций героя с реакциями тела, символизируя постоянство темного цвета кожи и резкие перемены белого человека в аналогичных ситуациях.

Также используется паронимия (игра звуков и рифмы), создающая дополнительное звучание и образность текста. Например, сочетания black-pink-white-green-red-blue-yellow-grey-colored формируют внутренний звукоподтекст, усиливающий воздействие стиха на слух и помогающий восприятию основной идеи высказывания.

Автор активно прибегает к антитезе (противопоставлению противоположных идей и образов). "I'm always black..." против "you're changing colors all the time".

Последняя лексема каждой строфы создаёт рефренный эффект, задавая финальную точку каждого сравнения: "when I die I'm still black" и "and you got the cheek to call me colored?". Эта форма фиксирует центральную мысль текста и возвращает читателя к основному конфликту, заданному в финале стихотворения.

Стивен Пинкер цитирует это простое на первый взгляд произведение для расширения границ традиционного научного рассмотрения проблемы, вовлекая художественное творчество и межкультурные наблюдения в изучение вопроса. Проанализированный пример – это «энциклопедия» повтора. Считаем, что использование исследования заключается в определении видов и функций повтора в научном тексте. Проведённый анализ выявил, что повтор (лексический повтор, фразовый повтор, анафора, хиазм и др.) в англоязычном научном тексте обладает экспрессивным потенциалом, усиливая эмоциональное воздействие речи. Это было доказано путем отбора и анализа более 100 примеров, в которых повтор, с одной стороны, как стилистически маркированный прием выполняет эмоционально-экспрессивную функцию, а с другой стороны, является функционально значимой структурой, обеспечивающей когезионную связность всего текста. Наши наблюдения были подкреплены подробным анализом некоторых примеров, в которых С. Пинкер методически продуманно применяет повтор для более глубокого понимания языковых механизмов и отражения ключевых идей своей работы.

Проблематика изучения повтора вызывает устойчивый исследовательский интерес, обусловленный числом научных публикаций, посвящённых данному феномену. В данной работе наше внимание было обращено на изучение лексико-стилистического и экспрессивного потенциала повтора в работе С. Пинкера «Субстанция мышления: Язык как окно в человеческую природу». Уникальность исследования заключается в определении видов и функций повтора в научном тексте. Проведённый анализ выявил, что повтор (лексический повтор, фразовый повтор, анафора, хиазм и др.) в англоязычном научном тексте обладает экспрессивным потенциалом, усиливая эмоциональное воздействие речи. Это было доказано путем отбора и анализа более 100 примеров, в которых повтор, с одной стороны, как стилистически маркированный прием выполняет эмоционально-экспрессивную функцию, а с другой стороны, является функционально значимой структурой, обеспечивающей когезионную связность всего текста. Наши наблюдения были подкреплены подробным анализом некоторых примеров, в которых С. Пинкер методически продуманно применяет повтор для более глубокого понимания языковых механизмов и отражения ключевых идей своей работы.

Таким образом, в результате проведенных исследований решены поставленные автором задачи и цель выполнена. В ходе работы выявлены функциональные особенности повтора, определена его роль в формировании экспрессивности и эмоциональной насыщенности научного текста, установлена степень влияния данного стилистического приема на общую структуру и смысловое наполнение научного произведения.

Работа может представлять интерес для преподавателей когнитивной лингвистики, стилистики и эколингвистики в ходе проведения занятий и при разработке учебных курсов по дисциплинам.

Дальнейшие исследования, основанные на анализе научных трудов Стивена Пинкера, могут обеспечить получение новых результатов. Исследование вопроса относительной частоты, который позволит выяснить, какой вид повтора наиболее распространен в научном тексте, представляется достаточно интересным. Анализ средних показателей относительной частотности позволяет выявить доминирование определённых эмоциональных коннотаций в тексте, установить степень его экспрессивности и интенсивность выражаемых смысловых акцентов.

Библиографический список

1. Солодовникова Н.Г. От эмотивной лингвистики к эмотивной лингвоэкологии: динамический аспект. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019; № 2 (135): 237–240.
2. Ионова С.В. Лингвистика эмоций – наука будущего. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019; № 1 (134): 124–131.
3. Косарева Е.К. Современное состояние эмотологии как науки. *Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации: сборник материалов I Национальной (Всероссийской) научно-практической конференции*. Благовещенск: Амурский государственный университет, 2023: 27–31.
4. Кипнис И.Ю. Грамматические особенности перевода английского научно-технического текста. *Грамматический справочник*. Минск: БНТУ, 2010.
5. Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке. *Сборник статей по языкознанию*. Москва: МГУ, 1958: 103–124.
6. Телия В.Н. *Лексические модули экспрессивности*. Москва: Наука, 1987.
7. Арнольд И.В. *Стилистика современного английского языка*. Москва: Просвещение, 1981.
8. Скрипак И.А. Экспрессивный синтаксис в текстах научного дискурса. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Ставрополь: Северокавказский федеральный университет, 2013; № 4-2 (22): 170–173.
9. Виллюнас В.К. *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
10. Пешкова Н.П., Гилязова Д.Р., Мигранова И.Х., Моисеева А.В., Титлова А.С. *Эмоции в тексте и сознании его адресата*. Уфа: РИЦ БашГУ, 2021.
11. Кожина М.Н. Сопоставительное изучение научного стиля и некоторые тенденции его развития в период научно-технической революции. *Язык и стиль научной литературы*. Москва: Наука, 1977: 3–25.
12. Pinker S. *The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature*. New York, NY: Viking Penguin, 2007.

References

1. Solodovnikova N.G. Ot 'emotivnoj lingvistiki k 'emotivnoj lingvo'ekologii: dinamicheskij aspekt. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 2 (135): 237–240.
2. Ionova S.V. Lingvistika 'emocij – nauka buduschego. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 1 (134): 124–131.
3. Kosareva E.K. Sovremennoe sostoyanie 'emotologii kak nauki. *Aktual'nye problemy lingvistiki i mezhkul'turnoj kommunikacii: sbornik materialov I Nacional'noj (Vserossijskoj) nauchno-prakticheskoj konferencii*. Blagoveshchensk: Amurskij gosudarstvennyj universitet, 2023: 27–31.

4. Kipnis I.Yu. Grammaticheskie osobennosti perevoda anglijskogo nauchno-tehnicheskogo teksta. *Grammaticheskij spravocnik*. Minsk: BNTU, 2010.
5. Galkina-Fedoruk E.M. Ob 'ekspressivnosti i 'emocional'nosti v yazyke. *Sbornik statej po yazykoznaniju*. Moskva: MGU, 1958: 103-124.
6. Teliya V.N. *Leksicheskie modusy 'ekspressivnosti*. Moskva: Nauka, 1987.
7. Arno'd I.V. *Stilistika sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1981.
8. Skripak I.A. 'Ekspressivnyj sintaksis v tekstah nauchnogo diskursa. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Stavropol': Severokavkazskij federal'nyj universitet, 2013; № 4-2 (22): 170-173.
9. Vilyunas V.K. *Psihologiya 'emocij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
10. Peshkova N.P., Gilyazova D.R., Migranova I.H., Moiseeva A.V., Titlova A.S. *'Emocii v tekste i soznanii ego adresata*. Ufa: RIC BashGU, 2021.
11. Kozhina M.N. Sopostavitel'noe izuchenie nauchnogo stilya i nekotorye tendencii ego razvitiya v period nauchno-tehnicheskoy revolyucii. *Yazyk i stil' nauchnoj literatury*. Moskva: Nauka, 1977: 3-25.
12. Pinker S. *The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature*. New York, NY: Viking Penguin, 2007.

Статья поступила в редакцию 12.01.26

УДК 81'42

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-342-346

Wang Xiaohuan, Cand. of Sciences (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Shenyang Ligong University (Shenyang, China),
E-mail: yuliawang4200@mail.ru

DISCOURSE MARKERS OF MANIPULATION IN MODERN RUSSIAN-LANGUAGE POLITICAL DISCOURSE: A PRAGMALINGUISTIC ASPECT. The article presents a pragmalinguistic analysis of the system of discursive markers used for manipulative influence in modern Russian-language political discourse. Based on the material of public speeches by key state officials (2024–2025), the main strategies of speech influence are investigated: binary polarization, legitimation, mitigation, concealment of agency, and interdiscursive borrowing of frames. An integrative methodology is applied, combining the approaches of Critical Discourse Analysis, sociocognitive linguistics, and pragmalinguistics. The central thesis is the assertion of the systematic and technological nature of manipulation, where various linguistic markers (lexical, syntactic, stylistic) function in concert to construct an ideologically biased picture of the world, discredit opponents, and legitimize one's own actions. As a result of the analysis, a complex of interconnected markers serving the meta-narrative of civilizational confrontation and a change in the world order is identified and described. The practical significance of the study lies in the development of tools for the critical analysis of political rhetoric and the development of discursive literacy.

Key words: political discourse, discursive markers, linguistic manipulation, pragmalinguistics, Critical Discourse Analysis, legitimation strategies, polarization

Ван Сяохуань, канд. филол. наук, доц., Шэньянский политехнический университет, г. Шэньян, E-mail: yuliawang4200@mail.ru

ДИСКУРСИВНЫЕ МАРКЕРЫ МАНИПУЛЯЦИИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье представлен многоуровневый прагмалингвистический анализ системы дискурсивных маркеров манипуляции в современном русскоязычном политическом дискурсе. Цель исследования – выявить и описать комплекс языковых средств, реализующих ключевые манипулятивные стратегии в публичных выступлениях высших должностных лиц России (2024–2025 гг.). Методологической основой является синтез критического анализа дискурса, социокогнитивного подхода и прагмалингвистики, что позволяет связать микроуровень языковых выборов с макроуровнем идеологических процессов. В работе детально исследуются такие стратегии, как бинарная поляризация («Мы» vs «Они»), реализуемая через делегитимизирующую лексику и формулу «так называемый»; легитимизация через эвиденциальность и исторические аналогии; митигация посредством эвфемизмов и хеджирования; грамматическое сокрытие агентности и интердискурсивность. Делается вывод о технологичной системной природе манипуляции, направленной на консолидацию аудитории, формирование упрощенных оппозиционных моделей восприятия и сужение пространства для критической рефлексии. Результаты исследования вносят вклад в развитие политической лингвистики и могут быть использованы для экспертного анализа публичной речи и развития медиаграмотности.

Ключевые слова: политический дискурс, дискурсивные маркеры, языковая манипуляция, прагмалингвистика, критический анализ дискурса, стратегии легитимации, поляризация

Исследование выполнено при финансовой поддержке Фонда планирования социальных наук провинции Ляонин КНР, проект №. L25BY011

Эволюция публичной коммуникации в эпоху цифровых медиа и геополитической турбулентности привела к тому, что политический дискурс трансформировался в высокотехнологичное поле символической борьбы. В этом пространстве доминирование обеспечивается не только силой логического аргумента, но и в значительной степени способностью конструировать убедительные, эмоционально заряженные и идеологически последовательные картины реальности. Современный русскоязычный политический дискурс, функционирующий в условиях глубокой перестройки международного порядка и острой информационной конфронтации, представляет собой уникальную лабораторию по выработке и отработке сложных многоуровневых приемов речевого воздействия. Исследование этих приемов, объективированных в виде системы дискурсивных маркеров, требует выхода за рамки чистой лингвистики и обращения к интегративной методологии, способной увязать языковую форму, коммуникативную интенцию, когнитивные механизмы восприятия и широкий социальный контекст. Прагмалингвистический аспект, фокусирующийся на функционировании языка в реальных актах коммуникации для достижения конкретных перлокутивных эффектов, представляется наиболее адекватным для анализа манипуляции как целенаправленной дискурсивной практики. Актуальность такого анализа продиктована не только академическим интересом к механизмам политической риторики, но и насущной общественной потребностью в деконструкции тех языковых технологий, которые ежедневно формируют общественное мнение, легитимируют политические решения и конструируют образ Другого в условиях системного конфликта.

Актуальность темы определяется комплексом взаимосвязанных факторов. Во-первых, тотальная медиатизация политики привела к тому, что символический капитал и успех политического актора напрямую зависят от его дискурсивной компетенции, от владения инструментами скрытого и явного воздействия. Во-вторых, современный глобальный и национальный контексты, отмеченные

кризисом либерального миропорядка и ростом конфликтности, способствуют распространению упрощающих, поляризующих и милитаризированных нарративов, транслируемых через специфические, легко узнаваемые языковые паттерны. В-третьих, русскоязычный политический дискурс последних лет, особенно в сфере международных отношений, национальной безопасности и идеологии, демонстрирует ярко выраженную тенденцию к систематическому, почти технологичному использованию хорошо структурированных манипулятивных стратегий, требующих детального научного описания и критического осмысления с позиций лингвистики [1]. Таким образом, изучение дискурсивных маркеров манипуляции позволяет не только описать лингвистические особенности современной политической речи, но и понять более глубокие социально-когнитивные механизмы формирования коллективных представлений, идентичностей и поведенческих установок в эпоху неопределенности и конфронтации.

Целью данного исследования является многоуровневый прагмалингвистический анализ системы дискурсивных маркеров манипуляции в современном русскоязычном политическом дискурсе на материале публичных выступлений ключевых государственных деятелей.

Под системой понимается не случайный набор приемов, а взаимосвязанный и иерархизированный комплекс стратегий, реализуемых через устойчивые языковые средства разных уровней и направленных на достижение конкретных перлокутивных эффектов: формирования бинарного (поляризованного) восприятия, легитимации своих действий, дискредитации оппонента, смягчения негативной информации и сокрытия ответственности.

Для достижения этой цели в работе поставлены задачи: 1. Синтез теоретико-методологического фундамента, объединяющего ключевые положения критического анализа дискурса о неразрывной связи языка и власти, социокогнитивного подхода о роли ментальных моделей и прагмалингвистики о функционировании языковых единиц в конкретном коммуникативном акте. 2. Разработка

многоаспектной классификации маркеров, учитывающей их формальные свойства (лексические, синтаксические, стилистические), прагматические функции (дискредитация, легитимация, митигация, агентное сокрытие) и идеологические эффекты в рамках более широких нарративных стратегий. 3. Детальный эмпирический анализ корпуса актуальных текстов, выявляющий конкретные реализации маркеров, их частотность, комбинаторику и контекстуальную обусловленность в свете трехмерной модели дискурса. 4. Обобщение результатов и описание того, как выявленная система маркеров работает на конструирование целостного, внутренне непротиворечивого идеологического метанарратива, обслуживающего конкретные политические и геополитические интересы в текущем социально-историческом контексте.

Научная новизна представленного исследования состоит в комплексном применении интегративной методологии к актуальному и репрезентативному корпусу текстов 2024–2025 годов, что позволяет зафиксировать и описать новейшие тенденции в официальной политической риторике. В отличие от работ, фокусирующихся на отдельных приемах или исторических срезах, данное исследование стремится показать системный, синергетический характер манипуляции, где маркеры разных уровней (от лексического выбора до синтаксических трансформаций) работают согласованно, усиливая общий воздействующий эффект. Особую новизну представляет операционализация теоретических концептов Т. ван Дейка об «идеологической квадратуре» и социокогнитивном интерфейсе применительно к материалу современного русского политического дискурса, а также использование трехмерной модели Н. Фэрклоу для демонстрации прямой связи между конкретными грамматическими трансформациями (номинализацией, пассивом) и макрополитическими процессами делегитимации и легитимации [2; 3]. Кроме того, в научный оборот вводятся результаты анализа речевых практик, активно формирующих и закрепляющих нарратив о «смене эпох», «цивилизационном противостоении» и «многополярном мире», что отражает ключевую идеологическую динамику последних лет.

Теоретическая значимость заключается в том, что исследование вносит вклад в развитие политической лингвистики и критического анализа дискурса, предлагая конкретный и структурированный инструментарий для изучения манипулятивных механизмов. Оно также способствует лучшему пониманию особенностей современного русского политического языка как культурного и идеологического феномена, существующего в глобальном контексте информационного противоборства.

Практическая значимость обусловлена широкой возможностью применения полученных результатов. Во-первых, разработанная модель анализа может быть использована в образовательных целях для подготовки филологов, политологов, журналистов и специалистов по коммуникациям, развивая у них критическую дискурсивную грамотность и иммунитет к манипулятивным техникам. Во-вторых, выводы исследования полезны для экспертной аналитики публичных текстов, медиаконтента и политических заявлений. В-третьих, понимание механизмов манипуляции способствует повышению осознанности и сопротивляемости массовой аудитории к техникам скрытого речевого воздействия, что является важным элементом формирования зрелого гражданского общества.

Методологическая основа данного исследования носит интегративный и междисциплинарный характер, что обусловлено сложностью и многоаспектностью объекта изучения. Ядро методологии составляет синтез трех взаимодополняющих подходов: критического анализа дискурса, социокогнитивной лингвистики и собственно прагматической лингвистики. Такой синтез позволяет преодолеть ограниченность каждого из подходов в отдельности и создать целостную аналитическую рамку, способную связать микроуровень языковых выборов с макроуровнем идеологических процессов и когнитивных механизмов их усвоения.

Из критического анализа дискурса, основанного на работах Н. Фэрклоу и Т. ван Дейка, заимствуется фундаментальный тезис о неразрывной и диалектической связи языка, власти и идеологии. Дискурс в этой парадигме рассматривается не как пассивное отражение реальности, а как активная социальная практика ее конструирования, причем доминирующие группы обладают большими символическими ресурсами для навязывания своих способов категоризации, интерпретации и оценки мира [3; 4]. Ключевой аналитической схемой для нашего исследования становится трехмерная модель Фэрклоу, требующая рассматривать любое дискурсивное событие одновременно как текст (уровень лингвистических структур), как дискурсивную практику (уровень производства, распространения и потребления текста) и как социальную практику (уровень идеологического и институционального контекста) [2]. Применительно к нашей задаче это означает, что выделенный маркер (например, эвфемизм «технологическое развитие») должен быть, во-первых, описан на формальном, лексико-семантическом уровне; во-вторых, проанализирован с точки зрения того, кто (какой институциональный актор), в каком жанре (официальное выступление, интервью) и с какой коммуникативной целью его использует; и, в-третьих, интерпретирован в контексте конкретных властных отношений и идеологических установок (например, курс на экономический суверенитет), которые он поддерживает, маскирует или легитимизирует.

Однако для объяснения того, как именно дискурс воздействует на сознание и поведение людей, критический анализ дискурса необходимо дополнить социокогнитивной перспективой, наиболее последовательно разработанной Т. ван Дейком. Его концепция социокогнитивного интерфейса постулирует, что связь

между дискурсом и обществом опосредована ментальными репрезентациями: знаниями, установками, схемами, идеологиями, которые существуют в сознании индивидов и разделяются социальными группами [3]. Манипуляция с этой точки зрения представляет собой особый вид дискурсивной практики, направленной на изменение или закрепление ментальных моделей адресата в интересах манипулятора, часто путем апелляции к уже существующим, глубоко укорененным идеологическим схемам, таким как бинарная оппозиция «свой-чужой» или представление о «справедливой борьбе» [5]. Это позволяет интерпретировать конкретные маркеры не просто как стилистические фигуры или риторические приемы, а как когнитивные триггеры, активирующие у аудитории целые комплексы ассоциаций, эмоциональных оценок и поведенческих сценариев.

Непосредственный лингвистический инструментарий для выявления, категоризации и детального анализа конкретных языковых средств предоставляет прагматическая лингвистика. Этот подход, активно развиваемый в отечественной науке, фокусируется на изучении языка в действии, где значение единицы привносится к ее коммуникативной функции в конкретной ситуации общения [6]. С прагматической точки зрения каждый маркер – это интенциональный акт, осознанный или неосознанный выбор говорящего, который мотивирован его стратегической коммуникативной целью (убедить, дискредитировать, объединить, отторгнуться). Такой ракурс позволяет систематизировать маркеры прежде всего по их прагматическим функциям (например, стратегия дискредитации через негативную номинацию, стратегия легитимации через апелляцию к авторитету, стратегия митигации через хеджирование) и анализировать, как они комбинируются и взаимодействуют в рамках более общей прагматической сверхзадачи высказывания или целого текста.

Эмпирическую базу исследования составляют публичные выступления, заявления и ответы на вопросы Президента Российской Федерации В.В. Путина и Министра иностранных дел С.В. Лаврова, относящиеся к периоду 2024–2025 годов. Выбор данных фигур обусловлен их центральной эталонной ролью в формировании официального политического дискурса и внешнеполитической риторики страны. Материал отбирался по принципу репрезентативности и тематической насыщенности: в анализ вошли выступления на ключевых международных форумах (саммиты БРИКС [7], ЕАЭС [8], «Валдайский клуб» [9], форум «Россия – Африка» [10], ЮНЕСКО [11]), а также программные интервью и комментарии по наиболее острым вопросам внешней (украинский конфликт, отношения с Западом [12]) и внутренней (экономическая политика, социальные вопросы [13]) политики. Такой корпус позволяет выявить как устойчивые рутинные маркеры, составляющие ядро дискурсивной практики, так и специфические ситуативные приемы, используемые в контексте конкретных кризисов или идеологических кампаний.

В процессе анализа применяется комплекс взаимодополняющих методов. На начальном ознакомительном этапе используется контекстуальный и концептуальный анализ для определения ключевых идеологем, ценностных оппозиций и базовых нарративных рамок, структурирующих дискурс. Основным рабочим методом является детальный прагматический анализ текста, направленный на выявление, классификацию и многоаспектную интерпретацию дискурсивных маркеров. При необходимости для демонстрации устойчивости тех или иных паттернов привлекаются элементы простого количественного учета (фиксация частотности определенных лексем или синтаксических конструкций). Интерпретация полученных лингвистических данных осуществляется последовательно через призму трехмерной модели, что обеспечивает плавный и обоснованный переход от микроуровня лингвистического описания к макроуровню социополитического объяснения функций и эффектов выявленных маркеров.

Анализ дискурсивных стратегий и маркеров манипуляции

Стратегия бинарной поляризации и лексика вербальной агрессии

Одной из наиболее ярко выраженных и системообразующих стратегий в анализируемом дискурсе является жесткая бинарная поляризация, строящая целостную картину мира по принципу непримиримой оппозиции «Мы» – «Они». Эта стратегия представляет собой практическое воплощение модели «идеологической квадратуры» Т. ван Дейка, предполагающей акцентуацию положительных черт своей группы («Наши хорошие качества») и отрицательных черт чужой («Их плохие качества») при одновременном сокрытии или оправдании негативных аспектов своих действий («Наши плохие качества») и позитивных качеств оппонента («Их хорошие качества») [5]. В современном русскоязычном политическом дискурсе данная стратегия получила значительное концептуальное оформление в масштабном метанарративе о смене исторических эпох: противостоянии «справедливого суверенного многополярного мира», создаваемого Россией и ее союзниками, и «отживающей свой век однополярной гегемонии так называемого золотого миллиарда».

Лексическим и концептуальным наполнением этой стратегии служит широкий спектр взаимосвязанных маркеров – от абстрактных ценностно нагруженных идеологем до конкретных эмоционально заряженных обвинений. Ключевым делегитимизирующим маркером, работающим на уровне номинации, является использование формулы «так называемый» по отношению к базовым концептам, символизирующим позицию или идентичность оппонента: «*уходит в прошлое однополярная система международных отношений, обслуживавшая интересы так называемого золотого миллиарда, и ей на смену идет более справедливый многополярный мир*» [9]. Эта конструкция выполняет двойную прагматическую функцию: во-первых, она семиотически маркирует указанное понятие как

условное, сконструированное и не соответствующее некой подлинной реальности, лишая его объективного статуса и истинности; во-вторых, она выражает скрытую иронию и моральное неприятие, намекая на несправедливость, эгоизм и искусственность привилегий, скрытых за этим термином. Таким образом, «так называемый» выступает не просто стилистическим элементом, а эффективным прагматическим маркером, запускающим процесс смысловой эрозии и моральной дискредитации ключевых концептов противника.

Другим действенным инструментом поляризации и одновременно дискредитации является агрессивная глагольная и атрибутивная лексика с резко негативной коннотацией, которая используется не столько для описания фактов, сколько для вербальной агрессии и эмоционального осуждения. Как справедливо отмечает М.А. Фирсова, такие глаголы (разрушать, грабить, навязывать, оккупировать) в политическом контексте выполняют функцию «осуждения и порицания объекта, противопоставляя объект нормам общественной морали» [14, с. 101]. Классическим примером, демонстрирующим работу этого маркера в сочетании с приемом градации, служит высказывание: «*Действия Запада в отношении российских золотовалютных резервов – даже не кража, а грабёж*» [8]. Здесь переход от «кражи» к «грабежу» (оба понятия относятся к семантическому полю криминальных и социально осуждаемых действий) служит маркером интенсификации обвинения, его эмоционального и морального усиления. Эта градация создает образ противника не просто как нарушителя юридических норм, а как воплощение откровенного насильственного и бесчеловечного зла, действующего с особой дерзостью. Подобные лексические выборы, как показывают исследования, направленные на составление словарей манипулятивных индикаторов, являющихся одними из наиболее частотных в дискурсах, построенных на конфронтации [15].

Важным аспектом конструирования группы «Мы» в рамках стратегии поляризации является стратегия маргинализации, при которой говорящий сознательно представляет себя как «не-политика» или нетипичного политика (аутсайдера, «простого человека из народа»), дистанцируясь от негативных стереотипов о коррумпированном истеблишменте. Эта фикциональная самоидентификация (*fictional insider-outsiders*) служит манипулятивной цели создания иллюзии равенства с избирателем и усиления легитимности через апелляцию к простоте и народности, что можно наблюдать и в риторике современных российских политиков [16]. Таким образом, манипуляция осуществляется не только через прямое противопоставление, но и через тонкое конструирование образа «своего» как подлинного представителя народа, что дополнительно легитимизирует его позицию и дискредитирует «чужих» как оторванную от народа элиту.

Стратегии легитимации: эвиденциальность, апелляция к ценностям и исторические аналогии

Противоположным полюсом активной дискредитации Другого является легитимация собственной позиции, действий и предлагаемого видения мира. В анализируемом дискурсе эта стратегия реализуется через сложный комплекс маркеров, важнейшими из которых являются эвиденциальные конструкции, апелляция к разделяемым коллективным ценностям и использование исторических аналогий. Как показывает Д.В. Козловский, в политическом медиадискурсе чистая эвиденциальность (простое указание на источник информации) встречается редко; она практически всегда сцеплена с персуазивностью, формируя лингво-синергетическую модель $Evs+P$, которая «позволяет манипулировать сознанием и поведением читателя за счет интенсификации/редуцирования истинности пропозиции» [17, с. 18]. Это ярко проявляется в приемах легитимации, когда собственный тезис представляется не как субъективное мнение или интерес, а как объективная неоспоримая истина, подтверждаемая либо авторитетом некоего абстрактного, но весомого большинства, либо самим ходом истории.

Например, объяснение успеха и привлекательности объединения БРИКС для других стран строится не через перечисление прагматических выгод (хотя они и упоминаются), а через апелляцию к моральному императиву и разделяемым практикам: «*Им импонирует культура открытого партнерства и сотрудничества, взаимного уважения и учета мнений друг друга*» [7]. Конструкция «им импонирует» выступает здесь ключевым эвиденциально-персуазивным маркером. Она отсылает к невяному, но единодушному мнению и чувствам абстрактного «Глобального Юга», создавая эффект консенсуса и объективной привлекательности. Это позволяет легитимировать позицию России и БРИКС не как частный интерес группы государств, а как выражение глубинных чаяний и ценностного выбора мирового большинства, противопоставленного меньшинству. Аналогичную функцию выполняет постоянная апелляция к таким концептам-маркерам, как «традиционные ценности», «историческая правда», «здоровый смысл», «справедливость» и «суверенитет». Эти концепты подаются как аксиомы, не требующие рационального доказательства, и их ритуальное повторение служит существенным маркером, привязывающим текущую политику к непрекращаемым, укорененным в национальной и цивилизационной идентичности основаниям, что затрудняет их критическое обсуждение.

Особое место в арсенале легитимации занимают исторические аналогии, прежде всего отсылки к коллективному опыту Второй мировой войны (Великой Отечественной войны) и антиколониальной борьбы. В выступлении С.В. Лаврова на форуме «Россия-Африка» эта стратегия проявляется особенно отчетливо: борьба с современными формами «неоколониализма» и поддержка суверенитета африканских стран легитимируются через отсылку к общему историческому опыту противостояния западному доминированию и колониальному угнетению

[10]. Такой перенос исторического фрейма на современные отношения служит действенным маркером создания «воображаемого союзничества» и общей идентичности на основе разделяемой исторической травмы и героического нарратива сопротивления. Это не только возвышает текущую политику, придавая ей героический ореол, но и позволяет представить оппонента в образе вечного колонизатора и агрессора, чья сущность не меняется со временем. Как отмечает Н.А. Шмигельская, использование исторических параллелей и прецедентов имен является эффективным приемом в поляризованном пропагандистском дискурсе, так как позволяет мгновенно активировать комплекс негативных ассоциаций и оценок [18].

Стратегии митигации: эвфемизация, неопределенность (*vagueness*) и хеджирование

В сфере обсуждения внутренней политики в России, деликатных внешне-политических действий или негативных событий, которые могут вызвать внутренний вопрос или критику, на первый план выходят стратегии смягчения, или митигации. Их прагматическая цель – снизить потенциальное когнитивное сопротивление аудитории, завуалировать негативные или непопулярные аспекты, переложить или размыть ответственность. Одним из базовых и наиболее распространенных приемов здесь является эвфемизация – замена прямого, часто социально или эмоционально неприемлемого обозначения на смягченное, расплывчатое или позитивно окрашенное. Характерный пример – объяснение повышения утилизационного сбора: оно подается не как сугубо фискальная мера для пополнения бюджета, а как инструмент стимулирования «технологического развития». А в качестве адресата меры называются абстрактные «граждане с хорошими доходами из крупных городов» [13]. Термин «технологическое развитие» здесь выступает классическим эвфемизмом-маркером, семантически сдвигающим фокус с изъятия средств на благо и прогрессивные цели. Генерализация «граждане с хорошими доходами» служит дополнительным маркером, апеллирующим к идее социальной справедливости и перераспределения, что призвано смягчить восприятие у тех, кто не попадает в эту категорию, и создать иллюзию адресного и справедливого подхода.

Тесно связан с эвфемизацией прием намеренной семантической неопределенности (*vagueness*). Как убедительно показывает О.В. Соколова, в политическом дискурсе, особенно в программных лозунгах и общих обещаниях, значения ключевых понятий часто остаются намеренно размытыми, что позволяет им «быть воспроизводимыми в разных контекстах и интерпретируемыми разными группами в своих интересах» [19, с. 100–101]. Эта стратегическая неоднозначность создает необходимое пространство для будущего маневра, позволяет избежать конкретных, поддающихся проверке обязательств и дает возможность апеллировать к разнородной аудитории, каждая часть которой может вложить в расплывчатые формулировки свой желаемый смысл. Более изощренным и грамматически разнообразным инструментом митигации является хеджирование – использование широкого спектра средств речевого отгораживания для выражения неуверенности, предположительности, дистанцирования от собственного высказывания или снятия ответственности. Е.А. Антохова и Ю.А. Караулова, детально изучая этот феномен, выделяют среди ключевых функций хеджей именно «сокрытие правды / выражение намеренной неточности» и «полное или частичное дистанцирование от объекта высказывания / снятие ответственности» [20, с. 107–108]. В дипломатическом дискурсе С.В. Лаврова это часто принимает форму целых митигационных комплексов. Например, говоря о перспективах работы нового главы ЮНЕСКО, он заявляет: «*Рассчитываем, что новый гендиректор... воспользуется полученным от государств Мирового большинства кредитом доверия и без раскачки начнет исправлять многочисленные ошибки и подводные мины, которая заложила его предшественница*» [11]. Здесь глагол «рассчитываем» и метафора «кредит доверия» являются маркерами надежды и условности, а не категоричного утверждения, что позволяет говорящему дистанцироваться от возможного провала инициативы в будущем. Вся конструкция мастерски построена так, что позитивные ожидания связываются с новым лицом, а вся негативная предыстория и ответственность за «ошибки» и «мины» однозначно возлагаются на предшественницу. Это пример изящного критического высказывания, обернутого в оболочку доброжелательных ожиданий, где хеджирование служит инструментом для одновременного продвижения обвинения и снятия с себя ответственности за возможные будущие осложнения.

Экспрессивные маркеры и метафорическое моделирование реальности

Для эмоциональной мобилизации аудитории, придания речи убедительности, наглядности и запоминаемости в анализируемом дискурсе активно используются маркеры экспрессивности. Е.М. Химинец справедливо указывает, что «экспрессивные средства... обладают большим потенциалом воздействия, затрагивая эмоции реципиента. А эмоциональное воздействие, как правило, более эффективно, чем рациональное» [21, с. 30–31]. Особенно частотны и идеологически нагружены метафоры, заимствованные из семантических сфер войны («фронт», «атака», «оборона», «оружие»), механики («рычаги»), «инструменты», «винтики»), биологии («вирус», «иммунитет», «паразиты») и быта. Эти метафоры служат действенными инструментами когнитивного моделирования, упрощающими и делающими наглядными сложные абстрактные процессы. Ярким примером является редукция сложнейшего геополитического конфликта и исторического процесса до примитивной и физически ощутимой формулы силы:

«У всякой мощи есть предел: *«против лома нет приема, кроме другого лома»*. Но другой лом всегда появляется» [9]. Эта фразеологическая метафора является ключевым экспрессивным маркером, который моделирует восприятие международных отношений как простого, лишённого нюансов силового противостояния, где такие категории, как дипломатия, многосторонние переговоры, компромисс и сложные многоходовые комбинации, исключаются из картины мира как неэффективные или иллюзорные. Такое моделирование выполняет важнейшую идеологическую функцию: оно натурализует и оправдывает политику наращивания собственной военной и экономической мощи, а также агрессивные внешнеполитические действия, представляя их как единственно возможный, естественный и даже вынужденный ответ на внешний вызов. Оно эффективно блокирует саму возможность публичного обсуждения альтернативных несиловых стратегий, дискредитируя их на уровне базовой когнитивной схемы.

Стратегия грамматического сокрытия агентности

Манипулятивный эффект достигается не только и не столько на лексическом, сколько на синтаксическом и грамматическом уровне, где ключевую роль играют трансформации, затемняющие или полностью элиминирующие субъект (агента) действия. Н. Фэрклоу неоднократно указывал на глубинный идеологический потенциал номинализаций (превращения процессов в отвлечённые существительные) и пассивных конструкций, которые позволяют «скрывать социальных агентов, их намерения и причинно-следственные связи» [2, с. 182]. В исследуемом материале эта стратегия проявляется повсеместно, особенно при описании военных действий, применения санкций, принятия непопулярных внутренних решений или происшествий: *«наносится ответные удары по объектам военной инфраструктуры»*, *«были приняты вынужденные и асимметричные меры»*, *«проводится специальная военная операция»*, *«допущены отдельные ошибки»* [12]. Использование пассивного залога (*«наносится»*, *«были приняты»*) или отглагольного существительного (*«проведение»*) служит маркером деагентивации. Он фокусирует внимание адресата на самом действии или его результате, систематически снимая неудобный и часто ключевой вопрос о конкретном источнике инициативы, исполнителе и, что самое главное, носителе ответственности. Эта грамматическая техника особенно важна в контексте управления восприятием вооружённых конфликтов и кризисов, где акцент на безличном процессе или абстрактной «необходимости» позволяет избежать прямой персонализации вины и моральной ответственности, возлагая ее на обстоятельства или реакцию на действия «другой стороны».

Интердискурсивность и заимствование фреймов

Важным аспектом, усиливающим легитимацию и натурализацию политического дискурса, является интердискурсивность – заимствование маркеров, лексики, риторических формул и целых когнитивных фреймов из других политических дискурсивных сфер. А.А. Хабаров, анализируя техники информационно-психологического противостояния, описывает это как «интердискурсивную полифоническую атаку» – синхронизированное распространение идеологием через разные «голоса» и дискурсивные жанры (официальные заявления, экспертные комментарии, новостные репортажи, социальные сети) [6]. В анализируемых текстах мы видим активное и целенаправленное заимствование из военного дискурса (*«фронт информационного противостояния»*, *«битва за нарративы»*), религиозного (*«священные ценности»*, *«духовные скрепы»*, *«крестовый поход»* в трактовке действий оппонента), научного (*«как показывают объективные данные и экспертные оценки»*) и, что особенно показательно, бытового и межличностного. Последнее служит целям крайней натурализации и упрощения. Например, говоря о крайне напряжённых и конфронтационных отношениях с США, В.В. Путин использует нарочито простую соседскую аналогию: *«Нас разделяет только Берингов пролив... Мы близкие соседи, это факт»* [12]. Этот маркер бытовизации и «соседскости» служит прагматической цели денормализации и дедраматизации политики. Он представляет сложные, антагонистические, насыщенные историческими претензиями и ядерным потенциалом межгосударственные отношения как нечто естественное, простое и понятное, подобное отношениям между людьми, живущими по соседству. Такая интердискурсивная подмена фреймов позволяет замаскировать глубину и опасность противоречий, предложить успокаивающую, упрощённую картину мира и в то же время имплицитно обвинить соседа в «несоседском» поведении, если он действует вопреки этой навязываемой идиллической модели.

Синтез стратегий и их кумулятивный эффект

Представленный анализ позволяет утверждать, что манипулятивное воздействие современного политического дискурса редко осуществляется через одиночные маркеры. Напротив, оно является результатом синергетического взаимодействия целого комплекса стратегий, которые разворачиваются одновременно или последовательно в рамках одного высказывания или коммуникативного события. Так, стратегия поляризации (*«Мы»* vs *«Они»*) получает эмоциональную поддержку через экспрессивные военные метафоры, легитимируется через эвиденциальные отсылки к «воле большинства», а потенциально проблемные аспекты собственных действий смягчаются эфемеризмами и грамматическим сокрытием агентности. Этот комплексный, многослойный характер дискурсивной манипуляции делает ее особенно устойчивой к критике, так как опровержение одного маркера или даже стратегии оставляет нетронутыми другие, продолжающие оказывать воздействие на когнитивном и эмоциональном уровнях. Данный вывод согласуется с наблюдением Г.А. Копниной о том, что манипулятивность

текста определяется не просто наличием, а интенсивностью и комбинаторной плотностью использования определенных индикаторов [1]. Системность, выявленная в ходе анализа, подтверждает и макросоциальный тезис Г. Шиллера о манипуляции как не об отдельном приеме, а о системном явлении, встроенном в институциональные практики производства смысла.

Проведенный многоаспектный прагмалингвистический анализ в рамках интегративной методологии позволяет сделать вывод о том, что современный русскоязычный политический дискурс, репрезентированный в публичных выступлениях высших должностных лиц, характеризуется развитой, внутренне связанной и технологически отработанной системой дискурсивных маркеров манипуляции. Эта система не является случайным или стихийным набором риторических приемов, а функционирует как целостный механизм, подчиненный ключевым идеологическим и прагматическим задачам: консолидации внутренней аудитории вокруг идеи цивилизационной особенности и осажденной крепости, легитимации внешней и внутренней политики в условиях санкционного давления и конфликта, тотальной дискредитации геополитических оппонентов через их моральное и историческое разоблачение, а также эффективного управления восприятием сложных, конфликтных и зачастую негативных реалий.

Центральное структурирующее место в этой системе занимает стратегия бинарной поляризации, реализуемая через связь абстрактных метаидеологем (*«суверенный многополярный мир»* vs *«однополярная гегемония Запада»*) и конкретных лексических маркеров вербальной агрессии и семантической делегитимации (*«грабеж»*, *«так называемый»*, *«неонацисты»*). Эта стратегия создает фундаментальную архетипическую рамку восприятия, упрощая мировую политику до внеисторической борьбы добра и зла, что блокирует рациональную дискуссию и оправдывает любые действия в рамках этой «священной» борьбы. Ей противостоит, но фактически служит ее логическим дополнением комплекс стратегий легитимации, где основную нагрузку несут эвиденциально-персуазивные конструкции, апеллирующие к авторитету «мирового большинства», «исторической правды» или «традиционных ценностей», подаваемых как непререкаемые аксиомы. Для смягчения потенциально негативной информации, снятия ответственности и сохранения пространства для маневра используется развернутый арсенал митигационных стратегий: от базовой эвфемизации и стратегической неопределенности (*vagueness*) до изощренного хеджирования, позволяющего говорить о сложном, не давая конкретных обещаний и дистанцируясь от любых возможных негативных последствий. Экспрессивные маркеры, особенно системные метафоры войны и механики, служат незаменимым инструментом эмоциональной мобилизации и упрощенного, но наглядного моделирования реальности, сводя многофакторные процессы к примитивным и легко усваиваемым схемам силового противостояния. На грамматическом уровне маркеры деагентивации (пассив, номинализация) выполняют важнейшую функцию сокрытия субъекта действия и персональной ответственности, а интердискурсивные заимствования (из военного, бытового, религиозного, научного дискурсов) работают на расширение легитимационных ресурсов и натурализацию политики, делая ее частью «естественного» порядка вещей.

Функционирование всей этой системы в целом подчиняется логике, описанной в рамках критического анализа дискурса и социокогнитивного подхода. Она направлена на формирование, закрепление и постоянное воспроизводство в массовом сознании устойчивых идеологических схем, центральной из которых является схема героического цивилизационного противостояния внешнему и внутренне чуждому, морально ущербному и исторически обреченному Западу. Манипулятивный эффект достигается не столько через прямую дезинформацию (хотя и она присутствует), сколько через системный скоординированный отбор и комбинацию языковых средств на всех уровнях, который направляет интерпретацию по заданному пути, активирует заранее заданные когнитивные и эмоциональные реакции и, что самое главное, последовательно сужает само пространство для альтернативного, критического и рефлексивного осмысления происходящего.

Практическая ценность проведенного анализа заключается в том, что он предоставляет детализированную и операционализированную карту языковых технологий, составляющих основу современной политической коммуникации в конкретном национальном и идеологическом контексте. Понимание этих механизмов является необходимым условием для развития критической медиаграмотности как у специалистов (журналистов, политологов, филологов), так и у широкой аудитории. Теоретическая ценность исследования подтверждает высокую продуктивность интегративной методологии, объединяющей лингвистический микроанализ с макросоциальной интерпретацией в рамках трехмерной модели.

Таким образом, результаты исследования показывают, что сформулированная в работе цель достигнута, все задачи последовательно решены, обоснована научная новизна.

Выявленные закономерности открывают перспективы для дальнейшей исследовательской работы в нескольких направлениях: сравнительные исследования манипулятивных стратегий в дискурсах разных русских политических сил (правительственная vs оппозиционная риторика); изучение специфики этих стратегий в новых медийных форматах (социальные сети, мессенджеры, видеоблоги); кросс-культурные сопоставления для выявления универсальных и культурно-специфических черт политической манипуляции; наконец, исторический анализ эволюции данных стратегий в ответ на меняющиеся социально-политические условия и технологические вызовы.

Библиографический список

1. Fairclough N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
2. Van Dijk T.A. Discourse and manipulation. *Discourse & Society*. 2006; Vol. 17: 359–383.
3. Fairclough N. *Critical discourse analysis: The Critical Study of Language*. New York: Routledge, 2010.
4. Копнина Г.А. Речевая манипуляция в массмедийном тексте/дискурсе: проблема распознавания. *Филология и человек*. 2021; № 3: 30–46.
5. Шмигельская Н.А. Языковые маркеры манипуляции в поляризованном политическом пропагандистском медиадискурсе (на примере русско-украинского конфликта). *Политическая лингвистика*. 2024; № 6 (108): 161–169.
6. Хабаров А.А. Техники лингвокогнитивного манипулирования в реалиях информационно-психологического противоборства. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2021; № 4: 72–82.
7. *Выступление Президента Российской Федерации В.В. Путина на саммите БРИКС*. 2025. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/deliberations/77373>
8. Путин В.В. *Пресс-конференция по итогам саммита ЕАЭС: видеозапись*. 2025. Available at: <https://www.1tv.ru/sobytiya/vystupleniya-prezidenta-rossii/vse-video/press-konferenciya-vladimira-putina-po-itogam-sammita-eaes-27-06-2025>
9. *Выступление Президента Российской Федерации В.В. Путина на заседании клуба «Валдай»*. 2025. Available at: <https://www.kp.ru/daily/27724/5151429/>
10. Лавров С.В. *Выступление на форуме «Россия – Африка»*. 2025. Available at: https://www.mid.ru/ru/press_service/minister_speeches/2067460/
11. Лавров С.В. *Выступление на 44-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО*. 2025. Available at: https://www.mid.ru/ru/press_service/minister_speeches/2068373/
12. Путин В.В. *Выступление после переговоров с Д. Трампом*. 2025. Available at: <https://www.kp.ru/daily/27739/5129026/>
13. Путин В.В. *Путин заявил, что утильсбор на авто не будет вечным*. 2025. Available at: https://www.1tv.ru/news/2025-12-19/529039-putin_zayavil_chno_utilisbor_na_avto_ne_budet_vechnym
14. Алексеев А.Б. Коммуникативная стратегия маргинализации как манипулятивная стратегия власти в политическом дискурсе. *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022; Т. 20, № 1: 96–111.
15. Химинец Е.М. Экспрессивность как средство манипулятивного воздействия в политическом дискурсе. *Гуманитарные исследования. История и филология*. 2023; № 11: 29–38.
16. Антохова Е.А., Караулова Ю.А. Коммуникативно-прагматические функции средств речевого hedжирования. *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025; № 2: 105–118.
17. Козловский Д.В. Репрезентация мультимодальной эвиденциальной семантики в политическом массмедийном дискурсе. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Лингвистика. 2022; Т. 19, № 4: 12–20.
18. Соколова О.В. Неоднозначность как средство языковой манипуляции и расширения смысла в политике, рекламе и поэзии. *Известия Восточного института*. 2023; № 1 (57): 93–105.
19. Фирсова М.А. Когнитивно-прагматический потенциал «агрессивной» глагольной лексики. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2025; № 6 (500): 97–105.
20. Попович О.А., Акоева И.Г., Оспанова У.А. Языковые средства манипуляции в политическом медиадискурсе. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 11: 296–302.
21. Мкртчян Т.Ю., Борисенко В., Самофалова М. *Вербальная репрезентация образа политики в политическом дискурсе. Прагматический подход*. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2017.

References

1. Fairclough N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
2. Van Dijk T.A. Discourse and manipulation. *Discourse & Society*. 2006; Vol. 17: 359–383.
3. Fairclough N. *Critical discourse analysis: The Critical Study of Language*. New York: Routledge, 2010.
4. Koptina G.A. Rechevaya manipulyaciya v massmedijnom tekste/diskurse: problema raspoznavaniya. *Filologiya i chelovek*. 2021; № 3: 30–46.
5. Shmigelskaya N.A. Yazykovye markery manipulyacii v polarizovannom politicheskom propagandistskom mediadiskurse (na primere russko-ukrainskogo konflikta). *Politicheskaya lingvistika*. 2024; № 6 (108): 161–169.
6. Habarov A.A. Tehniki lingvokognitivno manipulyrovaniya v realiakh informacionno-psihologicheskogo protivoborstva. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki*. 2021; № 4: 72–82.
7. *Vystuplenie Prezidenta Rossijskoj Federacii V.V. Putina na sammite BRIKS*. 2025. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/deliberations/77373>
8. Putin V.V. *Press-konferenciya po itogam sammita EA'ES: videozapis'*. 2025. Available at: <https://www.1tv.ru/sobytiya/vystupleniya-prezidenta-rossii/vse-video/press-konferenciya-vladimira-putina-po-itogam-sammita-eaes-27-06-2025>
9. *Vystuplenie Prezidenta Rossijskoj Federacii V.V. Putina na zasedanii kluba «Valdaj»*. 2025. Available at: <https://www.kp.ru/daily/27724/5151429/>
10. Lavrov S.V. *Vystuplenie na forumе «Rossiya – Afrika»*. 2025. Available at: https://www.mid.ru/ru/press_service/minister_speeches/2067460/
11. Lavrov S.V. *Vystuplenie na 44-j sessii General'noj konferencii YuNESKO*. 2025. Available at: https://www.mid.ru/ru/press_service/minister_speeches/2068373/
12. Putin V.V. *Vystuplenie posle peregovorov s D. Trampom*. 2025. Available at: <https://www.kp.ru/daily/27739/5129026/>
13. Putin V.V. *Putin zayavil, chto util'sbor na avto ne budet vechnym*. 2025. Available at: https://www.1tv.ru/news/2025-12-19/529039-putin_zayavil_chno_utilisbor_na_avto_ne_budet_vechnym
14. Alekseev A.B. Kommunikativnaya strategiya marginalizacii kak manipulyativnaya strategiya vlasti v politicheskom diskurse. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2022; T. 20, № 1: 96–111.
15. Himinec E.M. 'Ekspressivnost' kak sredstvo manipulyativnogo vozdejstviya v politicheskom diskurse. *Gumanitarnye issledovaniya. Istoriya i filologiya*. 2023; № 11: 29–38.
16. Antyuhova E.A., Karaulova Yu.A. Kommunikativno-pragmaticheskie funkicii sredstv rechevogo hedzhirovaniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2025; № 2: 105–118.
17. Kozlovskij D.V. Reprerentaciya mul'timodal'noj 'evidencial'noj semantiki v politicheskom massmedijnom diskurse. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2022; T. 19, № 4: 12–20.
18. Sokolova O.V. Neodnoznachnost' kak sredstvo yazykovoj manipulyacii i rasshireniya smysla v politike, reklame i po'ezii. *Izvestiya Vostochnogo instituta*. 2023; № 1 (57): 93–105.
19. Firsova M.A. Kognitivno-pragmaticheskij potencial «agressivnoj» glagol'noj leksiki. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2025; № 6 (500): 97–105.
20. Popovich O.A., Akoeva I.G., Ospanova U.A. Yazykovye sredstva manipulyacii v politicheskom mediadiskurse. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 11: 296–302.
21. Mkrtychyan T.Yu., Borisenko V., Samofalova M. *Verbal'naya reprerentaciya obraza politiki v politicheskom diskurse. Pragmaticheskij podhod*. Rostov-na-Donu: Yuzhnyj federal'nyj universitet, 2017.

Статья поступила в редакцию 19.01.26

УДК 81.25

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-346-349

Golovina E.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: gol114@yandex.ru
Malkova M.V., Bachelor of Linguistics, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: maria.mlk@mail.ru

LEXICAL AND STYLISTIC FEATURES OF TRANSLATION OF BELGIAN SONGS. The work studies lexical and stylistic features of translation of songs by contemporary Belgian artists such as Angèle, Roméo Elvis, and Claire Pommet. The authors of the article have determined the theoretical significance and scientific novelty of the study, as well as its theoretical and methodological framework. An algorithm for analyzing the lexical and stylistic features of song lyrics has been developed. The analyzed material reveals the most and least frequent lexical and stylistic means in the original and translated texts, which create imagery and enhance the aesthetic perception of the text. Thus, the most frequent lexical and stylistic means are repetitions and epithets, and the least frequent are comparisons. The research examines the translation methods used by translators and found that the most frequent method is interpretation, while adaptive translation is used less frequently. These translation methods allow for the preservation of the pragmatic function of the utterance, even with significant deviations in case of significant deviations from the original shape.

Key words: translation, song lyrics, lexical and stylistic features of translation, Belgian performers, original language, target language, means of expression

E.V. Головина, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: gol114@yandex.ru
М.В. Малькова, бакалавр, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: maria.mlk@mail.ru

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПЕСЕН БЕЛЬГИЙСКИХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

Представленная статья посвящена изучению лексико-стилистических особенностей перевода песен современных бельгийских исполнителей, таких как Angèle, Roméo Elvis, Claire Pommet. Разработан алгоритм анализа лексико-стилистических особенностей песенного текста. В анализируемом материале выявлены наиболее и наименее частотные лексико-стилистические средства в текстах оригинала и перевода, создающие образность текста и усиливающие его эстетическое восприятие. Так, наиболее частотными лексико-стилистическими средствами являются повторы и эпитеты, наименее частотными – сравнения. Авторы статьи рассмотрели методы перевода исследуемого материала, к которым обращаются переводчики, и выявили, что частотным методом перевода является интерпретация, реже применяется адаптивный перевод. Данные методы перевода позволяют сохранить прагматическую функцию высказывания даже при значительных отклонениях от исходной формы.

Ключевые слова: перевод, песенный текст, лексико-стилистические особенности перевода, бельгийские исполнители, язык оригинала, язык перевода, средства выразительности

Актуальность исследования обусловлена непрерывным ростом количества песен, распространением их в области культуры, доступности для широкого круга людей и обновлением используемой лексики. Лексика, выбранная исполнителем, может быть использована для создания собственного стиля и обогащения текста. Для перевода песенных текстов переводчику необходимо учитывать стиль и иные образы, которые часто используются исполнителем оригинального текста, и особенности исходного и переводящего языков.

Цель статьи: проанализировать лексико-стилистические особенности перевода песен современных бельгийских исполнителей с французского языка на русский.

Задачи: 1) определить теоретико-методологическую базу исследования; 2) описать алгоритм анализа лексико-стилистических особенностей перевода песенных текстов; 3) выявить и описать лексико-стилистические средства в песенных текстах оригинала и перевода.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые описаны лексико-стилистические средства в современных песенных текстах оригинала и перевода.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что полученные результаты расширяют и дополняют современные положения переводческой науки.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты представляют научный интерес для преподавания дисциплины «Перевод французского языка». При помощи анализа особенностей способов перевода песенных текстов открывается возможность изучить языковую культуру и лингвистические характеристики французского языка.

Материалы исследования: восемь песен бельгийских исполнителей в оригинале и переводе на русский язык.

Статья посвящена анализу лексико-стилистических особенностей оригиналов и переводов на русский язык восьми песен бельгийских исполнителей Angèle (Bruxelles je t'aime, Solo, Taxi, Plus de sens, Pensées positives), Roméo Elvis (Soleil), Claire Pommet (À perte de vue, Ceux qui rêvent).

Анализ лексико-стилистических особенностей перевода песенных текстов проходил по следующей схеме:

1. Выявление основных лексико-стилистических особенностей оригинала и анализ функции каждой особенности в создании общего смысла и настроения песни.
2. Сопоставление лексико-стилистических особенностей оригинала и перевода.
3. Анализ влияния переводческих решений на восприятие песни слушателем.

В современной науке накоплен значительный опыт изучения лексико-стилистических особенностей песенного текста (М.Ю. Авдотина, И.И. Васильева, Е.Н. Грушецкая, А.И. Шалухина, А.Р. Юнусова) [1–5].

В анализируемых песнях выделены лексико-стилистические особенности оригинала и перевода. Проанализировано 40 средств выразительности, из которых: эпитеты 20%, повторы 20%, гиперболы 12,7%, метафоры 10,9%, олицетворения 9%, фразеологизмы 9%, антитезы 7%, сравнения 1,8%.

Эпитет «*très heureuse*» в тексте Angèle «Solo» передаёт состояние предельного счастья, в котором наречие «*très*» значительно усиливает эмоциональную нагрузку прилагательного «*heureuse*». При рассмотрении перевода «*очень счастливая*» прослеживается точная передача структуры оригинала, где наречие степени сочетается с качественным прилагательным. Русское «*очень*» в художественном дискурсе воспринимается как более умеренный усилитель по сравнению с французским оригиналом. Для передачи той же силы чувства можно использовать выразительный вариант перевода «*безумно счастливая*».

«*Yeux fâchés*» в песне Angèle «Taxi» выступает как эпитет и подчеркивает эмоциональное состояние персонажа, отражая его внутреннее раздражение через внешний образ. Французское прилагательное «*fâchés*» точно описывает конкретное настроение. В русском варианте «*сердитых глазах*» эпитет сохраняет свою функцию. Выбор слова «*сердитый*» не добавляет излишней экспрессии и не снижает эмоциональную точность.

В словосочетании «*mauvais temps en vacances*» эпитетом является «*mauvais temps*». В контексте песенного текста «Plus de sens» простое описание погоды превращается в символ разочарования. На русский язык эпитет «*плохая*

погода» передан точно. Перевод полностью сохраняет функцию и эмоциональную окраску стилистического средства.

Эпитет «*verre de trop*» указывает на то, что речь идет не о любом бокале, а именно о том, который превышает меру. «*De trop*» говорит о потере контроля и «*неприличном поведении*» в строке «*le verre de trop qui rend indécent*». Таким образом, раскрывается идея избытка, где излишество становится причиной негативных последствий. При переводе «*лишний бокал*» эта мысль сохраняется, прилагательное «*лишний*» работает как показатель перехода через границу допустимого.

Эпитет «*ciel gris*» выполняет важную функцию, создавая эмоциональный фон меланхолии и тоски в песне Angèle «Bruxelles je t'aime». Характерный для французского языка порядок слов описывает постепенно проявляющийся образ неба перед слушателем. Переводчик точно передал эту атмосферу за счет сохранения семантической точности и лаконичности, необходимой для соответствия краткости оригинала. «*Серое небо*» полностью соответствует исходному значению.

Особенностью эпитета «*les villes sont belles*» становится его синтаксическая простота, ориентированная на передачу общего впечатления без заострения внимания на отдельных деталях. Переводчику удалось это сохранить, отдав предпочтение краткой конструкции «*города прекрасны*». Выбранная форма сказуемого «*прекрасны*» сохраняет важнейшую особенность оригинала – его оценочный характер без детализации.

«*Meilleure atmosphère*» является эпитетом, примененным для передачи личного восприятия окружающей среды. Рассматривая переводческий вариант «*более благоприятная обстановка*», следует отметить сохранение значения при смене стилистической окраски. В отличие от французского оригинала Angèle «*Pensées positives*», где превосходная степень «*meilleure*» создаёт эффект эмоционального утверждения, русский текст, используя сравнительную форму «*более благоприятная*», смещает акцент в сторону описания.

Явная негативная оценка заключена во французском выражении «*esprits fermés*». Это эпитет, в котором прослеживается отрицательное отношение к узости кругозора. Семантически близким эквивалентом выступает разговорное слово «*узколобые*», передающее не только смысл оригинала, но и придающее высказыванию большую экспрессивность.

В куплете «*Alors, on continue de croire en l'amour...*» повторяющаяся глагольная конструкция с безличным местоимением «*on*» («*on continue/ on répète/ on pense*») передает обобщенность. Эта грамматическая особенность позволяет Angèle одновременно выражать личное переживание и придавать ему характер универсальности, где каждый слушатель узнает себя. Лингвистический переход от обобщающего «*on*» к личному «*je*» («*je continue/ je dis*») направляет аудиторию к конкретной истории героини. Французское «*on*» заменено переводчиком на «*мы*» с последующим переходом к «*вот я*»: «*Но мы же продолжаем верить в любовь... Вот я продолжаю верить в любовь*».

Средством эмоционального воздействия служат повторяющиеся риторические вопросы «*Pourquoi ces codes? Pourquoi ces roses?*». Ритмичная структура с идентичным синтаксическим построением создает эффект нарастающего напряжения. В переводческом решении «*К чему все эти правила? Зачем эти розы?*» лексическая замена «*codes*» на «*правила*» демонстрирует понимание контекстуального значения исходного термина. Однако французское слово «*codes*» в песенном тексте «Solo» приобретает многомерное значение, охватывая как формальные правила поведения, так и негласные нормы романтических отношений. В данной обстановке критику стереотипа («*Pourquoi ces codes?*») лучше бы донесло слово «*условности*». «*Roses*» выступает как традиционный символ романтики, который автор иронически обыгрывает, подвергая его скрытому высмеиванию. Русский перевод «*розы*» сохраняет эту двойственность: как отсылку к классическому образу, так и иронию.

«*Qu'est-ce que tu m'as fait?*» одновременно является повтором и риторическим вопросом. Он передает сосредоточение на произошедшем изменении. Фраза «*Что же ты со мной делаешь?*» в ходе переноса на русский сохранила смысл, несмотря на трансформацию. Использование частицы «*же*» добавляет оттенок непонимания, отсутствующего во французском оригинале. Замена прошедшего времени настоящим описывает переживание как процесс, происходящий в данный момент.

Рефрен «*Rien n'a plus de sens*», используя абсолютное отрицание, превращается в художественный прием, имеющий отношение к глубине внутреннего кризиса. Конкретные образы, бытовые ситуации («une étincelle dans une rompre à essence», «un accouphène en silence», «mauvais temps en vacances») переводятся в философские обобщения. Ощущение полной безысходности усиливает повторение. Копируя структуру оригинала «*Plus de sens*» Angèle, русский перевод с вариациями «*Ничто уже не имеет смысла*» и «*Уже ничто не имеет смысла*» воспроизводит нарастающее отчаяние, которое возникает при многократном повторении.

Повтор Angèle «*Et j'ai essayé de tenir*», используемый в начале каждого припева, является ключевой композиционной и смысловой основой песни. Напряжение между волей к сопротивлению и давлением обстоятельств передается глаголом «*essayer*» – *пытаться*. Переводчик перевел эту фразу так: «*Но я пыталась держаться*». Добавление противительного союза «*но*» усиливает описание внутренней борьбы, делая ее более выразительной для русскоязычной аудитории без нарушения структуры оригинального песенного текста.

Повтор «*tu m'avais manqué*» вводится для выражения ностальгии, тоски и звучит как навязчивый мотив, возвращающий к невосполнимой утрате. На русский язык душевную боль оригинала передают два равноценных решения: «*мне тебя не хватало*» с горечью отсутствия и «*я по тебе скучала*», где на первый план выходит личное переживание. Так, французское высказывание, сфокусированное на объекте тоски («*tu*»), в переводе либо раскрывает внутреннюю пустоту («*мне не хватало*»), либо выносит на первый план субъективное состояние («*я скучала*»).

Фраза «*Plus jamais je n'tombe amoureuse*» использует гиперболу через отрицание «*plus jamais*», формируя ощущение необратимого решения. Русский перевод «*Я больше никогда не влюблюсь*» сохраняет эту категоричность. Переводчик успешно воспроизводит эмоциональную силу оригинала. Начальная позиция «*Я*» усиливает личный характер клятвы, а слово «*никогда*» поддерживает гиперболический эффект.

«*J'ai promis l'impossible*» является гиперболой. Впечатление заведомо невыполнимого обязательства Angèle передает сочетанием глагола «*promettre*» с абсолютным отрицанием «*l'impossible*». Примечательно, что при переводе «*Я обещала невозможное*» сохраняется буквальная точность, одновременно воспроизводится и стилистическая особенность оригинала – поэтизированная неестественность конструкции. Совмещение слов «*обещать*» и «*невозможное*» в русском языке создает тот же эффект, что и во французском оригинале.

«*Trop de peines*» – гипербола. Данное словосочетание с усилителем «*trop*» передает идею невыносимого груза переживаний. Русский перевод «*слишком много хлопот и страданий*» расширяет значение многозначного «*peines*». Более того, усиливает эмоциональный эффект через парные существительные.

Особую экспрессивную нагрузку в песенном тексте Angèle «*Plus de sens*» несет гиперболическая конструкция «*Comme la fin du monde qui attend*». Ожидание апокалипсиса метафорически передает состояние предельной безысходности. Для того чтобы усилить ощущение крайней степени неизбежности и сделать гиперболу еще более выразительной, в перевод «*ни неминуемый конец света*» добавлено слово «*неминуемый*». Выбор отрицательной конструкции с «*ни*» вместо утвердительного «*как*» не снизил, а скорее усилил экспрессивный потенциал высказывания, создавая эффект нарастающего отрицания.

«*Le pire des cauchemars*» – намеренное преувеличение Angèle, призванное передать высокую степень душевного потрясения. Усиливая эмоциональное воздействие, такая гипербола превращает понятие кошмара в нечто ужасающее. В переводе «*самый жуткий кошмар*» использование превосходной степени «*самый*» и эмоционально окрашенного эпитета «*жуткий*» позволяет достичь усиления восприятия.

Метафора «*Si tu dis parais demain, mon cœur se seravide*» представляет собой пример образного выражения эмоционального состояния. В оригинале сердце выступает как емкость, теряющая содержимое, где глагол «*sevider*» передает процесс постепенного опустошения. Русский перевод «*опустеет*» точно воспроизводит эту метафору, сохраняя переносный смысл.

Метафора «*il y a des cœurs au fond de l'océan*» через образ глубин океана передает идею недоступности и одиночества чувств, остающихся незамеченными на поверхности повседневной жизни. На русский язык она передана как «*в глубине океана есть сердца*». Перевод удачно воспроизводит смысловую нагрузку исходного выражения песни Pomme «*À perte de vue*», сохраняя его поэтическую наполненность.

Если в привычном представлении выражение «*nuits blanches*» связано с лёгкостью бодрствования или вдохновением, то во фразе «*mes nuits blanches ne sont pas blanches*» оно наополняется противоположным смыслом: бессонница становится грузом («*ne sont pas blanches*»). Переведенный на русский язык как «*мои белые ночи совсем не белые*», этот приём сохраняет двойственность формулировки оригинала Pomme «*Ceux qui rêvent*».

В строке «*la buée et la pluie se collent à tes cheveux lâchés*» находится олицетворение. Глагол «*se coller*» переносит обычное природное явление в активного участника действия. Так, капли дождя и частицы тумана буквально цепляются за волосы. За счет этого образуется тактильное взаимодействие между стихией и человеком. Перевод «*туман и дождь ютятся в твоих распушенных волосах*» сохраняет олицетворение, используя глагол «*ютятся*», что в такой же степени

придает туману и дождю одушевленное качество. Таким образом, переводчик создает облик чего-то живого, ищущего «приюта».

«*Le ciel couvrir au tempête*» является природным явлением, которое в песенном тексте Angèle «*Bruxelles j'ai t'aimé*» наделяется человеческими чертами с целью усилить ощущение надвигающейся угрозы, придать описанию напряженность. В данном олицетворении «*ciel*» выступает как активный участник событий. В русском варианте «*вечером гроза закроет небо*», несмотря на изменение структуры, сохраняется основной образ, но с иным распределением ролей. Если в оригинале субъект действия – «*небо*», то в переводе эта функция переходит к «*грозе*», что, однако, не снижает экспрессивности высказывания.

«*Paris m'appelle*» – фраза, связанная обретением голоса у города, который словно обращается напрямую к тому, кто его слышит. Перевод «*Париж зовет меня*» сохранил олицетворение, в нем передана та же эмоциональная глубина, что и в оригинале, где Париж становится не просто местом, а наделенным чертами живого существа объектом. В русском песенном тексте это выражается естественно и сохраняет стилистическую тонкость оригинала.

Олицетворение в строке «*le soleil renaît dans ma vie*», переданное в переводе как «*солнце воскресает в моей жизни*», наделяет природное явление чертами живого, одушевленного субъекта, способного к пробуждению и обновлению.

Атмосфера меланхолии в строке «*tristes strass sur le voile*» формируется через одушевление предметов. Эпитеты, приписываемые таким неодушевленным объектам, как «*strass*» и «*voile*», наделяют их способностью выражать внутреннее переживание. Фраза «*грустные стразы на покрывале*» воспроизводит оригинальный смысл за счёт переноса эмоционального состояния на предметы.

Фразеологизм «*se prendre la tête*» («*брать себя за голову*») отражает характерный для французского языка способ выражения навязчивого размышления через физический жест. Русский эквивалент «*заморачиваться*» в переведенном песенном тексте точно передает суть оригинала: сочетание разговорной стилистики и «энергии заикленности», которая присутствует во французском выражении.

Разбирая французский фразеологизм «*j'en ai plus les mots*» и его русский вариант «*у меня уже нет слов*», можно наблюдать лингвистическую особенность. Оба оборота описывают состояние, когда человек не может подобрать нужные слова, но делают это по-разному. Французская фраза звучит как окончательный, почти театральный жест. В русском же переводе сохраняется основной смысл, но исчезает особая выразительность. «*Нет слов*» может прозвучать и как серьёзное признание, и как обиденная реплика.

Фразеологизм «*sans queue ni tête*» буквально разбирает любое положение на анатомические составляющие: «голову» (логическое начало) и «хвост» (последовательное завершение). Их отсутствие свидетельствует о нарушении причинно-следственных связей. Так, образуется устойчивое выражение, означающее бессмысленность, нелогичность, хаотичность. В русском песенном тексте фраза «*глупо поссорилась*» не полностью передает смысл. Французское выражение подразумевает беспорядок, абсурдность ссоры, которое переводчик упростили.

«*La vie sans vous est triste à mourir*» является фразеологизмом. «*Triste à mourir*» – устойчивое выражение, означающее крайнюю степень грусти, печали, тоски. Поскольку русский вариант «*без вас жизнь тосклива до смерти*» полностью соответствует французскому по смыслу и стилистической окраске, достигается высокая степень эквивалентности. Передать глубину смысла оригинала Angèle «*Plus desens*» позволил выбор более экспрессивного «*тосклива*», а сохранение конструкции «*до смерти*» – точно воспроизвести идиоматическую природу исходного выражения.

Риторический вопрос «*Pourquoi attendre tout de l'autre?*» Angèle критикует идею отношений как способа заполнения внутренней недостаточности через партнера. Перевод «*Зачем ожидать всё от другого?*» передает семантику, но ослабляет категоричность оригинала. «*Tout de l'autre*» выражает безграничность ожиданий, авторскую критику зависимых отношений. В русском переводе идею безграничности может передать конструкция «*абсолютно всего*».

Риторический вопрос «*Pourquoi délier la méthode si personne n'ose?*» раскрывает ключевую проблему: противоречие между необходимостью отказа от устоявшихся методов и отсутствием готовности к изменениям. Метафора глагола «*délier*» (*развязывать*), передающая идею освобождения, в русском переводе трансформируется «*зачем развивать метод, если никто не решается ему следовать?*», где вместо разрыва предлагается постепенное улучшение. Если оригинал говорит о радикальном изменении, перевод смещает акцент на развитие.

Выразительным средством в песенном тексте Pomme «*À perte de vue*» оказывается строка «*comment parler de ça, sans briser ma voix?*», где через риторический вопрос передаётся настолько болезненная тема, что даже попытка заговорить о ней чревата внутренним срывом. Этот приём, переданный на русский язык как «*как я могу говорить об этом, не сорвав голоса?*», сохраняет свою функцию: не требуя ответа, он выделяет душевное состояние лирического героя.

В антитезе «*Les relations m'ont abîmée / Et d'autres m'ont rendue très heureuse*» противопоставляются формы глаголов «*abîmée*» и «*rendue heureuse*». В результате Angèle создаёт эффект зеркального отражения двух контрастных эмоциональных состояний. Русский перевод «*Одни отношения меня измучили, / Другие сделали меня очень счастливой*», сохраняя антитезу, усиливает физиологическую коннотацию первой части: если французское «*abîmée*» скорее намекает на душевную ранимость, то «*измучили*» вызывает более конкретные

ассоциации с истощением. При этом каждая часть оригинала, которая начинается с определительного местоимения («*Les relations*», «*Et d'autres*»), в переводе трансформируется в более разговорную, но не менее выразительную пару «*одни*» / «*другие*».

Строка «*les villes sont belles, mais moi je ne pense qu'à toi*» построена на противопоставлении внешнего мира переживаниям. Когда в первой части высказывания сообщается объективная истина о красоте городов, во второй через субъективное признание раскрывается главная мысль: непреодолимая сила личного чувства, затмевающего все внешние впечатления. В переводе «*Города прекрасны, но я думаю только о тебе*» сохраняется напряжённость фразы. В то время как *Angèle* использует местоимение «*toi*» для подчёркивания субъективности, переводчик создаёт аналогичный эффект через контраст нейтральной констатации и эмоционального высказывания.

Противопоставление между «*теми, кто видит сны*», и «*у других – бессонница*» в строках «*ceux qui rêvent ont bien de la chance / les autres ont des insomnies*» основано на контрасте эмоциональных состояний. Одно связано с легкостью, надеждой и внутренним покоем, другое – с напряжением, тревогой и страданием.

Центральное место в анализируемом песенном тексте занимает последовательность сравнений, объединённых французским союзом «*comme*»: «*comme la météo en novembre, comme une étincelle dans une pompe à essence, comme un acouphène en silence, comme le mauvais temps en vacances, comme le verre de trop qui rend indécant, comme la fin du monde qui attend*». Данные фразы используются для иллюстрации чувства бессмысленности («*rien n'a plus de sens*») через аналогию с различными явлениями и ситуациями. Переводчик применяет синтаксическую трансформацию, при которой утвердительная сравнительная конструкция «*comme*» преобразуется в отрицательную «*ни*». Посредством нарастающего отрицания реализуется идея исполнителя, где каждое «*ни*» усиливает ощущение пустоты: «*ни погода в ноябре, ни искра в бензиновом шланге, ни шум в ушах в тишине, ни плохая погода в отпуске, ни лишний бокал, вызывающий неприличное поведение, ни неминуемый конец света*».

Одним из характерных заимствованных терминов, обозначающих возрастную группу, является англицизм «*boomers*». Его перевод как «*старикаши*» хотя и

упрощает исходное значение, остаётся функционально оправданным в разговорной речи.

Таким образом, анализ песенных текстов бельгийских исполнителей показывает, что в переводах доминируют средства выразительности, направленные на то, чтобы наиболее ярко передать эмоциональное состояние героя и сохранить поэтическую функцию оригинала. Частотными лексико-стилистическими средствами являются эпитеты и повторы. Эти средства, несмотря на различие культурных контекстов, применялись с высокой частотой как в оригинале, так и в переводе. Вместе с тем гиперболы и метафоры, хотя и уступали по количеству употреблений, также играли важную роль в передаче эмоций. Сравнительно меньшее количество олицетворений и фразеологизмов, а также ещё более редкое использование антитез, сравнений и англицизмов объясняется спецификой авторской манеры и жанровыми установками. При этом даже единичные случаи этих средств выполняли значимую функцию: от создания образа до воспроизведения культурной реалии или усиления драматизма.

Переводчики прибегают к различным методам, чей выбор обусловлен как культурной спецификой оригинала, так и задачами передачи эмоционального и образного уровня. Наиболее часто применяется интерпретация, позволяющая сохранить прагматическую функцию высказывания даже при значительных отклонениях от исходной формы. Этот способ оказался востребованным при передаче метафор, гипербол, фразеологизмов и риторических конструкций, где важно воспроизведение авторской интонации. В меньшей степени задействован адаптированный способ перевода, ориентированный на учёт языковых и культурных особенностей целевой аудитории. Он проявляется в тех случаях, когда необходимо сделать текст более понятным и естественным для восприятия. Локализация, синтаксическая трансформация и добавление используются как вспомогательные средства, направленные на усиление драматизма и психологического воздействия.

Таким образом, проведенный в работе анализ лексико-стилистических особенностей перевода песен современных бельгийских исполнителей с французского языка на русский позволил достичь поставленной цели исследования. Работа может представлять интерес для преподавателей французского языка и переводоведения, студентов филологических факультетов.

Библиографический список

1. Авдонина М.Ю. Особенности песенной культуры Франции. *Russian Linguistic Bulletin*. 2023; № 10: 1–8.
2. Васильева П.И. Звукоподражание. *Научные исследования и разработки студентов*: сборник материалов VII Международной студенческой научно-практической конференции. Чебоксары, 2018: 186–189.
3. Грушецкая Е.Н. Верлан как лингвистическая особенность французского песенного дискурса. Available at: <https://libr.msu.by/bitstream/123456789/20075/1/S%202112.pdf>
4. Шалухина А.И. Лексико-стилистические особенности текстов современных англоязычных песен поп-жанра (на материале текстов песен LadyGaga и Halsey). *Креативная лингвистика*. 2022; № 1: 219–222.
5. Юнусова А.Р. Лингвистические особенности современных французских песенных текстов. *Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмулы*. 2023; № 4 (72): 186–190.

References

1. Avdonina M.Yu. Osobennosti pesennoj kul'tury francii. *Russian Linguistic Bulletin*. 2023; № 10: 1–8.
2. Vasil'eva P.I. Zvukopodrazhanie. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki studentov: sbornik materialov VII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Cheboksary, 2018: 186–189.
3. Grushechkaya E.N. Verlan kak lingvisticheskaya osobennost' francuzskogo pesennogo diskursa. Available at: <https://libr.msu.by/bitstream/123456789/20075/1/S%202112.pdf>
4. Shaluhina A.I. Leksiko-stilisticheskie osobennosti tekstov sovremennykh angloyazychnykh pesen pop-zhanra (na materiale tekstov pesen LadyGaga i Halsey). *Kreativnaya lingvistika*. 2022; № 1: 219–222.
5. Yunusova A.R. Lingvisticheskie osobennosti sovremennykh francuzskikh pesennykh tekstov. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmuly*. 2023; № 4 (72): 186–190.

Статья поступила в редакцию 14.01.26

УДК 821.112.2.01

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-349-352

Gushchina A.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Odintsovo Branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Odintsovo, Russia), E-mail: anna-gushchina@mail.ru

Buhteeva E.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Odintsovo Branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Odintsovo, Russia), E-mail: e.buhteeva@odin.mgimo.ru

ART MODEL OF BIBLIOTHERAPY IN NINA GEORGE'S NOVEL "THE LAVENDER ROOM". The article examines the therapeutic function of literature in "The Lavender Room," a novel by a contemporary German writer Nina George. Central attention is paid to the concept of "book as medicine," which is realized through the image of the protagonist, bookseller Jean Egare. His unique method of "literary pharmacy" is analyzed, where each book is selected individually as a recipe for healing mental wounds, personal experiences and loneliness, as well as existential crises. The article traces the connection of fiction with real psychological practices of bibliotherapy, and also draws a parallel with the historical precedent – E. Kestner's "Lyrical Home Medicine Cabinet." The various roles the book plays in the novel are examined in detail: a lifeline, a comforter, and a catalyst for personal transformation. The article attempts to demonstrate an example of literature becoming a tool for self-discovery, self-reflection and an alternative to traditional psychotherapy for humans. Literature helps the characters in the novel rediscover themselves and the meaning of life.

Key words: bibliotherapy, Nina George, "The Lavender Room," book as medicine, literary pharmacy, psychotherapeutic function, reading healing, Erich Kestner

А.И. Гущина, канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД РФ, Одинцовский филиал, г. Одинцово, E-mail: anna-gushchina@mail.ru

Е.Е. Бухтеева, канд. пед. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД РФ, Одинцовский филиал, г. Одинцово, E-mail: e.buhteeva@odin.mgimo.ru

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ МОДЕЛЬ БИБЛИОТЕРАПИИ В РОМАНЕ НИНЫ ГЕОРГЕ «ЛАВАНДОВАЯ КОМНАТА»

В статье исследуется терапевтическая функция литературы в романе современной немецкой писательницы Нины Георге «Лавандовая комната». Основное внимание уделено концепции «книги как лекарства», которая реализуется через образ главного героя – книготорговца Жана Эгаре. Анализируется его уникальный метод «литературной аптеки», где каждая книга подбирается индивидуально как рецепт для исцеления душевных ран, личных переживаний и одиночества, а также экзистенциальных кризисов. В данной статье прослеживается связь художественного вымысла с реальными психологическими практиками библиотерапии, а также проводится параллель с историческим прецедентом – «Лирической домашней аптечкой» Э. Кестнера. Подробно рассматриваются различные роли, которые книга играет в романе: спасательный круг, утешитель и катализатор личностной трансформации. В статье предпринята попытка продемонстрировать пример того, как литература становится инструментом самопознания, саморефлексии и альтернативой традиционной психотерапии для человека. Литература помогает персонажам романа заново обрести себя и смысл жизни.

Ключевые слова: библиотерапия, Нина Георге, «Лавандовая комната», книга как лекарство, литературная аптека, психотерапевтическая функция, исцеление чтением, Эрих Кестнер

Роман Нины Георге (род. 1973), современной немецкой писательницы, «Лавандовая комната» [1] повествует о расставании главного героя с любимой женщиной и его боязни начать новую жизнь, о потере любви и добровольном затворничестве, о сокрушенных размышлениях о жизни и смерти, о дружбе и об одиночестве. Красной нитью сквозь все произведение проходит тема книги как способа излечения от всех душевных и духовных недугов.

Актуальность данного исследования обусловлена особой ролью художественной литературы в жизни человека. Идея о литературе как средстве внутреннего преобразования была сформулирована ещё в античности, во времена Аристотеля. Именно тогда появилось представление о поэтическом переживании как эмоциональном и этическом акте, имеющем силу не только пробуждать чувства, но и очищать их. В статье поднимается вопрос о библиотерапевтическом потенциале книги.

Таким образом, цель статьи состоит в исследовании терапевтической и трансформативной роли книги в романе Нины Георге «Лавандовая комната», в раскрытии её функций как «лекарства для души», инструмента самопознания и альтернативы психотерапии.

Достижение цели исследования предполагает решение следующих ключевых задач:

1. Показать, как книга в романе может быть диагнозом различных эмоциональных состояний человека и средством его исцеления.
2. Проанализировать феномен «литературной аптеки», а также его связь с реальными психологическими практиками.
3. Выяснить, в каких психологических ситуациях книга может заменить доктора.
4. Рассмотреть разные роли книг (книга-друг, книга-утешение, книга-поддержка, книга-спасение) и их влияние на персонажей.

Объектом исследования в статье является роман Н. Георге «Лавандовая комната», а также сборник стихотворений *Lyrische Hausapotheke* Э. Кестнера.

Научная новизна заключается в выявлении возможностей библиотерапии на примере художественного произведения как важного способа поддержки эмоционального состояния и здоровья, адаптации к изменившимся реалиям, а также как инструмента культурной идентичности.

Теоретическая значимость работы заключается в обосновании потенциала библиотерапии в качестве эффективного метода коррекции стрессовых состояний, проявлений депрессии и тревожности, а также иных психоэмоциональных расстройств на материале современной немецкоязычной прозы.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения его основных выводов и аналитического материала в учебном процессе при разработке лекционных курсов по зарубежной литературе, в частности, по немецкой литературе, а также курсов по психологии.

Известно, что еще в библиотеке египетского фараона Рамзеса II была табличка «Лекарство для души», под которым подразумевалась книга. Также известный математик и целитель Пифагор наряду с целебными травами и музыкой успешно использовал и литературу, в частности стихотворения для лечения ряда заболеваний [2].

Значительно позже, уже в XX в. идея библиотерапии получила научное обоснование и широкое применение. В русской библиотерапии представлено огромное количество научных обоснований важности книг, среди авторов которых имена ведущих просветителей, литературоведов, библиографов, писателей и психологов: Куфаева М.Н., Лихачева Д.С., Рубакина Н.А., Сорокина Ю.А. и многих других [3; 4; 5; 6].

Примечательно, что идею «книги как лекарства» ещё в 1936 г. реализовал немецкий писатель Эрих Кестнер, опубликовав в Швейцарии «Лирическую домашнюю аптечку доктора Кестнера» [7]. Книга Кестнера увидела свет в чёрно-коричневый период истории Германии, когда к власти пришли нацисты. Все его книги были сожжены, а он попал в опалу новой власти, так как его творчество противоречило немецкому духу.

М. Райх-Раницкий, известный немецкий литературный критик и публицист, в своей автобиографии «Моя жизнь» вспоминает, как впервые увидел данную книгу. Она произвела на него огромное впечатление [8]. В предисловии к «Литературной лирической аптечке» самим автором указан и способ применения: лечение и профилактика личной жизни. Книга выступает гомеопатическим средством для любого пациента, желающего преодолеть незначительные и серьез-

ные психологические трудности. «Область применения – среднестатистическая внутренняя жизнь» [1, с. 30–32].

Именно творчество Э. Кестнера повлияло и на взгляды парижского книготорговца Жана Эгаре, главного героя романа «Лавандовая комната». Особенностью его книжного магазина является его необычная форма – прищарпанная баржа с романтическим названием «Лулу». Интересным является и название магазина – «Литературная аптека». Свою миссию он видит в помощи людям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации. Он называет себя фармацевтом, подбирающим правильную книгу. Именно книга служит основным лекарством и лекарем, назначенным им посетителям его книжной баржи. По мнению главного героя, нет одной книги, полезной для каждого: какие-то книги будут полезны миллионам читателей, другие могут изменить жизнь сотням. «А есть такие лекарства, пардон, книги, которые написаны для одного-единственного читателя» [1, с. 35].

Жан Эгаре обладает уникальным свойством помогать людям справляться с мрачными мыслями, с состояниями пустоты и одиночества, с эмоциональным выгоранием и унынием. Учеными-психологами доказано, что существует несколько видов эмоционального выгорания: «синдром эмоционального выгорания», «профессиональный стресс» и «профессиональная деформация». Одним из средств борьбы с эмоциональным выгоранием выступает именно чтение, которое оказывает терапевтический эффект на психологическое состояние и поведение человека [9; 10]. Свою задачу главный герой видит и в помощи терапевтам, которые не замечают те эмоции у пациентов, которые мешают им жить счастливой и здоровой жизнью. Свое главное призвание он видит в том, чтобы излечивать чувства, которые не считаются болезнью. В отличие от классической психотерапии, Эгаре обращает внимание на те «фоновые» переживания, что формируют эмоциональный ландшафт. Книготорговец видит любые эмоции и ощущения гостей, посещающих его книжную баржу, однако мимолетные переживания «не интересуют терапевтов, потому что они якобы не поддаются диагностике и несущественны» [1, с. 31]. Для Жана все эмоции ценны, он не делит их на важные и второстепенные. Он учит своих посетителей слушать себя. Книготорговец оценивает эти состояния как феномены психологической реальности, достойные внимания и «лечения» через литературный текст. Эгаре – чуткий знаток человеческого души, который может описать так тонко практически любой внутренний разлад: он с лёгкостью угадывает в своём «пациенте» горькое чувство, что очередное лето заканчивается и с ним уходит целая жизнь. Эгаре диагностирует по взгляду или словам глубокий экзистенциальный страх нереализованности и упущенных возможностей. Он метафорически связывает возникновение подобных внутренних переживаний с цикличностью самой природы. Книга помогает осмыслить эту связь и трансформировать тоску в рефлексии о ценностях и свободе выбора. Случается, что Эгаре замечает в людях «ощущение, что осталось слишком мало времени, чтобы найти свое место в жизни» – типичное проявление кризиса самоидентификации [1, с. 30–32], также ему удаётся по взгляду человека определить тоску, «которую испытываешь утром в день рождения. Ностальгическую грусть по далекому детству» [1, с. 30–32]. Вышеуказанные примеры свидетельствуют о высоком уровне эмпатии у главного героя. Фламандская баржа, ставшая литературной аптекой для всех чувств, от которых нет лекарств, и есть пристанище для заблудших человеческих душ. Не случайно один терапевт, постоянный клиент Жана Эгаре, даже признаётся ему в том, что испытывает зависть по отношению к его способности выявлять параметры души намного точнее, чем «это делает терапевт со своим замыслившимся за тридцать лет работы слухом» [1, с. 36]. Нередко были случаи, когда от именитого доктора приходили в «литературную аптеку» пациенты с необычными рецептами, например: «Шерлок сверхиррациональный» – так терапевт зашифровывал свои послания для Эгаре. Лучшим результатом работы для литературного фармацевта было известие о том, что книга помогла очередному «биороботу» бросить надоевшую работу и отправиться искать своё счастье, смысл жизни. Как правило, его «пациенты» возвращались снова уже более счастливыми за новой порцией литературных лекарств.

Жан Эгаре бережно обращается со своими клиентами, предлагая им с поддержкой книги прожить и выплакать любовные разочарования. Так, своей новой соседке Катрин, въехавшей совсем недавно в их дом, он говорит: «Люди часто плавают в невыплаканных слезах, пока не утонут в них» [1, с. 17]. Такая метафора точно характеризует процесс застревания в непрожитой психологической травме. Он откровенно признается, что и сам находится на дне такого

моря. Своим признанием книжный аптекарь создает безопасное пространство для принятия собственных чувств. Он обещает ей принести книгу, которая через проживание эмоций и пролитые слезы исцелит ее израненную душу. В данном примере Жан показывает, что ему свойственны те же человеческие страдания и переживания, как и другим людям. Именно жестокие уроки судьбы учат его воспринимать жизнь иначе. Для него книга становится спасательным кругом. Такой же спасательный круг он предлагает и своим посетителям, которые не всегда так открыты к его рекомендациям. Актуальной проблемой является вопрос выявления подходящей книги с целью терапевтического воздействия. Целесообразно полагать, что далеко не каждая книга может быть предписана библиотерапевтом с целью исцеления душевных и духовных травм.

Интересен эпизод, когда женщина по имени Анна, придя в «книжный ковчег» с твердым намерением купить книгу молодого писателя Макса Жордана (по стечению обстоятельств соседа Жана Эгаре), получает резкий, но обоснованный отказ книготорговца, объясняющего ей нецелесообразность такой покупки, после чего на него обрушивается целый шквал негодования. Однако Эгаре спокойно продолжает, понимая, что попал в самое сердце женщины: «Вам нужно лишь довериться спасительной власти книг, отказавшись от бесполезных отношений с мужчинами, которые в той или иной форме оскорбляют вас своим равнодушием» [1, с. 20–21]. Книготорговец уверен, что книги способны уберечь ее от глупостей, ложных надежд и ожиданий, от бесполезных близких связей. Он фиксирует в жизни молодой женщины не отдельную неудачу, а цикл деструктивных паттернов в ее личных отношениях. Эгаре убеждает покупательницу, что книги облекут ее «в броню любви, силы, знания» [1, с. 20–21]. Данный пример демонстрирует магическую силу слова. Книга служит ресурсом для спасения. Эгаре будто сканирует душу каждого страдающего и в большинстве случаев попадает в болезненную точку. Он, словно врач, назначает не просто книгу-лекарство, но и точную дозировку с подробным указанием, как и когда принимать: «Вам нужна своя комната. И эта книга, которую я советую вам читать медленно. Чтобы время от времени иметь возможность передохнуть» [1, с. 21]. Жан Эгаре решителен в своих суждениях: Анне предстоит многое обдумать, пересмотреть, и, может быть, она даже будет плакать о себе и о своих ушедших годах. Но книготорговец знает точно, что женщине потом станет легче. Она сможет опять полюбить себя. Своё призвание Жан Эгаре как-то выразил следующими словами: «... книга – это одновременно и лекарство, и лекарство. Она ставит диагноз и оказывает терапевтическое действие». И весь смысл своей книготорговой деятельности мужчина видит в правильном выборе романа «для того или иного недуга» [1, с. 36–37]. Психологи считают, что терапевтический эффект книг основан на реверсии или смене ролей. Читатель соотносит свою жизненную ситуацию с сюжетом, узнает себя в персонаже книги, отождествляя его с собой, или, наоборот, противопоставляет, осознанно проводя сравнительный анализ. Затем читатель внутренне дистанцируется от своих проблем, «проживая» сложные ситуации посредством книжного персонажа.

Возвращаясь к сюжету романа «Лавандовая комната», важно отметить, что книготорговец Жан Эгаре не только мастерски подбирает правильную книгу для посетителя, но и умело персонифицирует сами книги, наделяя их различными ролями. Одна книга способна быть «верным спутником», другая может дать «пощечину», третья выполняет «роль подруги, которая накидывает ... на плечи теплый плед, когда на вас наваливается осенняя тоска» [1, с. 37]. Другие же книги словно «розовая сахарная вата: пощечочут несколько секунд ваш мозг и оставляют в нем приятное ощущение пустоты. Слово мимолетное острое любовное приключение» [1, с. 37]. Главный герой наделяет каждую книгу определенным набором качеств, способных оказывать точечное воздействие на конкретного человека. Книга как верный спутник, как пощечина, как подруга и мимолетное любовное приключение. Персонификация книг в практике литературного аптекаря Жана Эгаре представляет собой не просто художественный приём, а методологическую основу его терапии. Наблюдается синтез нескольких научных направлений: литературоведения, философии и психологии. Следует подчеркнуть, что книга не является «таблеткой», заглушающей лишь на время боль. Книга – это результат саморефлексии читающего. Эгаре ратует за экологичный внутренний диалог (*курсив автора*). Так, та самая Анна, которая сначала противилась рекомендациям Эгаре, окружённая книгами, чувствует себя «как в гнезде», и то, что она читала, придавало ей «чёткий контур» личности. Она настраивает себя словно скрипку, чтобы научиться играть самой по себе, а не быть в роли третьей скрипки в жизни других мужчин. Жан Эгаре рад тому, что ещё одна человеческая жизнь спасена от самоуничтожения. Однако его не покидает один вопрос, который мучает его с того момента, как из его жизни внезапно исчезла возлюбленная Манон: «Неужели нет такой книги, которая и меня самого научила бы играть мелодию жизни?» [1, с. 48]. У Эгаре есть такая спасательная книга: «Южные огни» неизвестного автора под псевдонимом Санари. Неслучайность выбора вышеупомянутого псевдонима подтверждается его прямой отсылкой к Санари-сюр-Мер, французскому городку на побережье Прованса, получившему в истории XX в. статус культурной столицы немецкой эмиграции.

Сам Эгаре трепетно относится к данной книге, потому что «Южные огни» Санари – единственная книга, которая глубоко трогает его душу, не причиняя боль. «Чтение «Южных огней» было гомеопатической дозой счастья. Это была единственная разновидность нежности, которая благотворно действовала на его незажившую рану, прохладный ручей на выжженной земле его души» [1, с. 41]. Интересно метафорическое сравнение последствий несчастной любви с всепоглощающей силой огня, который способен как согреть, так и

уничтожить дотла. Поэтому книга неизвестного автора произвела неизгладимое впечатление на Эгаре. В первую очередь потому, что книга была проникнута, с одной стороны, огромной любовью к жизни, а с другой стороны, в ней «рассказывалось о неспособности реально проживать каждый день как что-то неповторимое и драгоценное» [1, с. 41]. Такие чувства были хорошо знакомы Эгаре, поэтому книгу он считал наполненной реальной жизнью. Интересен и сам рецепт прочтения «Южных огней»: «по три страницы каждое утро, лежа, до завтрака» [1, с. 41–42]. Это прямое указание на лечебные свойства книги: книга как лекарство. Важно при этом книготорговцу следовать нескольким важным правилам: ему как доктору необходимо собрать точный *анамнез пациента* (*курсив автора*).

Следует коснуться личной истории Жан Эгаре: он сам долгое время страдает от несчастной любви: его внезапно бросает без объяснения причин возлюбленная, она просто исчезает. А то письмо, которое она оставляет, Жан не решает сразу прочитать и забывает о нём на долгие двадцать лет. Именно книга «Южные огни» оказывает лечебное действие на него. Книгу он сравнивает с женщиной, которую он когда-то безумно любил. Книга ведет его к ней. «Южные огни» – живая вода его любви. Для него данная книга служит той мерой любви, которую он был в состоянии прожить и прочувствовать. Так характеризует ее сам Эгаре. «Это – соломинка, через которую я дышал последние двадцать лет. <...> Она помогла мне выжить. Книга мне уже не нужна, потому что я теперь снова... сам могу дышать» [1, с. 248]. В данном примере автор сопоставляет книгу и воздух. Книга также необходима для жизни чувствительного, тонкой души человека, как и воздух. Данный контекст репрезентирует символический момент обретения психологической автономии: Эгаре в состоянии самостоятельно дышать – доказательство добровольного возвращения к жизни. Важно немного коснуться того, как жил Эгаре: его квартира была практически пуста. В ней был диван, минимальный набор посуды, огромные, размером с комнату, пазлы в виде географической карты, которые он складывал, а закончив, тут же разбирали и начинал складывать заново, а также много книг. Возможно, именно пустая комната и нужна ему, чтобы свободнее дышать. Эгаре прожил вопреки своим чувствам более двадцати лет. А оставленное его любимой Манон письмо он так и не решился сразу прочитать, спрятав его в стол. Он научился жить в своей квартире, как в скорлупе, отделяющей его от внешнего мира.

Когда расставание с возлюбленной Манон стало для Эгаре невыносимым, «он разбил кровать, потом полки <...> опустошил квартиру. Он отдал бездомным всю одежду, раздарил все пластинки» [1, с. 64]. Процесс уничтожения и опустошения относится к символическому акту уничтожения совместного мира с Манон. Себе он оставил только книги, которые читал ей вслух. Он читал ей каждый вечер и стихи, и отдельные сцены, и главы из романов, а также «Детские молитвы» Рингельнаца, «чтобы она могла уснуть в этом чужом для неё зловещем, убогом мире на холодном севере с его замороженными обитателями. У него не поднялась рука выбросить эти книги. Он замуровал ими лавандовую комнату» [1, с. 64]. Книги стали единственными реликвиями из его прошлого.

Эгаре на долгие годы добровольно выбирает жить так, чтобы избежать жизни. Он прячет жизнь на самое дно своей души. Однако так не может продолжаться вечно: в его жизни появляется случайная соседка Катрин, переживающая несчастную любовь, полную разочарований и обид. Это становится переломным моментом в жизни главного героя. Он отправляется в Путь на поиски самого себя, потерянного двадцать лет назад. Путешествие он совершает на своей книжной барже в окружении книг.

Для Эгаре путешествие из Парижа на юг Франции, в Прованс символично: это движение от холода к теплу, где тает лед его души, путь от замкнутости к открытости, от духовной смерти к физическому и духовному пробуждению. В конце романа «Лавандовая комната» герой осознанно выбирает жить и быть счастливым.

На основании изложенного представляется возможным утверждать, что художественная литература в романе Нины Георге «Лавандовая комната» является не только источником культурного наследия, становом вдохновения, но и дарит читателю эмоциональное обогащение, а также осуществляет психологическую и психотерапевтическую помощь читателю-пациенту.

В результате проведенного исследования можно сформулировать следующий вывод: художественный текст служит также предметом интерпретации. Он инструмент, действующий на подсознание читателя. Художественный текст вскрывает глубинные пласты человеческого подсознания, провоцирует внутреннюю работу, открывает запертые «комнаты памяти». В данном романе такой «комнатой памяти» стала *лавандовая комната*, в которой главный герой похоронил свою прошлую жизнь после того, как из его жизни исчезла возлюбленная. Однако наступает пробуждение, и он отправляется на поиск самого себя и нового счастья. В этом ему бесценно помогают книги. Существует устойчивое убеждение, что случайная встреча с хорошей книгой способна изменить человеческую судьбу. А сам Жан Эгаре служит маяком для заблудших душ, чтобы они скорее смогли найти свой путь и изменить судьбу к лучшему.

Таким образом, в романе «Лавандовая комната» Нина Георге раскрывает тему поиска себя, достижения счастья через осознание важных истин. Постоянным спутником и невидимым психотерапевтом на всем пути служит книга.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Работа может представлять интерес для лингвистов как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. Георге Н. *Лавандовая комната*. Перевод с немецкого Р. Эйвадаса. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука Аттикус, 2019.
2. Кошелев В.П., Адаменко А.М., Шпанка А.В. Пифагор: от здорового образа жизни до основ медицины. *Медицинское образование и профессиональное развитие*. 2014; № 2 (16). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pifagor-ot-zdorovogo-obraza-zhizni-do-osnov-meditsiny>
3. Куфаев М.Н. Проблемы философии книги. *Книга в процессе общения*. Москва: Наука, 2004.
4. Лихачев Д.С. *Мысли о жизни: Воспоминания*. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014.
5. Рубакин Н.А. *Библиологическая психология*. Москва: Академический проект: Трикста, 2006.
6. Сорокин Ю.А. *Почему живут и умирают книги? Библиопсихологические и этнокультурологические сюжеты*. Москва: Педагогика, 1991.
7. Dr. Erich Kästners. *Lyrische Hausapotheke: 56 Gedichte im Warschauer Getto aufgeschrieben und illustriert von Teofila Reich-Ranicki*. München, 2000.
8. Фрезинский Б., Князев С. «Марсель Райх-Раницкий. Моя жизнь». *Новая Русская Книга*. 2002; № 2. Available at: <https://magazines.gorky.media/nrk/2002/2/marsel-rajh-ranickij-moya-zhizn.html>
9. Дрешер Ю.Н., Кормишина Г.М., Матвеева Г.В., Таиров Н.И. Библиотерапия как научное направление: современное состояние и перспективы исследований. *Вестник КазГУКИ*. 2024; № 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/biblioterapiya-kak-nauchnoe-napravlenie-sovremennoe-sostoyanie-i-perspektivy-issledovaniy>
10. Мартынова М.А., Левшунова Ж.А., Ростова М.Л. Возможности библиотерапии в профилактике синдрома эмоционального выгорания педагогов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2024; № 84-1: 465–468.

References

1. George N. *Lavandovaya komnata*. Pervod s nemeckogo R. 'Ejvadasa. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka Attikus, 2019.
2. Koshelev V.P., Adamenko A.M., Shpanka A.V. Pifagor: ot zdorovogo obraza zhizni do osnov mediciny. *Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie*. 2014; № 2 (16). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pifagor-ot-zdorovogo-obraza-zhizni-do-osnov-meditsiny>
3. Kufayev M.N. Problemy filosofii knigi. *Kniga v processe obscheniya*. Moskva: Nauka, 2004.
4. Lihachev D.S. *Mysli o zhizni: Vospominaniya*. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2014.
5. Rubakin N.A. *Biibliologicheskaya psihologiya*. Moskva: Akademicheskij proekt: Trikshta, 2006.
6. Sorokin Yu.A. *Pochemu zhivut i umirayut knigi? Bibliopsihologicheskie i etnokul'turologicheskie syuzhety*. Moskva: Pedagogika, 1991.
7. Dr. Erich Kästners. *Lyrische Hausapotheke: 56 Gedichte im Warschauer Getto aufgeschrieben und illustriert von Teofila Reich-Ranicki*. München, 2000.
8. Frezinskij B., Knyazev S. «Marsel' Rajh-Ranickij. Moya zhizn'». *Novaya Russkaya Kniga*. 2002; № 2. Available at: <https://magazines.gorky.media/nrk/2002/2/marsel-rajh-ranickij-moya-zhizn.html>
9. Dresher Yu.N., Kormishina G.M., Matveeva G.V., Tairov N.I. Biblioterapiya kak nauchnoe napravlenie: sovremennoe sostoyanie i perspektivy issledovaniy. *Vestnik KazGUKI*. 2024; № 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/biblioterapiya-kak-nauchnoe-napravlenie-sovremennoe-sostoyanie-i-perspektivy-issledovaniy>
10. Martynova M.A., Levshunova Zh.A., Rostova M.L. Vozmozhnosti biblioterapii v profilaktike sindroma 'emotsional'nogo vygoraniya pedagogov. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2024; № 84-1: 465-468.

Статья поступила в редакцию 16.01.26

УДК 811.161

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-352-355

Unatlokov V.Kh., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: vunatlokov@mail.ru

Zolotova Ya.V., Cand. of Sciences (Economics), Senior Lecturer, Graduate School of Management, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: rozohka@mail.ru

Denisova A.B., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, National Research University "MPEI" (Moscow, Russia), E-mail: minazovaz1@mail.ru

LINGUISTIC REPRESENTATION OF NATIONAL CHARACTER IN RUSSIAN CLASSICAL AND POSTMODERNIST LITERATURE. The article analyzes the linguistic representation of national character in Russian classical and postmodern literature. The paper examines the theoretical foundations of linguacultural studies, particularly the concepts of linguistic personality, linguacultural types, and national character as multimodal phenomena. Particular attention is paid to the role of language as a means of shaping and representing national identity, as well as its interaction with cognitive, sociocultural, and pragmatic components. Using works by 19th-century classics as examples (Pushkin, Tolstoy, Dostoevsky), it demonstrates how language serves as a mechanism for cultural identification and self-reflection. In the context of postmodernism (Bitov, Erofeev, other authors), the deconstruction of traditional linguistic forms, intertextuality, and heteroglossia are analyzed as methods that create space for a plurality of meanings. A comparative analysis demonstrates how both literary traditions use language to shape and transform notions of national character, reflecting changing cultural and historical paradigms.

Key words: linguistic representation, national character, Russian classical literature, postmodernism

В.Х. Унатлоков, канд. филол. наук, доц., Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: vunatlokov@mail.ru

Я.В. Золотова, канд. экон. наук, доц., Высшая школа менеджмента, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: rozohka@mail.ru

А.Б. Денисова, канд. филос. наук, доц., Национальный исследовательский университет «МЭИ», г. Москва, E-mail: minazovaz1@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ И ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Статья посвящена анализу языковой репрезентации национального характера в русской классической и постмодернистской литературе. В работе рассматриваются теоретические основы лингвокультурологических исследований, в частности, концепты языковой личности, лингвокультурных типажей и национального характера как мультимодальных феноменов. Особое внимание уделяется роли языка как средства формирования и репрезентации национального самосознания, а также его взаимодействию с когнитивными, социокультурными и прагматическими компонентами. На примере произведений классиков XIX века (Пушкина, Толстого, Достоевского) показано, как язык служит механизмом культурной идентификации и саморефлексии. В контексте постмодернизма (на примере Битова, Ерофеева и других авторов) анализируется деконструкция традиционных языковых форм, интертекстуальность и гетероглоссия как методы, создающие пространство для множественности смыслов. Сравнительный анализ показывает, как обе литературные традиции используют язык для формирования и трансформации представлений о национальном характере, отражая изменение культурных и исторических парадигм.

Ключевые слова: языковая репрезентация, национальный характер, русская литература, русская классическая литература, постмодернизм, постмодернистская литература

Актуальность исследования языковой репрезентации национального характера в русской классической и постмодернистской литературе обусловлена тем, что язык художественного текста является не только средством художественной коммуникации, но и мощным инструментом отражения, конституирования и модернизации коллективного самосознания.

Цель исследования заключается в анализе языковой репрезентации национального характера в русской классической и постмодернистской литературе.

Задачи исследования:

- проанализировать основные языковые стратегии репрезентации национального характера в произведениях русских классиков (Пушкина, Толстого, Достоевского);
- исследовать влияние историко-культурных процессов на языковую репрезентацию национального характера в классической литературе;
- выявить особенности трансформации языковых форм и стереотипов в постмодернистской литературе (на примере Битова, Ерофеева, Соколова и др.);

– сравнить подходы к языковой репрезентации национальной идентичности в классической и постмодернистской литературе, выявив различия в использовании языка как инструмента культурной деконструкции.

Научная новизна исследования заключается в сравнительном анализе языковой репрезентации национального характера в русской классической и постмодернистской литературе, который позволяет выявить эволюцию языковых стратегий, используемых для отображения национальной идентичности.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении понимания роли языка в формировании и репрезентации национального характера в литературе. Работа вносит вклад в развитие лингвокультурологических и литературоведческих теорий, исследующих взаимодействие языка и культуры, а также в осмысление изменений в концептуализации национальной идентичности от классической к постмодернистской литературной традиции. Исследование помогает углубить понимание механизмов языковой деконструкции и субверсии в контексте культурных изменений.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения полученных результатов для углубленного анализа литературных произведений, а также для преподавания курсов по русской литературе, лингвокультурологии и теории языка.

Одним из ключевых понятий, формирующих теоретическую основу таких исследований, является концепт языковой личности – центральное звено между индивидуальным языковым сознанием и коллективными культурными смыслами. Как подчеркивается в работах В.И. Карасика и его последователей, языковая личность всегда национальна по своей сути, поскольку она является носителем специфической системы концептов, оценочных доминант и культурно обусловленных прототипов, составляющих «языковую картину мира» данной лингвокультурной общности. «В рамках этого подхода языковая репрезентация национального характера понимается как совокупность языковых стратегий, способов концептуализации и речевых практик, посредством которых в текстах художественной литературы артикулируются модели национального самоопределения и коллективного самосознания» [1, с. 25]. Речь здесь идёт не только о фиксированных лексических конструктах или стереотипических сочетаниях, но и о глубинной семантико-культурной организации языковых значений, которые преломляются через систему оценок, метафор, нарративных структур и дискурсивных актов.

Роль языка как средства репрезентации и формирования национального самосознания многократно подчеркивается в современной лингвокультурологической литературе. Язык выступает не только в качестве канала передачи культурного опыта, но и как активный агент социальной конституции коллективной идентичности: он формирует категории восприятия, ситуативные схемы интерпретации действительности, а также оценочные фильтры, через которые индивиду структурируют свой опыт и взаимодействуют с другими. В языке фиксируются культурные коды, символы и ключевые метафоры, которые функционируют как ретенционные структуры памяти народа и как инструменты генерации смысла в художественных текстах. Таким образом, язык выступает одновременно ареалом хранения, выражения и реструктуризации культурно-ментальных моделей, которые лежат в основе национального характера.

В рамках дискурсивного подхода национальный характер рассматривается как репрезентативный эффект языковой деятельности, возникающий на стыке когнитивных, социокультурных и прагматических компонентов. Когнитивная лингвистика предоставляет инструменты для анализа концептуальных схем, метафорических структур и импринтов культурной семантики в языке. Психолингвистика позволяет исследовать процессы внутреннего построения смыслов носителями языка, в том числе механизмы усвоения культурно окрашенных прототипов и их активацию в коммуникации. Социолингвистика, в свою очередь, выявляет социокультурные условия функционирования языковых форм и норм, которые детерминированы статусно-ролевыми, историческими и коммуникативно-прагматическими факторами. Таким образом, складывается комплексный теоретический контекст, в котором языковая репрезентация национального характера рассматривается как мультиуровневый феномен, включающий когнитивно-семантические, культурно-оценочные и социально-прагматические измерения.

Особое место в теории национального характера занимает концепция лингвокультурных типажей, развитая российскими учёными, в частности, В.И. Карасиком. Согласно этой теории, коллективное языковое сознание продуцирует типизированные образы личности: лингвокультурные типажы, которые фиксируют устойчивые культурные модели поведения, ценностные ориентиры и этнопсихологические характеристики. Эти типажы функционируют как семиотические конструкции, репрезентирующие национальные смыслы и культурные архетипы, что делает их важным объектом анализа при изучении языковой репрезентации национального характера в литературных текстах.

Важным вкладом в осмысление языковой репрезентации национального характера является также традиция изучения концептов – централизованных семантических единиц, структурирующих культурно значимые области опыта. Концепт в лингвокультурном анализе выступает не просто обозначением, но когнитивно-семантической сетью связей, включающей метафорический потенциал, эвфемистические и стигматизирующие значения, оценочные доминанты и культурно обусловленные ассоциации. Анализ концептов, таких как «родина», «честь», «долг», «душа», «судьба», в русской литературе позволяет реконстру-

ировать глубинные слои коллективного сознания и выявить способы, которыми национальный характер кодируется через языковые структуры и художественные образы. Этот подход особенно продуктивен при изучении художественного текста, где концепты не только репрезентируются, но и драматургически развиваются в ходе нарратива.

Языковая репрезентация национального характера в русской классической литературе XIX века представляет собой сложный феномен, в котором язык художественного текста выступает не только инструментом коммуникации, но и механизмом отражения и конституирования этнокультурной самоидентификации. В русской классической традиции язык оказывается основным медиатором национального самосознания, поскольку фиксирует ценностные доминанты, глубинные культурные стратегии, мифологические структуры и психологические архетипы, составные элементы образа «русской души». Центральное место в этом процессе занимают классики русской литературы Александр Сергеевич Пушкин, Лев Николаевич Толстой, Федор Михайлович Достоевский, чьи тексты стали не только художественными шедеврами, но и культурно-семантическими матрицами, формирующими представления о русском национальном характере.

А.С. Пушкин традиционно рассматривается не только как «отец» современной русской литературы, но и как ключевой архитектор литературного русского языка XIX века. Его творчество, по мнению филологов, сыграло решающую роль в формировании современной нормы русского языка и стало энциклопедией языковых средств, адекватно отражающих духовные, эмоциональные и когнитивные структуры русской культуры. Пушкинский язык сочетает в себе народность и выразительность, синтезируя богатство разговорного языка и высокоразвитую поэтическую традицию, что делает его образцом репрезентации национального характера в лексико-фразеологическом, синтаксическом и стилистическом измерениях. Именно в пушкинских текстах находят свое выражение ключевые культурно-семантические концепты «родина», «честь», «судьба», «душа» и «народ», которые позднее становятся центральными для всей классической традиции.

Л.Н. Толстой в своих романах, прежде всего в эпопее «Война и мир» и романе «Анна Каренина», развивает репрезентацию национального характера через языковые и нарративные стратегии, которые включают детальные социально-психологические портреты, тематизацию исторического опыта и диахроническое рассмотрение русской общности. В «Войне и мире» языковые особенности – от просторечных элементов речи крестьян до сложных концептуальных рассуждений дворянства – служат средством конституирования целостной культурной картины мира, раскрывая «русское» в различных социальных слоях и исторических ситуациях. Такая полифоничность речи позволяет автору представить национальный характер как совокупность внутренних противоречий, эмоциональной глубины и нравственно-этических ориентиров, что делает язык не только репрезентантом культурного опыта, но и инструментом рефлексии над ним.

Ф.М. Достоевский, в свою очередь, вносит в языковую репрезентацию национального характера глубокие психологические и философские измерения. Его герои от Раскольникова до князя Мышкина наполнены внутренними конфликтами, которые отражаются в сложных языковых конструкциях, монологах и диалогах, где сомнение, духовная тоска, стремление к смыслу и нравственному выбору становятся лингвистически ощутимыми. Достоевский использует язык как средство выражения экзистенциальной напряжённости, что позволяет ему не только описывать внешние социальные условия, но и репрезентировать внутренние структуры сознания, которые считаются характерными для русской ментальности. В этом смысле его репрезентация национального характера оказывается глубже, чем простая фиксация культурных стереотипов: она предполагает исследование национального духа как динамического и противоречивого явления.

Языковая репрезентация национального характера в русской классике не сводится к простому отражению этнокультурных черт, но включает историко-культурные процессы, через которые проходят язык и литература. XIX век в России был временем интенсивных культурных трансформаций: противостояние западных и славянофильских идей, реформы Петра Великого, крепостническая система, наполеоновские войны – все эти исторические контексты отражаются в языке классической прозы и поэзии. Литературный язык, формируемый в этот период, служит не только средством художественной передачи, но и полем культурной борьбы, в котором различные концепты и модели социального поведения вступают в диалог. Романтизм, реализованный Пушкиным и Тютчевым, вносил акцент на духовность, свободу и культурный код русского народа; реализм Толстого и Достоевского возвращал внимание к социальным и моральным дилеммам, отражающим историческую судьбу России как империи с её многонациональными вызовами и внутренними противоречиями.

В этом контексте языковые инновации, которые вносили классики, были не просто стилистическими, но культурно значимыми: они выражали изменение образа национального сознания, его самооценки и саморефлексии. Лингвистическая динамика пушкинского слова, которое соединяло разговорное и высокое стихотворное начало, закладывала основу для последующих описаний русского общества в его многоаспектности. Литературные тексты XIX века становились своеобразными культурно-семантическими «микрокосмами», где «через язык осмыслились вопросы принадлежности, долга, любви к родине, ответственности и духовной свободы. Таким образом, литература не только репрезентировала национальный характер, но и активно участвовала в его формировании как культурного архетипа» [2, с. 329].

Особое значение придается тому, как традиции русского литературного языка и художественной формы наследуются и перерабатываются в последующих литературных эпохах. Классическая репрезентация национального характера в работах Пушкина, Толстого и Достоевского определила лингвокультурные основания, на которых строилась национальная идентичность в литературе. Эти тексты стали эталонными для последующих поколений как по мастерству художественного слова, так и по глубине культурной интерпретации «русского». Они формировали устойчивые языковые стереотипы, метафорические модели и нарративные стратегии, которые становятся ориентиром для понимания, как через язык художественной литературы конституируется национальный характер.

Репрезентация национального характера в классической литературе тем самым оказывается результатом взаимодействия нескольких пластов: историко-социального опыта, языковой традиции, художественной формы и культурно-семантических концептов. Вне рамок художественного текста эти элементы носили бы эвристический характер, но в литературе они приобретают плотность и кровь через диалогическую структуру, смысловые слои и языковую выразительность. Литературные произведения XIX века становятся «местами памяти» национального характера, носителями коллективных смыслов и культурных ориентиров, структурированных языком как художественным и когнитивным инструментом.

Языковая репрезентация национального характера в русской постмодернистской литературе представляет собой особое, качественно иное пространство художественной рефлексии, нежели в классической традиции XIX века. Если в классике национальный характер фиксируется как относительно цельный культурно-семантический конструкт, то в постмодернистской поэтике он претерпевает деконструкцию, фрагментацию и ироническую ремодуляцию. В этом процессе язык художественного текста не служит зеркалом целостного этнокультурного опыта, а становится зоной интертекстуальных игр, семиотических перекодировок, множественности голосов и культурных стратегий, где сам феномен «русскости» подвергается сомнению, разбивке и реверсу как элемент художественной интенции [3, с. 92].

Одними из первых в русской литературе, кто поставил под вопрос устоявшиеся модели художественного репрезентирования национального характера, стали авторы так называемой «постмодернистской волны»: Андрей Георгиевич Битов с романом «Пушкинский дом», Венедикт Ерофеев с «Москва – Петушки», а также такие фигуры, как Саша Соколов, Эдуард Лимонов, Владимир Войнович, Александр Солженицын в поздних произведениях и другие представители неклассической художественной традиции. В отличие от реализованной в XIX веке гармонизации этнокультурных образов и языковых моделей, постмодернистские авторы вводят в текст гетероглоссию – множественность речевых регистров, стилистических пластов и кодов, которые вступают во взаимодействие, спор, иронию и самоиронию. Такая гетерогенность речи является стратегией, позволяющей размывать и бесконфигурировать прежние представления о национальном характере, демонстрируя его как поле вариативных смыслов, а не неизменных архетипов.

Важнейшим признаком постмодернистской языковой репрезентации становится интертекстуальность – принципиальная включенность текста в сеть отсылок, реминисценций и аллюзий на другие тексты, жанры и культурные коды. В романе Битова «Пушкинский дом» этот принцип реализован через сложную систему цитат, эпиграфов и реминисценций к произведениям Пушкина, Лермонтова, Тургенева и других классиков, что позволяет автору не только деконструировать классическую традицию, но и переосмыслить её в контексте современной культурной ситуации. Интертекстуальность здесь срабатывает как способ художественной репрезентации национального характера не в виде фиксированного набора культурных признаков, а как бесконечное переосмысление, ремодуляция и «игра с культурной памятью», где прошлое становится материалом для художественной игры, а не нормативом.

«Постмодернистская лингвистическая стратегия также включает элементы парадоксального жанрового смешения: слияние высокой поэтики с разговорной и андеграундной речью, «низкими» жанрами массовой культуры, фрагментами публицистических и документальных дискурсов. Языковые формы, которые в традиционной литературе считались маркерами определённых социальных слоёв или культурных стереотипов, здесь ремикшируются и деконструируются» [4, с. 138]. Возникают «полифонические картины мира», в которых голос автора не доминирует, а взаимодействует с массой чужих голосов, цитат и аллюзий, что делает национальную идентичность не одним голосом культуры, а пространством множества речевых вариаций.

Такая игра с языком, по сути, разрушает классический канон репрезентации, где национальный характер выражался через устойчивый художественный образ народа. Постмодернизм, напротив, демонстрирует, что язык является подвижной системой, где смыслы не фиксированы, а зависят от контекста, интерпретации и ситуации текста. В этом смысле он приближается к постструктуралистскому пониманию языка как непрерывной игры знаков, где каждый знак отсылает только к другим знакам и не имеет фиксированного «референта» за пределами текстуального поля.

Языковая репрезентация национального характера в русской постмодернистской литературе не только деконструирует традиционные культурные коды, но и подводит под сомнение саму возможность апелляции к «чистой» идентичности. В произведениях Венедикта Ерофеева, например, язык насыщен игровыми, абсурдными и пародийными элементами, что делает любое утверждение о сущ-

ностной «русскости» неизбежно многозначным и ироничным. Подобные тексты демонстрируют, что язык перестаёт быть прямым носителем социальной или психологической истины о национальном характере и переходит в поле художественного эксперимента, где культура и индивидуальный взгляд смешиваются, пересекаются и конфликтуют.

Важной формой выражения этой деконструкции становится ирония и самоирония по отношению к национальным стереотипам. Постмодернистские авторы, вплетая в текст привычные культурные маркеры, ставят их в контекст, где они теряют свою репрезентативную функцию и становятся предметом художественной интерпретации. Язык в таких текстах не фиксирует национальные смыслы как аксиомы, а превращается в пространство сомнений, вопросов и динамических смысловых игр, что делает репрезентацию национального характера диалогичной, полифонической и подвижной.

Нельзя не отметить и тот факт, что постмодернистская репрезентация национального характера часто осуществляется через деконструкцию идеологизации языка. В советскую эпоху литературные тексты находились под влиянием идеологии социалистического реализма, где язык служил механизмом распространения нормативных, героико-нормативных моделей поведения и представлений. Постмодернизм, напротив, вводит в литературный дискурс элемент сомнения по отношению к любой героико-идеологической схеме и демонстрирует, что язык как культурная конструкция всегда связан с местом говорящего, власти, интереса и контекста. В результате язык художественного текста перестаёт быть монологическим средством утверждения общих культурных истин о национальном характере и становится пространством мультицентричного семантического напряжения, где каждая репрезентация находит свой контраргумент внутри самого текста.

Особую роль в этом процессе играет фигура автора как субъекта речи. В постмодернистских текстах авторская позиция часто дробится: автор сам становится участником игры интертекстуальности, самоиронии и ремикса языковых пластов. Фигура автора может быть пародирована, а его голос смешан с голосами персонажей, цитатами других текстов и социальными кодами. Такая множественность авторских голосов и дискурсивных уровней делает невозможной прямую репрезентацию национального характера как единого культурного мифа и превращает её в сложную ткань семиотических взаимодействий.

Язык в русской постмодернистской литературе становится не столько средством описания национального характера, сколько инструментом социальной, культурной и эстетической игры, в которой понятие «национальное» постоянно пересматривается. Он отражает не целостный характер, но процесс самой конструкции характера как феномена, возникающего из пересечения различных культурных кодов, исторических ситуаций, социальных голосов и индивидуальных интерференций. Таким образом, репрезентация национального характера трансформируется из функции фиксации культурных архетипов в функцию их деконструкции, переосмысления и творческой ремодуляции [5, с. 48].

В классической литературе XIX века язык художественного произведения выступает как интегральный механизм репрезентации национального характера – цельного культурно-семантического конструкта, фиксирующего устойчивые архетипы, коллективные мифы и устойчивые модели ментальности. В постмодернистской литературе XX–XXI веков репрезентация национального характера обнаруживает себя как поле деконструкции, ремодуляции и иронической рефлексии, где язык перестаёт быть зеркалом этнокультурной истины и становится пространством множественных смыслов, интертекстуальных игр и культурных кодов.

В классическом русском реалистическом нарративе XIX века серии текстов Пушкина, Толстого и Достоевского язык функционируют как система концептов, через которую конструируется целостная картина мира, отражающая глубокие, зачастую устойчивые установки «русской души» и её морально-этического содержания. Литературно-языковая репрезентация здесь строится на традиционных лингвокультурных кодах, которые фиксируют культурно-историческую память, социальные нормы, нравственные регистры и общие мировоззренческие ориентиры этноса. В этих текстах язык как художественный дискурс выполняет интегрирующую функцию: он не только описывает социальные действия, но и соотносит их с представлениями о долге, чести, судьбе, отношениях личности и общества, выявляя устойчивые модели коллективного поведения. Такая репрезентация предполагает монологическое функционирование художественной системы, где культурный архетип «русской души» закрепляется через нарративные схемы, символические образы, устойчивые эпитеты и оценочные категории, формирующие глубинную семантику национального характера. Такое понимание литературы как репрезентативного механизма, обеспечивающего культурную целостность, характерно для литературоведческой традиции XIX–XX веков.

В противоположность этому в русской постмодернистской литературе язык художественного текста перестаёт выполнять функцию однозначного репрезентанта устойчивых культурных значений. Постмодернизм как эстетическая и культурно-философская категория ориентирован на деконструкцию прежних традиций, сомнение в абсолютной истине, демонтаж монологических культурных постулатов и разрушение классических смысловых структур. Художественные тексты постмодернизма насыщены интертекстуальными ссылками, цитатами, реминисценциями и культурными кодами, которые отсылают читателя к сложной сети культурных значений, включающей весь контекст мировой и отечественной классической традиции. Такой язык культуры становится полифоничным пространством, где различные речевые пласты, стилистические регистры и культур-

ные смыслы взаимодействуют, вступают в диалог и конфликт, создавая сложное семантическое поле, которое уже не фиксирует единый архетип, а деконструирует саму возможность такой фиксации.

Одна из ключевых стратегий, через которую постмодернизм реализует репрезентацию национального характера, заключается в интертекстуальности художественного языка. В отличие от классической традиции, где национальный характер репрезентируется в уникальном авторском голосе, отражающем обобщённое культурное сознание, постмодернистский текст постоянно отсылает к другим текстам и культурным пластам. Это может быть прямая цитата, аллюзия или парафраз классических текстов. При этом цитируемый материал не обозначает вечные культурные смыслы, а выступает элементом метаязыковой игры, где культурные коды подвергаются иронической ремодуляции, усилению или ослаблению, что делает их семантическое содержание открытым к интерпретации. Подобные пространственные кодовые конструкции создают эффект деконструированной культурной памяти, где национальный характер становится объектом критического осмысления, а не нормативной репрезентации.

Кроме того, постмодернистский язык насыщен элементами полифонии и гетероглоссии, которые уже не являются простыми средствами отражения социальной или культурной множественности, но превращаются в самостоятельные художественные техники. Гетероглоссия, как её описал М.М. Бахтин, представляет собой одновременное присутствие множества точек зрения в речи, что делает невозможной монологическую репрезентацию единой истины. В контексте постмодернистской литературы такие множественные речевые пластики позволяют выявлять разнообразные интерпретации национального опыта, вариативно коммуницируемые через различные голосовые, стиливые и речевые регистры. Это приводит к разрушению классической модели художественной репрезентации, ориентированной на единодушие, универсализированное измерение культурных значений, и создаёт пространство открытых смыслов, где национальный характер воспринимается как множественный, фрагментарный и динамический феномен.

Важнейшей характеристикой отличия обеих литературных традиций является также различие подходов к авторской позиции и роли рассказчика в тексте. В классической литературе авторская позиция зачастую соотносится с культурно-историческими установками общества, что позволяет художественному тексту выступать как нормативный репрезентант национальных идеалов, моральных установок и психологического уклада этничности. Автор стремится к созданию целостной художественной картины мира, где язык и стиль оформляют устойчивую систему смыслов, призванную выразить, закрепить и передать читателю репрезентацию национального характера.

В постмодернистской литературе авторская позиция децентрирована, она функционально расслаивается на множество голосов, интертекстуальных отсылок и культурных кодов. Автор может выступать анонимно, метатекстуально, использовать псевдонимы, цитаты и чужие речи, что создаёт эффект размытой авторской ответственности за смысловую структуру текста. Это приводит к деконструкции традиционной функции художественного языка, в которой национальный характер выступал как устойчивый культурный архетип. Вместо этого постмодернизм предлагает пародийную ироническую рефлексию национальности, где язык становится средством не подтверждения какой-то национальной «истины», а её художественной игры и реверса.

Важное отличие между классической и постмодернистской репрезентацией проявляется и в отношении к культурным архетипам. В классической литературе они фиксируются в языке как устойчивые культурно-семантические блоки: символы, метафоры, устойчивые выражения и нарративные схемы, которые служат критерием идентификации национального характера и культурной принадлежности. Эти архетипы служат опорой для читателя, обеспечивая интерпретацию текста как отражения коллективного культурного опыта.

Библиографический список

1. Ковшова М.Л. Роль лингвокультурологии на современном этапе: основные принципы и методы исследования. *Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2023: 12–29.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура*. Москва: Индрик, 2005.
3. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука, 1987.
4. Марусенко М.А. *Языки и национальная идентичность: современные вызовы национальному единству и территориальной целостности*. Москва: НПК, 2015.
5. Корнилов О.А. *Лингвистические картины мира как производные от национальных менталитетов*. Москва: ЧеРо, 2003.

References

1. Kovshova M.L. Rol' lingvokulturologii na sovremennom 'etape: osnovnye principy i metody issledovaniya. *Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2023: 12–29.
2. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura*. Moskva: Indrik, 2005.
3. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka, 1987.
4. Marusenko M.A. *Yazyki i nacional'naya identichnost': sovremennye vyzovy nacional'nomu edinstvu i territorial'noj celostnosti*. Moskva: NPK, 2015.
5. Kornilov O.A. *Lingvisticheskie kartiny mira kak proizvodnye ot nacional'nyh mentalitetov*. Moskva: CheRo, 2003.

Статья поступила в редакцию 09.01.26

УДК 81.432.1–8

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-355-358

Kortava V.N., postgraduate, senior teacher, Abkhazian State University (Sukhum, Abkhazia), E-mail: victoria_kortava@mail.ru

FAZIL ISKANDER'S HUMOR IN ENGLISH TRANSLATION OF THE STORY "FORBIDDEN FRUIT". The article analyses the specifics of the use of humor in the translation of Russian-language prose into English. Humor, which is an integral part of someone else's culture and contributes to the formation of the idea of the comic in a given culture, causes difficulty for understanding in a foreign language environment. One of the most important tasks of the translator is to preserve the identity of

the text, its ability to evoke equal understanding in the translating language. At the same time, it requires a careful attitude to the linguostylistic and linguocultural features of the original which is no less significant. As an illustrative material that makes it possible to draw attention to the features of the translation of the text containing humor. The article gives examples from the story "Forbidden Fruit" created in Russian by F.A. Iskander and from its English-language translation of "Forbidden Fruit" by R. Daglish. Ultimately, the presented and meaningful material demonstrates the specifics of the perception of humor in a different cultural environment and how to recreate and comprehend it in an English translation.

Key words: F.A. Iskander, humor, literary translation, culture, tradition, specificity of perception, intercultural communication

В.Н. Кортая, соискатель, ст. преп., Абхазский государственный университет, г. Сухум, E-mail: victoria_kortava@mail.ru

ЮМОР ФАЗИЛЯ ИСКАНДЕРА В АНГЛИЙСКОМ ПЕРЕВОДЕ РАССКАЗА «ЗАПРЕТНЫЙ ПЛОД»

Статья посвящена осмыслению специфики употребления юмора в переводе русскоязычной прозы на английский язык. Юмор, являющийся неотъемлемой частью чужой культуры и способствующий формированию представления о комическом в данной культуре, вызывает сложность для понимания в иноязычной среде. Одной из важнейших задач переводчика становится сохранение идентичности текста, его способности вызывать равноправное понимание в переводящем языке, при этом не менее существенно и бережное отношение к лингвистическим и лингвокультурным особенностям оригинала. В качестве иллюстративного материала, позволяющего обратить внимание на особенности перевода текста, содержащего юмор, в статье использованы примеры из созданного на русском языке рассказа Ф.А. Искандера «Запретный плод» и из его англоязычного перевода *Forbidden Fruit*, выполненного Р. Даглишем. В конечном итоге представленный и осмысленный материал демонстрирует специфику восприятия юмора в иной культурной среде и способы его воссоздания и осмысления в англоязычном переводе.

Ключевые слова: Ф.А. Искандер, юмор, художественный перевод, культура, традиция, специфика восприятия, межкультурная коммуникация

Актуальность данной статьи обусловлена существенным интересом современной филологической науки к возможностям осмысления юмора в переводе художественного произведения.

Цель исследования – выявить трудности, возникавшие в работе переводчика, и пути их преодоления, а также вписать их в контекст представлений о специфике интерпретации художественного текста, сформированный в науке о переводе.

Задачи статьи: выявить переводческие трудности, возникшие при воссоздании Р. Даглишем юмора, содержащегося в оригинальном произведении Ф.А. Искандера «Запретный плод»; охарактеризовать возможности преодоления этих трудностей с учетом специфики русской и английской языковых культур; использовать выявленную специфику при интерпретации художественного текста.

Научная новизна работы состоит в том, что в работе выявлена специфика использования юмора в рассказе Ф.А. Искандера «Запретный плод» и в его переводе на английский язык.

Теоретическая значимость статьи заключается в выявлении специфики сравнительно-сопоставительных литературоведческих и лингвистических исследований при анализе оригинальных произведений Ф.А. Искандера и их переводов.

Практическая значимость состоит в возможности использования наработанных материалов в курсах лекций, посвященных творчеству Ф.А. Искандера, художественному переводу и межкультурной коммуникации, а также при подготовке новых комментированных изданий рассказа писателя «Запретный плод» в составе его книг и сборников.

В числе актуальных задач, стоящих перед современной филологической наукой, стоит целостное изучение межкультурного языкового аспекта интерпретации текста художественного произведения с языка оригинала на язык перевода. Российский лингвист-американист А.Д. Швейцер (1923–2002) определял перевод как «однонаправленный и двухфазный процесс межязыковой и межкультурной коммуникации, при котором на основе подвергнутого целенаправленному («переводческому») анализу первичного текста создается вторичный текст (метатекст), заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде» [1, с. 75]. При этом данный процесс характеризуется «установкой на передачу коммуникативного эффекта первичного текста, частично модифицируемой различиями между двумя языками, двумя культурами и двумя коммуникативными ситуациями» [1, с. 75]. Несмотря на то, что представленное определение относится к 1988 году и после работ А.Д. Швейцера было сделано немало иных попыток терминологического толкования понятия перевода, мы считаем возможным опираться именно на данное толкование как в наибольшей степени акцентирующее коммуникацию между различными культурами, что особенно значимо для нашей работы. По мнению М.Ю. Илюшкиной, «художественный перевод – перевод произведений художественной литературы, цель которого – создать речевое произведение, способное оказывать художественно-эстетическое воздействие на читателя» [2, с. 12].

Язык – зеркало культуры, в котором отражаются не только реальный мир, окружающий человека, и реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира. Язык – сокровищница, кладовая, копилка культуры, берегающая культурные ценности. Он хранит культурные ценности в лексике и грамматике, в идиоматике и паремологии, в фольклоре и авторском художественном творчестве [3, с. 14].

Отметим, что сохранение юмористического своеобразия оригинала относится к числу тех умений профессионального переводчика, что свидетельствуют о его мастерстве, в том числе проявленном при интерпретации конкретного

художественного текста. Это мастерство заключается не только в блестящем владении языком оригинала, его идиоматическим компонентом, но и в глубоком освоении культурных реалий, традиций, обычаев, владении информацией, связанной с историческим прошлым народа и его преломлением в художественном творчестве того или иного автора. Юмор по-разному осмысливается в культурных традициях, во многом обусловлен общественным устройством определенной эпохи, а потому его точный перевод не всегда возможен, поскольку может привести к некорректному толкованию. Переводчику может представляться, что, опустив несколько труднопереводимых художественных деталей, содержащих юмор, он наилучшим образом преодолел переводческие трудности, однако на самом деле это не так. Подлинное мастерство состоит в сохранении колорита подлинника, который в значительной мере уходит вместе с опущением юмористических эпизодов.

Юмор как проявление субъективного мира индивида и человеческих эмоций относится к универсалиям человеческого бытия. Сравнение определений понятия «юмор», данных авторами различных словарей, показывает, что универсального и исчерпывающего определения пока не существует. Однако есть общие опорные слова, трактующие «юмор» как понимание комического, «умение видеть и показывать смешное, снисходительно-насмешливое отношение к чему-нибудь» [4, с. 101].

Специфика воссоздания авторского юмора рассматривается нами на примере рассказа Ф.А. Искандера «Запретный плод» и его перевода на английский язык *Forbidden Fruit*, осуществленного Робертом Даглишем. Рассказ «Запретный плод» был опубликован в сборнике Ф.А. Искандера «Начало», вышедшем в 1978 г. в сухумском издательстве «Алашара». Сборник также включает рассказы «Начало», «Петух», «Тринадцатый подвиг Геракла», «Мой дядя самых честных правил», «Колчерики», «Богатый Портной и хиромант», «Письмо».

В начале рассказа «Запретный плод» повествуется о восточном обычае, согласно которому запрещалось есть свинину и употреблять алкогольные напитки: «По восточному обычаю в нашем доме никогда не ели свинину. Не ели взрослые и детям строго-настроено запрещали. Хотя другая заповедь Магомета – относительно алкогольных напитков – нарушалась, как я теперь понимаю, безудержно, по отношению к свинине не допускалось никакого либерализма» [5, с. 26] – «In accordance with Moslem custom our family never ate pork. Our parents ate none and strictly forbade us to eat any. Although another of Mahomet's precepts – on the subject of alcoholic beverages – was violated, as I now realise, quite unrestrainedly, no liberalism was allowed where pork was concerned» [6, с. 58]. Проводя юмористическое сравнение, переводчик интерпретирует оборот «не допускалось никакого либерализма» как «no liberalism was allowed», тем самым поясняя полное соблюдение обычая. Слово «либерализм» в значении «излишняя терпимость, снисходительность, вредное попустительство» [7, с. 277] юмористически раскрывает отсутствие снисходительности и передается в том же значении с идентичным юмористическим окрасом «liberalism» [8, с. 173].

Комически использованные выражения «понижаться в должностях», «с лицом, застывшим в давней скорби», «громко разговаривать» переводятся на английский язык как «decline in the status» [8, с. 587, 915], «a look of permanent sorrow on her face» [8, с. 738, 902, 627], «raising one's voice about» [8, p. 838, 982], сохраняя комический эффект и первоначальный смысл: «В нашем дворе жила медсестра. Звали ее тетя Соня. Почему-то все мы тогда считали, что она доктор. Вообще, взрослея, замечаешь, как вокруг тебя дяди и тети постепенно понижаются в должностях. Тетя Соня была пожилой женщиной с коротко остриженными волосами, с лицом, застывшим в давней скорби. Говорила она всегда тихим голосом. Казалось, она давно поняла, что в жизни нет ничего такого, из-за чего стоило бы громко разговаривать» [5, с. 26] – «There was a nurse who lived in one of

the houses in our yard. We called her Auntie Sonya. In those days for some reason we thought of her as a doctor. In general, as one grows up, one notices a steady decline in the status of one's elders. Auntie Sonya was an elderly lady with her hair cut short and a look of permanent sorrow on her face. She always spoke in a very quiet voice. It was as though she had long since realised that there was nothing in life worth raising one's voice about» [6, с. 58].

Используемый для передачи эмоционального состояния героя оборот «струя чая, который я начал пить, от возмущения затвердела у меня в глотке» [5, с. 28] транслируется в переводе как «in my indignation I felt the tea that I had begun to drink freeze in my throat», где слово «затвердеть» со значением «freeze» – «морозить, замораживать, застыть» [8, с. 648], причем измененный порядок слов не препятствует воссозданию оригинального смысла: «Струя чая, который я начал пить, от возмущения затвердела у меня в глотке, и я с трудом ее проглотил» [5, с. 28] – «In my indignation I felt the tea that I had begun to drink freeze in my throat, and experienced some difficulty in swallowing it» [6, с. 61].

Фразеологическая единица «сквозь зубы» в значении «говорить, бормотать и т. п., не разжимая рта, невнятно» [9, с. 94] переведена как «mutter indistinctly» в приближенном к оригиналу значении «mutter» – «бормотать, говорить невнятно» [8, с. 768], «indistinct» – «неясный, невнятный» [8, с. 697]. Слово «осрамиться (срамить)» с разговорным значением «позорить», «порочить» и в просторечии «укорять», «стыдить», «бранить» [7, с. 660] воссоздается в переводе как «making a fool of yourself» – «ставить себя в дурацкое положение» [8, с. 643], сочетание слов «запахиваться в халат» («закинуть одну полу одежды на другую») [7, с. 185] передано переводчиком как «wrap her dressing-gown round» – «завертывать, обертывать, складывать» [8, с. 1003]. «– А посмотрим, как это не получится, – говорил дядя Шура сквозь зубы, потому что у него во рту была папироса. Он легко и уверенно повертывал в руках очередную починку, на ходу сдувая с нее пыль, и вдруг заглядывал на нее с какого-то совсем неожиданного бока. – А вот так вот и не получится, осрамишься, – отвечала тетя Соня и, пуская изо рта надменную струю дыма, угрюмо запахивалась в халат. В конце концов ему удавалось завести часы, в приемнике возникали трески, обрывки музыки, а он подмигивал мне и говорил: – Ну что? Получилось у нас или нет? Я всегда радовался за него и улыбкой давал знать, что я тут ни при чем, но ценю то, что он берет меня в свою компанию» [5, с. 27] – «We'll see whether I'm wasting my time or not," Uncle Shura would mutter indistinctly because he, too, had a cigarette between his teeth. He would turn his next mending job this way and that in his deft, confident hands, blowing off the dust as he did so, and all of a sudden he would look at it from quite a new, unexpected angle. "Wasting your time and making a fool of yourself," Auntie Sonya would reply and, releasing a haughty stream of smoke from her lips, gloomily wrap her dressing-gown round her. In the end he would manage to get the clock going, or the radio would start giving out crackles and snatches of music, and he would wink at me and say, "Well? Was I wasting my time or not?" I would always rejoice in his success and smile to show that, although it had nothing to do with me, I appreciated being included in his company» [6, с. 60].

Комичная ситуация с лакомым куском свинины: «Вернейший признак того, что она получала удовольствие, потому что все нормальные дети, когда едят, оставляют напоследок лучший кусок. Одним словом, все было ясно. Теперь она подбиралась к краю бутерброда с самым толстым куском сала, планомерно усиливая блаженство» [5, с. 28] – «She had started the slice on the side where the thinner pieces of fat lay, and this was a sure sign that she was relishing every morsel, because all normal children, when eating something they like, leave the best piece till last. Clearly she was experiencing enormous pleasure. Now she was approaching the edge of the slice with the thickest piece of fat on it, systematically intensifying her delight» [6, с. 61]. Дословный перевод «с самым толстым куском сала» – «the thickest piece of fat» [8, с. 944, 808, 631] указывает на значимость нарушения обычая.

Юмористическое восприятие наступившего «возмездия» обыгрывается переводчиком как «the time of retribution had already arrived», причем «возмездие» – «retribution» [8, с. 42]: «В какое-то мгновение мне показалось, что возмездие наступило: сестра поперхнулась» [5, с. 29] – «At one moment I thought the time of retribution had already arrived. My sister choked, then cautiously began to clear her throat» [6, с. 62].

Библиографический список

1. Швейцер А.Д. *Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты*. Москва: Наука, 1988.
2. Илюшкина М.Ю. *Теория перевода: основные понятия и проблемы: учебное пособие*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2015.
3. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие*. Москва: Слово/Slovo, 2000.
4. Молчанова Л.В. Юмор и перевод: к проблеме адаптации юмористического текста к иноязычной культуре. *Вестник Череповецкого государственного университета*. Филологические науки. 2014; № 4 (57): 101–104.
5. Искандер Ф.А. *Начало*. Сухуми: Алашара, 1978.
6. Iskander F. *The Thirteenth Labour of Hercules*. Москва: Издательство «Прогресс», 1978.
7. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1986.
8. *The Concise Oxford Russian Dictionary*. New York: Oxford University Press, 1998.
9. Тихонов А.Н., Ломов А.Г., Ломова Л.А. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва: Русский язык Медиа, 2007.

References

1. Shvejcer A.D. *Teoriya perevoda: Status, problemy, aspekty*. Moskva: Nauka, 1988.
2. Ilyushkina M.Yu. *Teoriya perevoda: osnovnye ponyatiya i problemy: uchebnoye posobie*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2015.

Наблюдения главного героя за сестрой приводят его к попытке объяснить возможность сожаления о съеденном куске сала: «Мне показалось, что она чувствует раскаяние и теперь не знает, как искупить свою вину» [5, с. 31] – «It seemed to me that she felt some repentance but knew no way of expiating her guilt» [6, с. 64]. «Искупить вину» со значением «заслужить прощения» [7, с. 219] в переводе становится «expiating her guilt», где «expiation» – «искупление» [8, с. 624].

Комическая передача сомнений юного героя в разоблачении поступка его сестры осуществляется в переводе близко по эмоциональной окраске к значению оригинала: «Я чувствовал, что держать ее на грани разоблачения даже приятней, чем разоблачать» [5, с. 31] – «It was even more enjoyable to keep her on the brink of exposure than actually expose her» [6, с. 64]. «Разоблачить» – снять облачение, ризу с кого-нибудь; открыть, обнаружить чьи-нибудь злоупотребления, тайные замыслы, враждебные планы [7, с. 565]; в переводе «разоблачить» – «to expose», «unmask» [8, с. 355].

Словосочетание «несправедливо обойден» – «unjustly passed over» [8, с. 232] воссоздается в переводе с тем же юмористическим оттенком: «Чем сильнее меня утешали, тем сильнее я чувствовал, что несправедливо обойден» [5, с. 33] – «The more they tried to console me the more strongly I felt that I had been unjustly passed over» [6, с. 67]. Комическая подача «хруста вытягивающихся ушей» как знака наказания в англоязычном переводе воссоздается как «the creak of my ears stretching», где «creak» – «скрип» [8, с. 576], «ear» – «ухо» [8, с. 610], «stretch» – «вытягивание, растягивание» [8, с. 921]: «Я успел ощутить просверкнувшую боль и услышал хруст вытягивающихся ушей» [5, с. 34] – «In the brief seconds before I landed I felt a stab of pain and heard the creak of my ears stretching» [6, с. 68].

Получение старшего, что предательство не является приемлемым в семье, транслируется с передачей значения основного научения оригинала: «предатель» – «traitor» [8, с. 314], «не хватало» – «on top of everything», обыгрывается в переводе и «вдобавок ко всему» [8, с. 953]:

«– Еще предателей мне в доме не хватало!» [5, с. 34] – «On top of everything else am I to have traitors in my own house!» [6, с. 68].

Понимание автором предательства осмысливается в переводе без пояснения: «С тех пор прошло много лет. Я давно ем общедоступную свинину, хотя, кажется, не сделался от этого счастливей. Но урок не прошел даром. Я на всю жизнь понял, что никакой высокий принцип не может оправдать подлости и предательства, да и всякое предательство – это волосатая гусеница маленькой зависти, какими бы принципами оно ни прикрывалось» [5, с. 34] – «Many years have passed since then. For a long time now I have been eating the pork that is available to all, though I don't think I am any the happier for it. But the lesson was not wasted. It taught me for the rest of my life that no lofty principle can justify meanness and treachery, and that all treachery is the hairy caterpillar that grows from a small envy, no matter under what high principles it may be concealed» [6, с. 69]. И далее: «Да и всякое предательство – это волосатая гусеница маленькой зависти, какими бы принципами оно ни прикрывалось» – «...all treachery is the hairy caterpillar that grows from a small envy, no matter under what high principles it may be concealed».

Таким образом, перевод юмора в художественной литературе представляет собой сложный процесс, подразумевающий воссоздание и осмысление культурных и языковых особенностей оригинала в переводящий язык с учетом различия языковой системы и ментального видения, стиля авторского повествования, требующего от переводчика углубленного понимания текста.

Анализ специфики использования юмора в рассказе Ф.А. Искандера «Запретный плод» и в его переводе на английский язык позволил в конечном итоге достигнуть поставленной цели и задач и подтвердить научную новизну исследования.

Проведенное исследование является только подступом к сложной теме интерпретации юмора Ф.А. Искандера в переводах его рассказов на английский язык. В этой связи в перспективе данная проблематика может быть рассмотрена на материале других рассказов писателя.

Результаты нашей работы могут быть полезны для преподавателей, осуществляющих обучение в вузе художественному переводу, межкультурной коммуникации, лингвокультурологии и стилистики, а также для всех, кто интересуется интерпретацией юмора при переводе русских текстов на английский язык.

3. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya: uchebnoe posobie*. Moskva: Slovo/Slovo, 2000.
4. Molchanova L.V. *Yumor i perevod: k probleme adaptacii yumoristicheskogo teksta k inoyazychnoj kul'ture*. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologicheskie nauki. 2014; № 4 (57): 101-104.
5. Iskander F.A. *Nachalo*. Suhumi: Alashara, 1978.
6. Iskander F. *The Thirteenth Labour of Hercules*. Moskva: Izdatel'stvo «Progress», 1978.
7. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1986.
8. *The Concise Oxford Russian Dictionary*. New York: Oxford University Press, 1998.
9. Tihonov A.N., Lomov A.G., Lomova L.A. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk Media, 2007.

Статья поступила в редакцию 13.01.26

УДК 821. 581

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-358-361

Lei Lisi, PhD (Philosophy), Associate Professor, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: lls613@126.com

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE RUSSIAN TRANSLATION OF SPIRITUAL FOLKLORE IN THE STORY COLLECTION LIAOZHAI ZHIYI. The paper discusses the translation into Russian of the elements of the spiritual folklore in the collection *Liaozhai Zhiyi*. It looks at the excerpts of the folk cults (such as veneration of foxes, spirits, and deities) and folk oral traditions (including proverbs, sayings, and mythological narratives). Translation strategies used by V.M. Alekseev, P.M. Ustin and A.G. Storozhuk are relatively discussed. The analysis has shown that Alekseev prefers literal translation with much commentary, thus maintaining the cultural images; Ustin prefers domestication and simplification, which often leads to losing symbolism; and, finally, Storozhuk prefers to be as faithful as possible in translating and is also very explanatory, as the long-running notes ensure symbolic coverage. Based on this, the paper claims that to translate spiritual folklore we need to respect cultural diversity to the utmost and that the proper allocation of annotations will lead to success in compensating cultural heterogeneity.

Key words: *Liaozhai Zhiyi*, spiritual folklore, Russian translation, translation strategies, cultural diversity

This article was supported by the research projects №23YYC301, №GJB1425270, №JGXM_YJS_2024011

Лэй Лиси, д-р филол. наук, доц., Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: lls613@126.com

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКОГО ПЕРЕВОДА ДУХОВНОГО ФОЛЬКЛОРА В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ «ЛЯОЧЖАЙ ЧЖИ И»

Статья посвящена переводу на русский язык элементов духовного фольклора из сборника рассказов «Ляочжай чжи и». Рассматриваются фрагменты, отражающие народные культы (поклонение лисам, духам, божествам) и устную традицию (поговорки, поговорки, мифологические сюжеты). Сравняются стратегии перевода В.М. Алексеева, П.М. Устина, А.Г. Сторожука и других. Выявлено, что В.М. Алексеев использует буквальный перевод с комментариями, сохраняя культурные образы. П.М. Устин склонен к доместикации и упрощению, что ведёт к утрате символики. А.Г. Сторожук сочетает точность перевода с развернутыми примечаниями, обеспечивая баланс между читабельностью и культурной полнотой. Показано, что перевод духовного фольклора требует уважения к культурным различиям, а компенсация культурной гетерогенности достигается через обоснованное использование комментариев.

Ключевые слова: «Ляочжай чжи и», духовный фольклор, перевод на русский язык, стратегии перевода, культурное разнообразие

Статья была подготовлена при поддержке исследовательских проектов №23YYC301, №GJB1425270, №JGXM_YJS_2024011

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью в условиях углубления глобализации и формирования «сообщества единой судьбы человечества» рассматривать фольклорную культуру не просто как проблему лингвистического перевода, но как стратегическую задачу, связанную с утверждением культурной идентичности, взаимным обогащением ценностных ориентиров и повышением «мягкой силы» страны. Духовный фольклор концентрирует глубинные психологические структуры и помогает сохранять когнитивные модели народа через знание форм поклонения божествам, устное народное творчество, мифологические предания, которые воплощают почтение к сверхъестественному, внутреннюю социальную этику и стремление к лучшей жизни. Эти символы являются ключом к пониманию духовного мира народа и часто становятся чувствительными зонами резонанса или неправильного понимания в межкультурном диалоге.

Существующие в Китае исследования переводов «Ляочжай чжи и» на русский язык в основном сосредоточены на материальной и социальной стороне фольклора, при этом систематический анализ духовного фольклора ограничен. Большинство работ фокусируются на переводе В.М. Алексеева, анализируя его примечания и стратегию перевода. Часто это разрозненные примеры, такие как поклонение лисам или верования в призраков, без общего сравнения и выявления закономерностей изменений. Русскоязычные исследования акцентируют внимание на критике переводов и историческом контексте, что имеет значительную научную ценность, однако при этом отсутствует сравнительный анализ подхода разных переводчиков к воспроизведению духовного фольклора. Таким образом, необходимо рассмотреть духовный фольклор как самостоятельную область исследования, сравнить различные подходы к его воспроизведению и изменениям, чтобы выявить основные закономерности в передаче культуры и возможные препятствия, что будет способствовать оптимизации стратегий перевода.

Цель данного исследования – выявление конкретных путей, которыми переводчики преодолевают культурные различия, исследование эффективных методов передачи сути духовного фольклора и предложение адаптированных стратегий перевода для международной коммуникации.

Соответствующие задачи для достижения этой цели:

1. Анализ типологии и характеристик представления духовного фольклора в «Ляочжай чжи и».
2. Сравнение основных стратегий перевода у различных переводчиков.
3. Оценка эффективности стратегий перевода в передаче содержания духовного фольклора.

4. Рекомендации по переводу духовного фольклора, ориентированные на международную коммуникацию, выработанные на основе анализа результатов.

Для достижения цели и решения задач используются метод сравнительного анализа и детальный анализ текстов. Объектом исследования послужили текстовые фрагменты из переводов «Ляочжай чжи и» В.М. Алексеева, П.М. Устина, А.Г. Сторожука и других, охватывающие народные культы и устную традицию.

Научная новизна заключается в том, что данное исследование рассматривает перевод духовного фольклора как центральный объект, проводит детальный анализ механизмов трансформации культурных образов в процессе перевода и подчеркивает важность стратегии фореинизации в сохранении культурного многообразия, создавая модель перевода «лингвистическое сближение – культурное различие – компенсация посредством примечаний».

Теоретическая значимость работы состоит в следующем: углубляется понимание механизмов передачи культурных символов при межкультурном переводе; дополняются теоретические основы перевода фольклорных текстов; эмпирически верифицируются стратегии «фореинизации» и «доместикации» в контексте работы с классическим материалом.

Практическая значимость заключается в том, что мы предлагаем практические стратегии для перевода китайского фольклора, которые позволят повысить эффективность культурной передачи переводов, а также повысят степень понимания русскоязычной аудиторией китайских народных верований и языкового искусства.

Типология и характеристики представления духовного фольклора в «Ляочжай»

Духовный фольклор охватывает чрезвычайно широкий круг явлений и, как правило, включает мировоззренческие представления, народные культы, магию, гадания, моральные нормы, ритуалы, табу, а также устную традицию. В отличие от материального и социального фольклора, духовный представляет собой нематериальное психокультурное явление, отражающее специфический способ мышления того или иного народа.

Народные культы представляют собой совокупность верований в божества и духов, поведенческих привычек и соответствующих ритуальных практик, сформировавшихся и передающихся в народе на протяжении длительного исторического развития [1, с. 145]. «Ляочжай» считается вершиной жанра чжигуай (повестей о сверхъестественном). В этом сборнике чрезвычайно богато представлено отражение народных верований: из почти 500 новелл более 300 произведений посвящено призракам, лисам, бессмертным и другим мифическим существам,

что составляет около 67% всего корпуса текстов. Эти архаичные формы народной религиозности отражают наиболее традиционные и древние пласты китайской культурной основы, раскрывая подлинную картину повседневной жизни и мировосприятия китайского народа в древности.

Поклонение лисам – это народное верование, распространённое на севере Китая и имеющее глубокие исторические корни. На протяжении веков сложилось множество преданий о лисах-бессмертных. В «Записках о поисках духов» («Соу шэнь цзи») Гань Бао (эпоха Цзинь) содержатся рассказы о лисах, вредящих людям, а в новелле «Жизнеописание Жэнь Шэнь Цзи-цзи (эпоха Тан)» описана любовная связь между человеком и лисой. Пу Сунлин развил и обогатил эту традицию, собрав в «Ляочжае» 82 произведения, посвящённых поклонению лисам и легендам о лисах-бессмертных. Именно поэтому сборник часто называют «Книгой бесед о духах и лисах». В «Ляочжае» представлено широкое разнообразие образов лис: прекрасные лисы («Цинфэн», «Инин»), уродливые («Уродливая лиса»), талантливые («Дождь монет»), остроумные («Лиса острит»), благородные и доблестные («Красная яшма»), благодарные («Проказы Сяо-цуй», «Фея лотоса»), а также злобные и коварные («Злая тетушка Ху»).

«Гуй» играют важнейшую роль в китайском народном культе. Поклонение предкам обусловлено не только религиозными и ритуальными нормами, но и стремлением заручиться защитой умерших. В предисловии к «Ляочжаю» Пу Сунлин писал: «Лисы подмышки на шубу пойдут – бездумно продолжу я запись «О непостижимом», с чашей плавучею кисти дам ход – да лишь создам написанные «О гневе сиротском» (перевод А.Г. Сторожука) [2, с. 1]. Иными словами, автор через рассказы о духах выражал свои чувства одиночества и несправедливо подавленного возмущения.

В «Ляочжае» более 170 новелл посвящено духам. Всё это отражает разнообразные аспекты народного культа предков и верований в потусторонний мир. Духи в сборнике обычно обитают в могилах и появляются лишь ночью, когда энергия инь достигает максимума, а энергия ян ослабевает. Внешность их, как правило, совпадает с обликом умершего, однако телесная форма становится лёгкой и прозрачной. При этом в «Ляочжае» проводится чёткое различие между добрыми и злыми духами: например, изящный дух из «Приказа духов», благородный призрак из «Ван Шестой Молодец», а также злобный дух из «Слюны духов».

Народные верования, представленные в «Ляочжае», были тесно связаны с повседневной жизнью людей и включали образы божеств и бессмертных из мифологических преданий, буддизма и даосизма. Среди них божество брака Лунный дед (Юэлао), бог богатства Цайшэнь, всемилостивая Гуаньинь, исполняющая любые просьбы, Восемь бессмертных, происходящих из мира людей, Небесный император Юйди, Западная царица-мать Сиванму и многие другие. Все эти божества удовлетворяли самым разным чаяниям и надеждам людей и получили широкое распространение в сонме наиболее почитаемых народом. Следует подчеркнуть, что, несмотря на обилие духов, лис и божеств в «Ляочжае», сам Пу Сунлин не был привержен этим народным верованиям. Во многих новеллах он разоблачает их иллюзорность и абсурдность, выражая скептическое к ним отношение, нередко иронизирует, критикуя подобные суеверия.

В «Ляочжае» содержится огромное количество пословиц, поговорок-каламбуров («сехоуэй»), мифологических преданий, исторических анекдотов и народных сказок – всего того, что относится к устному народному творчеству. Эти формы являются кладом мудрости китайского народа, накопленной на протяжении веков. Они передавались из поколения в поколение изустно, став неоценимым духовным достоянием китайской нации. Согласно исследованиям Ван Фэнлинь, 156 новелл «Ляочжая» основаны на исторических анекдотах и народных преданиях [3, с. 57]. Например, в новелле «Подвиги Синь Четырнадцатой» молодой Фэн, восхищённый красотой Синь Четырнадцатой, под влиянием вина обращается к её отцу с просьбой выдать её за него: «Позволь себе нескромную самонадеянность и выражу желание представить вам самого себя вместе, как говорится, с зеркалом и подставкой» (перевод В.М. Алексеева) [2, с. 564]. «Зеркало и подставка» в Древнем Китае были свадебным подарком, который при сватовстве жених преподносил невесте. Этот сюжет восходит к рассказу из «Нового изложения рассказов, в свете ходящих» («Шишо Синьуй»), где повествуется о том, как знаменитый полководец Вэнь Цяо (эпоха Восточная Цзинь) женился на своей родственнице. Вэнь Цяо очень рано остался вдовцом. Его тётка, потеряв мужа и других детей в ходе военных потрясений, тоже осталась одна с дочерью. Она попросила своего племянника найти ей подходящего жениха. Через несколько дней Вэнь Цяо сообщил тётке, что он уже нашёл жениха. Род его более или менее подходит, сам он занимает должность и славой не уступает ему. И тут же преподнёс ей нефритовое зеркало и подставку. Тётка была в восторге. Пьеса Гуань Ханьцзиня «Юй цзинтай» («Нефритовое зеркало и подставка»), созданная в эпоху Юань, также основана на этом сюжете.

Стратегии перевода различных переводчиков и их эффективность

Толкование В.М. Алексеевым китайского культа лис началось с предисловия, написанного им к сборнику «Лисы чары». Он отмечал, что в культурах Китая и России лиса традиционно ассоциируется с хитростью, коварством, изворотливостью, стремлением к личной выгоде и эгоизмом. Вместе с тем, по его мнению, для китайцев лиса – полезное существо: её шкуру используют для пошива одежды, мясо применяют в лечебных целях, а кровь – для снятия опьянения. В.М. Алексеев отмечает, что китайская фантазия идет, по-видимому, впереди

всех народов, она (лиса) оказывается наделённой редким свойством долголетия, достигающего тысячи лет, и значит, вообще сверхчеловеческими, даже прямо божескими особенностями. Эти качества прежде всего делают её, конечно, доброю, ибо такова воля умиловляющего её человека, который, страшась и подозревая её в душе своей, боится ей это показать [4, с. 10].

В переводе В.М. Алексеева образ лисы отличается системностью: в зависимости от характеристики персонажа переводчик применяет разнообразные стратегии передачи. В рассказе «Дождь монет» В.М. Алексеев переводит термин «хусянь» как «лис-волшебник». Такой вариант точно отражает магическую сущность персонажа и соответствует сюжету, в котором лис способен чудесным образом создавать деньги. В новелле «Фея лотоса» он передаёт «яо-ху» как «оборотень лисы», что удачно передаёт её изменчивую коварную природу и злой образ, присутствующий в оригинале, подчёркивая одновременно её демоническую суть и способность к превращениям. В новелле «Мохнатая лиса» В.М. Алексеев использует вариант «фея-лиса», тогда как В.П. Васильев переводит то же слово просто как «лисица». В русской сказочной традиции «фея» – это прекрасное доброжелательное существо, наделённое волшебной силой. Очевидно, В.М. Алексеев, вдохновляясь образностью оригинала, воспринимает «лису-бессмертную» как мистическое существо, сочетающее красоту и сверхъестественные качества. Напротив, перевод В.П. Васильева игнорирует сверхъестественную природу «лисы-бессмертной», сводя её лишь к животному началу и тем самым упуская глубокий мифологический и культурный смысл, заложенный в этом образе.

В «Ляочжае» насчитывается более 170 новелл, посвящённых духам умерших («гуй»), что всесторонне отражает различные аспекты и глубинный смысл народного культа предков. В русских переводах многообразие передачи понятия «гуй» отражает сложную и многогранную культурную семантику, связанную с потусторонними существами в русской народной традиции. Переводчики используют различные русские эквиваленты для передачи этого понятия. И их выбор наглядно демонстрирует как культурные различия, так и индивидуальное понимание оригинала каждым из переводчиков.

Таблица 1

Перевод «гуй» на русский язык различными переводчиками

Оригинал	Перевод	Переводчик
鬼	бес	В.М. Алексеев
冤鬼	обиженный бес	
饿鬼	голодный дух	
鬼	мертвый дух	
鬼魅	тварь, черт или дьявол	
鬼崇	нечистая сила	А.Г. Сторожук
棋鬼	шашечный чёрт	
饿鬼	голодные духи	
东鬼	восточные черти	
鬼	бес	
鬼	уйти в другой мир	П.М. Устин
鬼	духи	
饿鬼	голодный черт	

В русских народных верованиях слово «бес» обозначает злого духа или злобного призрака и тесно связано с образом дьявола в русской фольклорной традиции. Ю.С. Степанов отмечает: «Если «бес», «слово» и «понятие» связывают нас с глубинными пластами славянской народной культуры, то «сатана» и «дьявол» как культурные понятия включают нас в европейскую культуру» [5, с. 886]. Отсюда видно, что «бес» – это славянское наименование дьявола, укоренённое в дохристианской и народной традиции, тогда как «дьявол» представляет собой общехристианское общеевропейское понятие, непосредственно ассоциирующееся с сатаной.

Слово «чёрт» по значению близко к «бесу», однако обладает более конкретной и образной характеристикой: его обычно изображают как дьявола с рогами, копытами и хвостом. Такой образ подчёркивает устрашающую и сверхъестественную природу злого духа, делая его в русской культуре ближе к понятию «демона». В отличие от китайского «гуй» (духа умершего), образ «чёрта» почти всегда несёт явно злое, злобный характер и тесно связан с адом и грехом. Слово «дух» имеет более широкое значение и обозначает любую форму нематериальной души или сущности. Согласно словарному определению, «дух» – это неплотное сверхъестественное существо в религии или мифологии. Эта концепция близка к общему китайскому представлению о «гуй» как о бесплотной душе умершего, однако не обязательно наделённой злым или враждебным началом. Выражение «нечистая сила» в русском фольклоре служит обобщающим названием для низших демонических существ, включая привидения, бесов и чертей. Оно обычно ассоциируется с «нечеловеческими» сущностями и душами тех, кто умер «неправильной» смертью, например, самоубийц, некрещённых младенцев и других, чьи души не нашли покоя.

Независимо от избранной формы передачи толкование переводчика всегда в той или иной степени расхожее с образом и смыслом «гуй» в китайском народном культе. Как писал В.М. Алексеев в примечании к новелле «Смешливая Ин-нин»: «Бес – это «гуй», но не бес в нашем понимании (хотя в рассказах встречаются и такие – злые бесы, черти), а скорее, неуспокоенная душа умершего, которая бродит по земле в невидимом облике, мстя за то, что ей не приносят жертв; згуй – голодный дух» [4, с. 28]. Такой перевод подчёркивает именно те черты «гуй», которые связаны с беспокойной душой умершего: её мстительную природу и нематериальную форму. Это толкование перекликается с русским понятием «беса», однако отдаляется от китайского культурного представления о «гуй», особенно от образов прекрасных женских духов, таких как героини многих повестей «Ляочжая», где «гуй» может быть нежной, добродетельной, даже романтической, а не обязательно злобной или устрашающей.

А.Г. Сторожук обычно переводит китайское «гуй» как бес или бесы, что схоже с подходом В.М. Алексеева, и подчёркивает роль «гуй» как злого духа или призрака. В то же время в отдельных случаях он использует нейтральное слово духи (души), чтобы передать более широкий смысл. Особое внимание А.Г. Сторожук уделяет переводу термина «згуй» («голодные духи»). Он поясняет: «Голодные духи – это род демонов прета, заимствованный народной религией из буддизма; они страдают от вечного голода и жажды, но не могут ни есть, ни пить: их горло настолько узко, что не пропускает даже зёрнышка риса, а любая пища и напиток мгновенно сжигаются пламенем, непрерывно вырывающимся из их уст» [6, с. 513]. Такое примечание подчёркивает буддийские корни понятия «згуй» и значительно углубляет его культурный и религиозный контекст.

П.М. Устин при переводе слова «гуй» также использует схожие лексические единицы – дух и чёрт, однако в новелле «Гунсунь Девятая» он прибегает к смысловому переводу «уйти в другой мир», сознательно избегая конкретных образов злых духов или демонических существ. Такой подход превращает «гуй» в более абстрактное, универсальное, сверхъестественное явление, не акцентируя его злобных или враждебных черт. Подобная стратегия, вероятно, облегчает восприятие текста русскоязычным читателем, но одновременно снижает точность передачи специфических культурных представлений о «гуй» в китайской традиции, где этот образ зачастую наделён ярко выраженной индивидуальностью, эмоциональной глубиной и разнообразными характеристиками – от мстительности до нежности.

В целом перечисленные выше переводческие эквиваленты, такие как бес, чёрт, дух, нечистая сила, не полностью совпадают с китайским понятием «гуй»: между ними существуют различия в культурном и религиозном контексте, а также в символическом значении. Переводы В.М. Алексеева и А.Г. Сторожука делают акцент на мстительной природе «гуй» и его глубоких культурных корнях, тогда как П.М. Устин стремится к более универсальной, обобщённой передаче, избегая чрезмерно конкретного и пугающего образа злого духа. В сравнении с ними определение из «Большой энциклопедии духовной культуры Китая» «душа умершего» [7, с. 424] оказывается значительно ближе к подлинному смыслу китайского «гуй». Под выражением «душа умершего» можно понимать сверхъестественную, нематериальную и бессмертную сущность, которая продолжает существовать после смерти человека, что по смыслу наиболее точно соответствует образу «гуй» в китайском народном культе.

Поклонение божествам и бессмертным в «Ляочжае» проявляется в описаниях таких божественных фигур, как Судный чиновник (Паньгуань), Гуаньинь, Небесный император Юйди и др. «Судный чиновник» – это чиновник подземного царства, основная обязанность которого помогать владыке преисподней Янь-ваню судить души умерших. В дворце Янь-вана служат четыре главных судьи: Вэй Чжэн из управления награждения добродетели, Чжун Куй из управления наказания зла, Лу Чжидо из управления расследования дел и Цуй Юй из управления подземных законов.

В новелле «Сяо Эр» автор прямо не указывает, о каком именно судье идёт речь, однако из контекста можно заключить, что речь идёт именно о Чжун Куйе – судье, карающем за зло. Чжун Куй славится не только тем, что ловит духов и изгоняет злые силы. В народе его широко почитают как божество-хранителя входа («божество дверей»). В дни праздника Дуань, чтобы отогнать нечистую силу, многие люди вывешивают изображения Чжун Куя. Его образ как народного защитника глубоко укоренился в сознании китайцев. В.М. Алексеев в рассказе «Сяо Эр» передаёт слово «пань гуань» как «Судный чин» и дополняет его следующим примечанием: «Судный чин – это Чжун Куй, исполнитель подземного правосудия; в его руках власть над душой грешника. В китайском талисманном искусстве он изображается в виде военного или гражданского чиновника страшного вида с выпученными от гнева глазами и поднятой ногой, в позе, готовой нанести ужасающий удар мечом по бесу. В этом образе слилось множество различных верований; он эклектичен, но для народа совершенно ясен как заклинатель и укротитель бесов и потому действенное любого божества» [4, с. 370]. Таким образом, В.М. Алексеев не только точно передал значение термина «пань гуань» через перевод, но и в своём комментарии глубоко раскрыл образ Чжун Куя и связанную с ним многослойную религиозно-мифологическую символику, продемонстрировав тем самым глубокое понимание китайских народных верований. Такая тщательная интерпретация, несомненно, опиралась на исследования ученых китайской народной гравюры на новогодних картинках (няньхуа). В своей книге «Духовная жизнь старого Китая в народных изображениях» В.М. Алексеев

представил четыре собранные им гравюры с изображением Чжун Куя («Судья Пхар и бес-прислужник», «Черти везут Пхара», «Черти танцуют перед Пхаром» и «Пять черт веселят Пхара») с подробным разбором их композиции, выражений лиц, одежды и деталей.

А.Г. Сторожук передаёт термин «пань гуань» как «загробный прокурор» [8, с. 294], тем самым подчёркивая функцию надзора и обвинения в потустороннем мире. Однако такой перевод упускает важный аспект – связь образа с традицией изгнания злых духов – и вместо этого ориентируется на западное понимание фигуры прокурора как юридического должностного лица. П.М. Устин же переводит «паньгуань» просто как «судья». Хотя этот вариант верен в буквальном смысле, он не раскрывает глубинной культурной специфики понятия «паньгуань», вследствие чего русскоязычному читателю трудно осознать многофункциональную природу и символическое значение этого персонажа в китайском народном веровании.

Божества, такие как Гуаньинь и Юйди, происходят из буддийской и даосской традиции, но в процессе народной адаптации приобрели ярко выраженный утилитарный характер. Их почитают главным образом за способность исполнять конкретные просьбы. В.М. Алексеев передаёт имя «Гуаньинь» транслитерацией и сопровождает его подробным примечанием: «Гуаньинь – переводное имя Бодхисатвы Авалокитешвары, который в Китае особенно чтится. Сначала он изображался в мужском образе, потом в женском. Не уходя из мира в нирвану – окончательное и блаженное угасание жизни, он жертвует собой, чтобы помочь страждущему. Для этого он является в молитве во всяких бедах, принимая всякий раз форму, нужную для данного случая. Есть книги, издаваемые благочестивыми верующими, в которых эти бесконечные превращения Милосердной Страдальцы нарисованы и рассказаны на манер наших книг духовного содержания.» [4, с. 194]. Это примечание чётко объясняет эволюцию образа, его сострадательную суть и способность воплощаться в различных формах для спасения живых существ, что помогает читателю сформировать адекватное религиозно-культурное представление. Такой подход – сочетание дословного перевода с академическим комментарием – оказывается особенно эффективным при передаче глубины духовного фольклора. В отличие от этого, П.М. Устин использует метод транслитерации с внутри текстовым пояснением, переводя «Гуаньинь» как «Гуаньинь – Богиня милосердия» [9, с. 181]. Хотя такой перевод успешно доносит идею милосердия и спасения от бед, использование слова «богиня» не вполне точно отражает буддийскую природу Гуаньинь. В русской традиции термин «богиня» обычно относится к женским божествам античной, египетской или иных мифологических систем и подразумевает объект поклонения в рамках политеистической религии. В буддийском же контексте Гуаньинь – это бодхисаттва, то есть просветлённое существо, добровольно остающееся в сансаре ради спасения других. Более корректным эквивалентом было бы «Бодхисаттва Авалокитешвары», что точнее передаёт её духовный статус и религиозную роль.

Устная языковая фольклорная традиция в «Ляочжае» проявляется в использовании пословиц, поговорок-каламбуров и мифологических преданий. Эти языковые элементы обладают уникальной структурой и представляют значительную сложность при переводе. Например, в новелле «Тянь Седьмой молодец» мать Тяня предостерегает сына от принятия необоснованно щедрых даров, говоря: «受人知者分人忧, 受人恩者急人难» (shòu rén zhī zhě fēn rén yōu, shòu rén ēn zhě jí rén nán). Эта фраза является вариацией народной поговорки «Приняв чужие деньги, избавляя от беды», подчёркивая долг благодарности за оказанное доверие и благодеяние. А.А. Файнгар перевёл это так: «Говорят ведь, что с другом делят печаль и за добро помогают в беде» [10, с. 372]. Его перевод передаёт лишь общий смысл взаимопомощи и заботы, но упускает как параллельную структуру оригинала, так и семантические нюансы между пониманием/доверием и милостью/благодеянием. А.Г. Сторожук даёт следующий вариант: «Кто от другого примет внимание – разделит его печаль, кто от другого примет щедроты – вывозит его из беды» [6, с. 388]. По сравнению с переводом А.А. Файнгар формулировка А.Г. Сторожука точнее. Он использует два параллельных предложения с одинаковой грамматической конструкцией «кто..., кто...», в каждом из которых совпадает количество знаменательных слов. Таким образом, перевод не только сохраняет внешнюю антифезную форму оригинала, но и достаточно точно передаёт смысловую глубину. Сопоставление пар «внимание/щедроты», «разделит/вывозит» и «печаль/беда» успешно воспроизводит философскую суть высказывания, одновременно соблюдается ритмическая и структурная гармония оригинала. Такой перевод лаконичен, плавлен и логически прозрачен. В целом перевод А.Г. Сторожука не только ближе к содержанию оригинала, но и лучше сохраняет его художественную форму, в частности, красоту параллелизма.

При переводе подобных пословиц В.М. Алексеев также, как правило, стремился сохранить антифезную структуру оригинала. Как отмечается в исследовании Лэй Лиси: «Чтобы передать языковой характер новелл «Ляо Чжай», В.М. Алексеев, следуя примеру Лу Сунлиня, использует в основном короткие простые предложения и редко прибегает к сложным, сохраняет в переводе ряд китайских аллюзий, идиом и других элементов, незнакомых иностранному читателю» [11, с. 36], что позволяет русскоязычному читателю ощутить особенности классического китайского стиля. Например, в рассказе «Неудачи честного Чжан Хун-цзяня» В.М. Алексеев фразу «一日夫妻, 百日恩义» (yí rì fū qī, bǎi rì ēn yì) переводит как: «В один день стать женой и мужем – на сотни дней любовь и долг» [4, с. 542].

Ссылки на мифологические предания расширяют пространство воображения и придают тексту романтическую окраску. В новелле «Ракшасский морской базар» дочь Дракона (Лунной) в своём любовном письме к Ма Цзи, выразив тоску и одиночество после их разлуки, пишет: «投梭织女, 犹怅银河» (tóu suǒ zhī nǚ, yóu chàng yín hé), отсылая тем самым к легенде о Пастухе и Ткачихе (Нюйлане и Чжинюй). А.Г. Сторожук переводит эту строку так: «Ловко челнок направляя, Ткачиха ропщет ещё у Реки Серебра» [6, с. 378–379], и снабжает её подробным примечанием. В нём он предоставляет подробную справочную информацию, объясняя легенду о Ткачихе и Пастухе, а также то, как Небесный император, стремясь заставить Ткачиху вновь заняться ткачеством, разлучил её с Пастухом и позволил им встречаться лишь раз в году, в седьмой день седьмой луны. Такой комментарий не только поясняет культурный и мифологический контекст цитаты, но и усиливает эмоциональное воздействие: читатель яснее ощущает горечь разлуки между Лунной и Ма Цзи, проводя параллель с судьбой Пастуха и Ткачихи. Благодаря такому комментарию глубже раскрывается внутренний мир дочери Дракона: её тоска, преданность и безысходность, вызванные невозможностью быть рядом с возлюбленным.

В рассказе «Чары и феи Бо Юй-юя» главный герой, студент У, после пробуждения от сна окончательно теряет стремление к карьерному росту, богатству и женитьбе на красавице и движим единственным желанием – найти Чисунцзы и вместе с ним отправиться в путь за бессмертием. Однако он всё ещё тревожится за свой долг продолжить род. «Чисунцзы» – это даосский бессмертный из древнекитайских преданий, легенда о нём тесно связана с идеалом даосского пути – достижением бессмертия через духовные практики. В.М. Алексеев передаёт аллюзию следующим образом: «Ему хотелось теперь только отыскать себе второго Чисуна и идти с ним блуждать» [4, с. 239]. По мнению В.М. Алексеева, «Чисун» – персонаж нереальный, которого невозможно найти; выражение «второй Чисун» на самом деле означает «кого-то, подобного Чисуну», что делает смысл более доступным для читателя. В сноске он поясняет: «Чисун – святой даосского предания, ушедший в горы Куньлунь и поселившийся там в чертогах Си-ванму» [4, с. 239]. Пу Сунлин ссылается на миф о «странствии Чисунцзы» именно для того, чтобы выразить идею превращения простого смертного в бессмертного через духовные практики. Однако ни перевод, ни примечание

В.М. Алексеева не отражают этой ключевой концептуальной стороны. Более того, упоминание в сноске «горы Куньлунь» и «Си-ванму» не представляет эффективной информации для русскоязычного читателя, не обладающего соответствующими знаниями китайской мифологии, и не способствует пониманию культурного смысла образа Чисунцзы.

Основной вывод заключается в следующем: В.М. Алексеев как пионер русского перевода «Ляочжэя» придерживался стратегии, основанной преимущественно на дословном переводе с подробными комментариями. Он стремился сохранить культурные образы оригинала и посредством развернутых примечаний разъяснял русскоязычному читателю их исторический контекст и символическое значение. При таком подходе проявлялось уважение к культурным различиям, и это способствовало повышению уровня восприятия и понимания читателем. П.М. Устин, напротив, использовал более лаконичную стратегию, склоняясь к смысловому переводу и адаптации (доместикации). Хотя такой подход упрощает восприятие сложных элементов оригинала и делает текст более доступным для русскоязычной аудитории, он неизбежно приводит к утрате культурной глубины и нюансов. Подобно В.М. Алексееву, А.Г. Сторожук сочетает точный дословный перевод с обширными академическими примечаниями, в которых уделяет особое внимание филологической достоверности, историческим источникам и раскрытию культурного контекста. Его комментарии, как правило, отличаются детальностью и научной строгостью, что придаёт его переводам высокую академическую и культурно-просветительскую ценность в передаче китайской духовной традиции русскоязычному читателю.

В заключение следует отметить, что при переводе духовного фольклора на русский язык наблюдаются существенные различия в его репрезентации. Стратегия фореизации лучше способствует сохранению культурного многообразия; комментарии являются ключевым инструментом преодоления межкультурных барьеров понимания; а культурное сознание переводчика напрямую влияет на качество воссоздания оригинала. Все это составляет научную новизну наших исследований и решает все задачи, поставленные в работе для достижения сформулированной цели.

Работа может представлять интерес для специалистов в области филологии, переводоведения и культурологии как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. Чжун Ц. *Введение в фольклористику*. Пекин: Издательство высшего образования, 2010.
2. Пу С. *Полный текст «Ляочжай чжи и» с новыми комментариями*. Пекин: Издательство «Народная литература», 2018.
3. Ван Б. *Очарование духов и лисиц: «Ляочжай чжи и» и народная культура*. Харбин: Издательство народов Хэйлунцзяна, 2003.
4. Пу С. *Странные истории из Кабинета Неудачника*. Санкт-Петербург: Петербургское Востоковедение, 2000.
5. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Академический проект, 2001.
6. Пу С. *Ляо Чжай чжи и (Странные истории из кабинета неудачника): полное собрание в 12 изданиях*: в 7 т. Перевод с китайского В.М. Алексеева, А.Г. Сторожука. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2023; Т. 2.
7. Титаренко М.Л. *Духовная культура Китая: энциклопедия*. Москва: Восточная литература, 2007; Т. 2.
8. Пу С. *Ляо Чжай чжи и (Странные истории из кабинета неудачника): полное собрание в 12 изданиях*: в 7 т. Перевод с китайского В.М. Алексеева, А.Г. Сторожука. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2022; Т. 1.
9. Устин П.М. *Пу Сунлин и его новеллы*. Москва: Издательство МГУ, 1981.
10. Пу С. *Новеллы*. Перевод с китайского П.М. Устина и А.А. Файнгала. Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1961.
11. Лэй Л. К истории русских переводов сборника «Ляо Чжай Чжи И». *Филологические науки. Научные доклады высшей школы*. 2023; № 5: 34–38.

References

1. Chzhun C. *Vvedenie v fol'kloristiku*. Pekin: Izdatel'stvo vysshego obrazovaniya, 2010.
2. Pu S. *Polnyj tekst «Lyaochzhaj chzhi i» s novymi kommentariyami*. Pekin: Izdatel'stvo «Narodnaya literatura», 2018.
3. Van B. *Ocharovanie duhov i lisc: «Lyaochzhaj chzhi i» i narodnaya kul'tura*. Harbin: Izdatel'stvo narodov H'eijlunczyana, 2003.
4. Pu S. *Strannye istorii iz Kabineta Neudachnika*. Sankt-Peterburg: Peterburgskoe Vostokovedenie, 2000.
5. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2001.
6. Pu S. *Liao Chzhaj chzhi i (Strannye istorii iz kabineta neudachnika): polnoe sobranie v 12 izdaniyah*: v 7 t. Perevod s kitajskogo V.M. Alekseeva, A.G. Storozhuka. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 2023; T. 2.
7. Titarenko M.L. *Duhovnaya kul'tura Kitaya: enciklopediya*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2007; T. 2.
8. Pu S. *Liao Chzhaj chzhi i (Strannye istorii iz kabineta neudachnika): polnoe sobranie v 12 izdaniyah*: v 7 t. Perevod s kitajskogo V.M. Alekseeva, A.G. Storozhuka. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 2022; T. 1.
9. Ustin P.M. *Pu Sunlin i ego novelly*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1981.
10. Pu S. *Novelly*. Perevod s kitajskogo P.M. Ustina i A.A. Fajngala. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1961.
11. L'ej L. K istorii russkikh perevodov sbornika «Liao Chzhaj Chzhi I». *Filologicheskie nauki. Nauchnye doklady vysshej shkoly*. 2023; № 5: 34–38.

Статья поступила в редакцию 16.01.26

УДК 81'373.2

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-361-364

Satina T.V., Cand of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: tvsatina@fa.ru

Akberdin I.R., BA student, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: 224201@edu.fa.ru

LINGUOCOGNITIVE FEATURES OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE JAPANESE BUSINESS LINGUOCULTURAL CONTEXT. The article identifies and analyzes linguistic and cognitive features of the English language in the Japanese business linguistic and cultural context. It has been established that the Japanese style of labor organization has important features such as: a system of "lifetime employment," continuous improvement of the company's production processes and continuous self-improvement; emphasis on the quality of products rather than their quantity; and attention to harmony and cohesion within the workforce. The authors have identified and analyzed the figurative components that make up the concept of "wage labour" in the context of the Japanese variant of English. These compo-

nents can be divided into three categories: 1. Imagery components related to the time factor. 2. Imagery components related to the attitudes towards a certain style of workflow and psychological pattern of behavior. 3. Imagery components related to work standards and labor organization. The highlighted figurative components can be successfully used by HR specialists when interacting with representatives of the Japanese linguistic culture in English.

Key words: *wage labour, Japanese variant of English, linguoculture, concept, figurative component, intercultural communication*

Т.В. Сатина, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tvsatina@fa.ru
И.Р. Акбердин, студент, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: 224201@edu.fa.ru

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЯПОНСКОМ ДЕЛОВОМ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

Статья посвящена выявлению и анализу лингвокогнитивных особенностей английского языка в японском деловом лингвокультурном контексте. Установлено, что японский стиль организации труда имеет такие важные особенности, как система «пожизненного найма», постоянное улучшение процессов производства компании и непрерывное самосовершенствование, упор не на количество производимой продукции, а на ее качество, внимание к гармонии и сплоченности внутри трудового коллектива. Авторами были выделены и подвергнуты анализу образные компоненты, составляющие концепт *wage labour* в контексте японского варианта английского языка. Условно эти компоненты можно разделить на три категории: 1. Образные компоненты, связанные с временным фактором. 2. Образные компоненты, связанные с установками на определенный стиль рабочего процесса и психологического паттерна поведения. 3. Образные компоненты, связанные с рабочими стандартами и организацией труда. Выделенные образные составляющие могут быть успешно использованы специалистами по работе с персоналом при взаимодействии в рамках английского языка с представителями японской лингвокультуры.

Ключевые слова: *wage labour (наемный труд), японский вариант английского языка, лингвокультура, концепт, образный компонент, межкультурная коммуникация*

Постоянное развитие международной коммуникации в различных сферах, в ходе которой взаимодействуют представители сразу нескольких лингвокультур, актуализирует изучение языков международного общения. Международные языки используются как инструмент межкультурной коммуникации в различных коммуникативных ситуациях, в том числе в международных организациях. Так, в появившейся в начале XX века Лиге Наций существовало два официальных языка: английский и французский. В пришедшей ей на смену Организации Объединенных Наций этот список расширился до шести международных языков: английский, французский, русский, арабский, китайский и испанский. В южноамериканской международной организации МЕРКОСУР используются только три языка: португальский, испанский и гуарани.

Характерные особенности функционирования английского языка в контексте различных лингвокультур на всех языковых уровнях стали одной из актуальных областей исследований. Эти особенности находят практическое применение при взаимодействии с представителями тех или иных лингвокультур и, следовательно, вариантов английского языка, сформированных на их основе. Учет данного аспекта позволяет специалисту по международной коммуникации повысить эффективность международного взаимодействия через осведомленность о существенных особенностях в использовании английского языка в тех или иных лингвокультурологических сообществах.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения вариантов английского языка, так как их знание позволяет специалисту по международной коммуникации повысить эффективность международного взаимодействия.

Целью нашего исследования по вариантологии английского языка является анализ образной составляющей концепта *wage labour* (наемный труд) через призму японского варианта английского языка с опорой на японские особенности делового взаимодействия в рамках данного концепта. Осуществляется попытка определить, через какие образные составляющие с точки зрения средств английского языка концепт *wage labour* воспринимается японским персоналом.

Объектом изучения является концепт *wage labour* в контексте японского варианта английского языка.

Задачами нашего исследования являются:

- определение характерных черт английского языка как средства коммуникации между представителями различных лингвокультур;
- выявление характерных образных составляющих концепта *wage labour* в контексте японского варианта английского языка.

Научная новизна состоит в расширении существующих знаний, касающихся образных составляющих концепта *wage labour* в контексте японского варианта английского языка.

Теоретическая значимость работы заключается в исследовании проблемы: через какие образные составляющие с точки зрения средств английского языка концепт *wage labour* воспринимается японским персоналом.

Практическая значимость заключается в том, что субъект коммуникации, используя образные компоненты концепта *wage labour*, сможет более эффективно выстраивать деловое взаимодействие, а также понимать определенные установки партнера по деловой коммуникации.

Научное исследование осуществлялось с помощью следующих методов: изучение и обобщение научной литературы, описательный метод, а также методы анализа и обобщения.

Изучение функционирования международных языков стало активно осуществляться в начале XX века. Долгое время актуальным вопросом было создание искусственного языка, который теоретически мог бы выполнять посредническую функцию в международной коммуникации (волапюк, эсперанто, идо

и т. д.). Среди искусственных языков выделяются также и другие типы: философские языки, языки, созданные в целях конструирования вымышленных вселенных (например, синдарин, созданный Р.Р. Толкином), валирийские языки (созданные Д. Мартином и Д. Питерсоном) и др. Примером самого успешного искусственного языка является созданный Л.Л. Заменгофом эсперанто, появление которого в XIX веке ознаменовало значительное продвижение в изучении и создании искусственных языков. Сам эсперанто активно используется, поддерживается и развивается и сегодня. Однако при взаимодействии представителей различных лингвокультур международные искусственные языки широко не используются в качестве языка-посредника.

На практике функцию инструмента международного взаимодействия взяли на себя различные естественные языки, при этом эффективность использования того или иного из них зависит от специфики контекста взаимодействия. Одним из языков, использующимся в международной коммуникации, является английский, некоторые особенности использования которого будут проанализированы далее.

Развитие английского языка прошло через несколько этапов, среди которых эпоха древнеанглийского языка (V–XI века), эпоха среднеанглийского языка (XI–XV века) и эпоха новоанглийского языка (с XV века по настоящее время) [1]. К настоящему времени географическое распространение английского языка дифференцировало его, представив различные варианты, которые Б. Качру разделил на три круга:

- Внутренний круг, включающий страны, где английский язык является первым и основным, а также постоянно используется при взаимодействии людей. К таким странам относятся, например, Австралия и Новая Зеландия.
- Внешний круг, в который входят страны, где английский язык приобрел статус второго языка: Филиппины, Индия и др.
- Расширяющийся круг, куда входят страны, в которых распространение английского языка вызвано стремлением к расширению международной компетенции, получению дополнительных знаний: Китай, Индонезия, Бразилия и др. [2].

Стоит также отметить, что одним из следствий столь широкого распространения английского языка стало появление различных его вариантов в зависимости от того, с кем именно взаимодействует субъект международной коммуникации. Связано это с тем, что носители языка так или иначе влияют на него, из-за чего становится крайне важным учитывать ситуации общения.

Возникновение концепта вариантов английского языка привело к развитию парадигмы контактной вариантологии этого языка. Появились публикации различных научных статей по данной, а также смежным темам. Среди ученых, внесших свой вклад в развитие указанной парадигмы, важно выделить Б. Качру [2], Л. Смита [3], Дж. Дженкинс [4], З.Г. Прошину [5] и других. В одной из своих работ З.Г. Прошина указывает, что в данной области исследований существует некоторая терминологическая неопределенность, исследователь пытается упорядочить термины [5]. В связи с этим считаем необходимым уточнить, что именно понимается нами под языком международной коммуникации (в данном случае акцент делается на английский язык).

Нам близки следующие концепции:

- WE – концепция международного английского, основанная на различных лингвокультурологических факторах и приветствующая идею многообразия вариантов языка;
- ELF – концепция английского как языка-посредника, главная задача которого – обеспечение эффективной коммуникации [5].

Английский язык как язык международной коммуникации – это язык, различающийся в тех или иных контекстах с учетом как практического, так и лингвокультурологического фактора. Изучение вариантов английского языка происходит во

всех трех кругах, описанных Б. Качру [2]. Вопрос о пути наиболее эффективного взаимодействия в рамках данной парадигмы одинаково актуален как для коммуникации между представителями стран «внутреннего круга», так и, например, для коммуникации между представителями стран «расширяющегося» и «внешнего» круга в рамках конкретно взятого коммуникативного контекста. Такая многоаспектная актуальность подтверждается наличием множества исследований, раскрывающих те или иные особенности английского языка в различных странах. Осведомленность о таких особенностях на различных языковых уровнях с учетом фактической необходимости данной компетентности может повысить эффективность такого рода взаимодействий, исключая возможные языковые барьеры, вызванные незнанием тех или иных особенностей функционирования английского языка.

Так, например, Д.В. Ворошкевич в своей статье описывает фонетические особенности английского языка у людей, для которых родным языком является вьетнамский [6]. Автор отдельно подчеркивает необходимость подобных исследований для повышения эффективности межкультурной коммуникации, что, с нашей точки зрения, является крайне актуальным аспектом подготовки специалистов по такого рода взаимодействию. В свою очередь, А.Р. Бекеева в работе о фонетических особенностях новозеландского варианта английского языка фокусируется на отличительных признаках одного из вариантов «внутреннего круга» [7]. Таким образом, подтверждается актуальность изучения языковых особенностей сразу в нескольких кругах, описанных Б. Качру.

Однако научные работы в этой крайне широкой парадигме исследований, охватывающих как теоретические, так и узконаправленные практические аспекты функционирования языка, редко обращаются к понятию «концепт» и его образному наполнению. В данной работе будет представлен пример анализа концепта внутри английского языка.

Понятие концепт не имеет четко определенного теоретического наполнения, которое было бы использовано однозначно всеми учеными. В контексте данной работы актуальной является точка зрения С.Х. Ляпина [8] и В.И. Карасика [9], которые обращают внимание на культурную составляющую концепта, а также Г.В. Паршиковой, которая в своей работе «Когнитивное сознание и систематизация знаний посредством категоризации» [10] описывает элементы структуризации и накопления знаний в когнитивных процессах.

Образный компонент концепта может быть изучен в контексте различного вариативного использования английского языка, так как образ является определенной основой, воспроизводящей различные особенности того или иного предмета или явления [11]. Другой важной теорией когнитивистики, которая необходима нам для дальнейшего анализа, является категоризация и ее прототипический аспект, большое значение в развитии которого сыграла Элеонора Рош. Она разделила категоризацию на три уровня: субординантный, суперординантный и базовый, важнейшим из которых является именно базовый уровень [12].

В нашей работе за основу был взят концепт *wage labour* (наемный труд) в контексте вариативного использования языка для формирования различных представлений данного концепта в рамках одного языка, но разных вариативных контекстов его использования. В то время как в различных языках указанное явление может быть выражено уникальными понятиями, которые будут входить в одну группу с точки зрения категоризации концепта, при использовании английского языка взаимодействующие индивиды чаще всего используют лексические, грамматические, прагматические и фонетические единицы именно этого языка. Концепт *wage labour* был выбран нами как один из самых актуальных в деловой и бизнес-сфере, в том числе при международном взаимодействии. Анализ концепта будет произведен на материале японского варианта английского языка с использованием функционального и внутреннего аспекта.

Японский стиль организации труда имеет несколько важных особенностей, которые формируют образные составляющие концепта *wage labour* в рамках японского варианта английского языка. Эти образные составляющие могут быть использованы специалистами по работе с персоналом при взаимодействии в рамках английского языка с представителями японской лингвокультуры.

В первую очередь обозначим временной фактор формирования разбираемого концепта для японского персонала. Обычное рабочее время в Японии составляет 40 часов в неделю и 8 часов в день, что является довольно распространенной нормой. Особый интерес возникает при ознакомлении с ожиданием японского персонала от работы в одной компании. В стране существует система «пожизненного найма», которая охватывает довольно широкий круг работников крупных фирм и предполагает постоянное пребывание сотрудника в рамках одной фирмы с постоянным ростом и повышением заработка. При этом обычное время старта подобного рода трудовых отношений наступало с выпускных курсов учебных заведений и могло продолжаться до старости. Несмотря на постепенное сокращение доли сотрудников, работающих по системе пожизненного найма, этот концепт все еще остается актуальным в рамках японской лингвокультуры и, следовательно, японского варианта английского языка. Таким образом, в концепт *wage labour* в рамках японского варианта английского языка можно добавить временные образы *durability* (долговечность), *long duration* (большая продолжительность).

Помимо сотрудников, работающих по вышеуказанной системе «пожизненный найм», большое число служащих находятся в компании на временной основе. Несмотря на то что понятие «пожизненный найм» и является актуаль-

ным в рамках японской деловой культуры, оно не является единственным определяющим понятием с точки зрения ожидаемой временной продолжительности трудовой деятельности. Следовательно, для японского специалиста в рамках разбираемого концепта все еще актуальными остаются образы временности – *temporariness* и непостоянности – *impermanence*. Более того, данная система по большей части ориентирована на крупные корпорации, в то время как в фирмах меньшего масштаба используются хорошо известные методы отбора персонала (рекомендации коллег, использование специализированных ресурсов, публикация в соответствующих изданиях, проведение встреч в учебных заведениях и т. д.), а временные ожидания работника указанного типа предприятия не являются такими обширными, как у сотрудников, работающих по системе «пожизненный найм».

Особое место в японской системе занимает образование работника и постоянное повышение квалификационных навыков [13]. С этим связано одно из основных понятий японского менеджмента «кайдзен», которое предполагает постепенное улучшение процессов производства компании и непрерывное совершенствование. Данное понятие включает в себя несколько принципов, важнейшими из которых в рамках данного исследования являются изменения, происходящие постепенно, но непрерывно; самодисциплина; открытость и работа в команде. Исходя из принципов «кайдзен», к образным составляющим разбираемого концепта можно добавить такие составляющие, как *continuity* (непрерывность), *open-mindedness* (открытость мышления), *discipline* (дисциплина) и *self-discipline* (самодисциплина). Образные составляющие *competitiveness* (конкурентность) и *constant progress* (постоянный прогресс) также являются важными компонентами разбираемого концепта в японской лингвокультуре в рамках английского языка.

Продвижение сотрудника по службе занимает довольно продолжительный промежуток времени. Персонал набирается опыта, накапливает знания и только затем получает повышение в должности. На прохождение этого процесса уходят годы, изменения являются результатом длительного процесса, а не резких скачков. В связи с этим актуальным образом разбираемого концепта становится *gradualness* (постепенность) в контексте продвижения по карьерной лестнице.

Качество производимой продукции (услуги) является важнейшим аспектом трудовой деятельности персонала. Контроль качества работы происходит внутри определенных внутрифирменных «кружков», в которых участвуют работники. В японском менеджменте упор делается не на количество производимой продукции, а на её качество. Обеспечение возможности производства качественной продукции или оказания услуги будет являться одной из важнейших образных составляющих. Таким образом, компонент *high quality* (высокое качество) может быть добавлен к перечню образов, составляющих концепт *wage labour* в рамках японского варианта английского языка.

Еще одной важной чертой японского персонала в рамках разбираемого концепта является особое внимание к гармонии и сплоченности в рамках трудового коллектива. Единицей трудовой деятельности часто выступает не работник, а какая-либо группа, координирующая свою деятельность внутри коллектива путем достижения консенсуса между её членами [14]. В связи с этим уместно будет добавить такие образные составляющие концепта *wage labour*, как *collective approach* (коллективный подход), *group cohesion* (групповая сплоченность) и *striving for consensus in the team* (стремление к консенсусу в коллективе). Элемент согласованности и консенсуса в японских компаниях прослеживается также в процессе принятия решений. Проект решения часто согласовывается с теми, кого могут коснуться предстоящие изменения. По такому принципу работает одна из японских систем группового принятия решений «ринги»: если хотя бы один из участников обсуждения не согласен с решением, оно возвращается обратно инициатору. В дополнение к образу *collective approach* (коллективный подход) мы можем добавить образ *group decision-making* (групповое принятие решений).

Все представленные образные компоненты, составляющие концепт *wage labour* в контексте японского варианта английского языка, можно условно разделить на несколько категорий:

1. Образные компоненты, связанные с временным фактором: *durability*, *long duration* (преимущественно для работников крупных фирм), *temporariness*, *impermanence* (преимущественно для работников средних и мелких фирм), *continuity*, *gradualness*.

2. Образные компоненты, связанные с установками на определенный стиль рабочего процесса и психологического паттерна поведения: *open-mindedness*, *discipline*, *self-discipline*, *competitiveness*, *constant progress*.

3. Образные компоненты, связанные с рабочими стандартами и организацией труда: *high quality*, *collective approach*, *group cohesion*, *striving for consensus in the team*, *collective approach*, *group decision-making*.

Использование сведений об образных составляющих проанализированного концепта может быть полезным как для потенциального работника, желающего устроиться в японскую компанию, так и, наоборот, для специалиста по набору персонала в ситуации взаимодействия с представителем японской лингвокультуры.

Представленные образные компоненты отражают концепт лишь с точки зрения японского варианта английского языка, так как для его описания использовались лексические единицы английского языка, актуальные для делового взаимодействия в рамках японской лингвокультуры. Особенности взаимодействия

с представителями других вариантов английского языка требуют отдельного внимания и изучения. Рассмотренные нами компоненты концепта *wage labour* не являются применимыми ко всем или к нескольким вариантам английского языка.

Таким образом, необходимость изучения международных языков получила свою актуальность по мере расширения межкультурной коммуникации и роста разнообразия международного коммуникативного контекста. Искусственные языки не смогли стать широко используемым инструментом межкультурной коммуникации, эту функцию взяли на себя различные естественные международные языки. В данном исследовании в фокусе нашего внимания находился лишь один из множества языков международного общения. Исследование охватывало концепт *wage labour* в рамках узконаправленного контекста деловой коммуникации. Все это позволяет сделать вывод об обширности данной темы и возможности углубления материала, который будет охватывать все большее число лингвокультур.

В ходе исследования нами были выявлены основные образные составляющие концепта *wage labour*: долговечность, большая продолжительность, временность, непрерывность, открытость мышления, дисциплина, самодисциплина, конкурентность, постоянный прогресс, постепенность, высокое качество, коллек-

тивный подход, групповая сплоченность и др. Условно эти элементы можно разделить на три группы: 1. Образные компоненты, связанные с временным фактором. 2. Образные компоненты, связанные с установками на определенный стиль рабочего процесса и психологического паттерна поведения и др. 3. Образные компоненты, связанные с рабочими стандартами и организацией труда.

Таким образом, результаты исследования подтверждают достижение сформулированной цели и решение поставленных задач. Практические результаты нашего исследования могут быть использованы в контексте делового взаимодействия с представителями японской лингвокультуры в рамках японского варианта английского языка. Используя образные компоненты концепта *wage labour*, субъект коммуникации сможет более эффективно выстраивать деловое взаимодействие, а также понимать определенные установки партнера по деловой коммуникации. Результаты, представленные в нашей работе, нуждаются в периодической актуализации по мере того, как будут развиваться общепринятые паттерны делового взаимодействия в рамках рассматриваемого концепта в японской лингвокультуре. В перспективе могут быть изучены особенности деловой переписки и наиболее эффективного паттерна делового взаимодействия в рамках японского варианта английского языка.

Библиографический список

1. Рябкова Г.В., Овсянникова М.Н. История развития английского языка. *Филология*. 2022; № 2: 189–190. Available at: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/2/2022/%E2%84%9602/2/d15556b4-ca2e-4a41-ab8c-cffdf824ff17>
2. Качру Б. Мировые варианты английского языка: агония и экстаз. Перевод Т.А. Иванковой. *Личность. Культура. Общество*. 2012; Т. 14, Выпуск 4 (75-76): 145–165.
3. Smith Larry E. English as an international auxiliary language. *RELC Journal*. 1976; № 7 (2): 1–6.
4. Jenkins J. *The phonology of English as an international language: new models, new norms, new goals*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2000.
5. Прошина З.Г. Терминологическая сумятица в новом лингвистическом ракурсе: метаязык контактной вариатологии. *Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*. 2015; № 1: 105–117.
6. Воронкевич Д.В. Фонетические особенности вьетнамского варианта английского языка. *Человек и язык: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора М.Я. Блоха*. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2024.
7. Бекеева А.Р. Национально-культурная специфика фонетических единиц в новозеландском национальном варианте английского языка. *Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2015; № 2: 15–22.
8. Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода. *Концепты. Научные труды Центроконцепта*. Архангельск: Издательство Поморского университета, 1997; Выпуск 1: 11–35.
9. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
10. Паршикова Г.В. Когнитивное сознание и систематизация знаний посредством категоризации. *Социально-гуманитарные знания*. 2020; № 5: 239–243.
11. Ломоносова Ю.Е., Копытина Н.Н., Щербинин А.Ю. Образный компонент в структуре концепта (на материале французского языка). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019; Т. 12, Выпуск 4: 95–99.
12. Rosch E. Natural categories. *Cognitive Psychological. Elsevier*. 1973; Т. 7: 328–350.
13. Кречетников К.Г., Шамрин Д.С., Левченко С.О. Организация труда персонала в Японии. *Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований*. 2016; № 22: 184–189.
14. Злыгостев В.Ю. Управление по-японски. Особенности системы управления персоналом и мотивации труда в японском кадровом менеджменте на современных японских предприятиях. *Международный журнал экспериментального образования*. 2016; № 12, Ч. 1: 95–96. Available at: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=10813>

References

1. Ryabkova G.V., Ovsyannikova M.N. Istoriya razvitiya anglijskogo yazyka. *Filologiya*. 2022; № 2: 189-190. Available at: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/2/2022/%E2%84%9602/2/d15556b4-ca2e-4a41-ab8c-cffdf824ff17>
2. Kachru B. Mirovyje varianty anglijskogo yazyka: agoniya i `ekstaz. Perevod T.A. Ivankovoj. *Lichnost'. Kul'tura. Obschestvo*. 2012; T. 14, Vypusk 4 (75-76): 145-165.
3. Smith Larry E. English as an international auxiliary language. *RELC Journal*. 1976; № 7 (2): 1-6.
4. Jenkins J. *The phonology of English as an international language: new models, new norms, new goals*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2000.
5. Proshina Z.G. Terminologicheskaya sumyatic v novom lingvisticheskom rakurse: metayazyk kontaktnoj variantologii. *Vestnik RUDN. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika*. 2015; № 1: 105-117.
6. Voroshkevich D.V. Foneticheskie osobennosti v'etnamskogo varianta anglijskogo yazyka. *Chelovek i yazyk: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoy pamyati professora M.Ya. Bloha*. Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2024.
7. Bekeeva A.R. Nacional'no-kul'turnaya specifika foneticheskikh edinic v novozelandskom nacional'nom variante anglijskogo yazyka. *Vestnik RUDN. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'*. 2015; № 2: 15-22.
8. Lyapin S.H. Konceptologiya: k stanovleniyu podhoda. *Koncepty. Nauchnye trudy Centrokoncepta*. Arhangel'sk: Izdatel'stvo Pomorskogo universiteta, 1997; Vypusk 1: 11-35.
9. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
10. Parshikova G.V. Kognitivnoe soznanie i sistematizaciya znanij posredstvom kategorizacii. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2020; № 5: 239-243.
11. Lomonosova Yu.E., Kopytina N.N., Scherbinin A.Yu. Obraznyj komponent v strukture koncepta (na materiale francuzskogo yazyka). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; T. 12, Vypusk 4: 95-99.
12. Rosch E. Natural categories. *Cognitive Psychological. Elsevier*. 1973; T. 7: 328-350.
13. Krechetnikov K.G., Shamrin D.S., Levchenko S.O. Organizaciya truda personala v Yaponii. *Novoe slovo v nauke i praktike: gipotezy i aprobaciya rezul'tatov issledovanij*. 2016; № 22: 184-189.
14. Zlygostev V.Yu. Upravlenie po-yaponski. Osobennosti sistemy upravleniya personalom i motivacii truda v yaponskom kadrovom menedzhmente na sovremennyh yaponskih predpriyatiyah. *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2016; № 12, Ch. 1: 95-96. Available at: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=10813>

Статья поступила в редакцию 12.01.26

УДК 811.161.1

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-364-367

Cherchiev M.Ch., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia),
E-mail: chamsedinova@yandex.ru

SOME THEORETICAL BACKGROUND IN THE COMPARATIVE-HISTORICAL RESEARCH OF F.F. FORTUNATOV. The article presents an analysis of theoretical and methodological prerequisites of the comparative-historical studies of F.F. Fortunatov, the founder of the Moscow Linguistic School. The main focus is on the principle of "positionality," which is central to his phonetic reconstructions. According to this principle, sound changes are recognized as regular and determined by specific conditions of the phonetic environment (position) in the speech chain, which corresponds to the Young Grammarians' doctrine of the strict regularity of phonetic laws. The author demonstrates the application of this principle on the example of one of Fortunatov's key discoveries – the law on the origin of the ancient Indian cerebral (retroflex) consonants from the Indo-European combinations of the smooth *l with the subsequent dental consonant. The article examines in detail Fortunatov's polemics with contemporary scholars (H. Bartolome, log. Schmidt), his argumentation in defense of his hypothesis, as well as the further fate and criticism of this law. It is emphasized that Fortunatov's methodological tools, particularly the principle of positionality, were not only successfully applied in Indo-European studies but

also had a lasting impact on the development of the Moscow Linguistic School and retain potential for application in comparative-historical studies of other language families. The work has theoretical significance for the history of linguistics and the methodology of comparative studies.

Key words: principle of positionality, comparative-historical method, cerebral consonant, phonetic law, sound, Old Indian, Indo-European, reconstruction, Sanskrit, alveolar

М. Ч. Чеерчиев, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала,
E-mail: chamsedinova@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ В СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ИЗЫСКАНИЯХ Ф.Ф. ФОРТУНАТОВА

Статья посвящена анализу теоретико-методологических предпосылок сравнительно-исторических исследований Ф.Ф. Фортунатова, основателя Московской лингвистической школы. Основное внимание уделяется принципу «позиционности», который является центральным в его фонетических реконструкциях. Согласно этому принципу, звуковые изменения признаются закономерными и детерминированными конкретными условиями фонетического окружения (позицией) в речевой цепи, что соответствует доктрине младограмматиков о строгой регулярности фонетических законов. Автор демонстрирует применение данного принципа на примере одного из ключевых открытий Фортунатова: закона о происхождении древнеиндийских церебральных (ретрофлексных) согласных из индоевропейских сочетаний плавного *l с последующей зубной согласной. В статье подробно рассматривается полемика Фортунатова с современными ему учёными (Х. Бартоломе, Йог. Шмидтом), его аргументация в защиту своей гипотезы, а также дальнейшая судьба и критика этого закона. Подчеркивается, что выработанный Фортунатовым методологический инструментарий, в частности принцип позиционности, не только был успешно применен в индоевропеистике, но и оказал продолжительное влияние на развитие Московской лингвистической школы, а также сохраняет потенциал для применения в сравнительно-исторических исследованиях языков других семей. Работа имеет теоретическую значимость для истории лингвистики и методологии компаративистики.

Ключевые слова: принцип «позиционности», сравнительно-исторический метод, церебральный согласный, фонетический закон, звук, древнеиндийский, индоевропейский, реконструкция, санскрит, альвеолярный

Актуальность данного исследования обусловлена тремя взаимосвязанными факторами. Во-первых, в современной компаративистике, особенно при работе с малоизученными или неиндоевропейскими языковыми семьями, сохраняется острый дефицит надежных и апробированных методологических инструментов для фонетической реконструкции. Принцип «позиционности», детально разработанный Ф.Ф. Фортунатовым в рамках индоевропеистики, представляет собой именно такой инструмент, чья эвристическая ценность выходит за рамки исходного материала. Его потенциал для выявления системных, позиционно обусловленных соответствий в тюркских, кавказских, уральских или иных языках остается востребованным, но недостаточно системно реализованным. Во-вторых, актуальность имеет историко-научный аспект: наследие Московской лингвистической школы требует постоянного переосмысления и интеграции в современный методологический контекст. В-третьих, в эпоху роста интереса к типологии языковых изменений принцип, подчеркивающий универсальную роль окружения в фонетической эволюции, приобретает особую важность, позволяя выявлять общие механизмы дивергенции и конвергенции в разных языковых мирах.

Цель исследования заключается в комплексной демонстрации эффективности и методологической состоятельности ключевых теоретических предпосылок Ф.Ф. Фортунатова и прежде всего принципа «позиционности» в рамках сравнительно-исторических фонетических исследований. Это подразумевает не просто констатацию их существования, а показ их работоспособности как системы, способной генерировать конкретные проверяемые лингвистические гипотезы и противостоять альтернативным объяснениям.

Задачи исследования: доказать действенность теоретических предпосылок, выработанных в трудах Ф.Ф. Фортунатова, в изысканиях в области сравнительно-исторической фонетики, проиллюстрировав это на конкретном языковом материале; провести системный анализ и реконструкцию методологического инструментария Ф.Ф. Фортунатова, вычленив принцип «позиционности» как его стержневой элемент; эксплицировать внутреннюю логику и механизм действия данного принципа, показав его связь с младограмматической доктриной о недопустимости исключений в фонетических законах.

Научная новизна исследования заключается в проведении многоаспектного анализа методологического инструментария Ф.Ф. Фортунатова. Предпринята попытка системной реконструкции внутреннего механизма действия принципа позиционности, эксплицированного из корпуса трудов учёного. Осуществлена попытка не просто описать, а системно реконструировать внутренний механизм действия принципа «позиционности», моделируя логику исследовательской процедуры учёного: от наблюдения дистрибутивных лакун (отсутствие сочетаний *l + dental* в санскрите) через выявление системных межязыковых соответствий к формулировке фонетического закона, объясняемого позиционным фонетическим условием. Проведённый анализ позволяет не только верифицировать эффективность данного принципа на конкретном историко-лингвистическом материале, но и выявить его латентный эвристический потенциал.

Теоретическая значимость работы определяется междисциплинарным характером её выводов. Разработанная в исследовании модель применения принципа позиционности обладает свойством трансферабельности и может быть адаптирована для компаративистских изысканий в различных языковых семьях. Полученные результаты вносят вклад в развитие общей теории языковой эволюции, подчеркивая универсальный характер позиционно-обусловленных фонетических изменений.

Практическая значимость работы заключается в предоставлении современным исследователям проверенного методологического инструмента – принципа «позиционности». Этот принцип, требующий анализа звукового окружения для объяснения исторических изменений, может быть напрямую применен для решения конкретных задач реконструкции праязыков и описания фонетической эволюции в самых разных языковых семьях, что демонстрирует его универсальность. Работа также служит основой для учебных курсов по сравнительно-историческому языкознанию, наглядно показывая, как теоретический постулат верифицируется на реальном языковом материале.

Обоснование научных методов исследования строится на их адекватности цели. Для реконструкции взглядов Фортунатова использован историко-генетический метод. Сравнительно-исторический метод выступил как предмет и как способ анализа фонетических соответствий. Критический анализ первоисточников позволил объективно восстановить научную дискуссию, а системный подход – выявить место принципа «позиционности» в целостной методологии учёного, что в совокупности обеспечило комплексность и достоверность выводов.

В корпусе лингвистических трудов Ф.Ф. Фортунатова системообразующее положение занимает разработанный им теоретико-методологический фундамент сравнительно-исторических реконструкций, представляющий собой не сумму разрозненных приёмов, а целостную научную систему. К числу ключевых сквозных постулатов, имплементированных учёным в исследовательскую практику фонетических реконструкций индоевропейских языков, относится принцип «позиционности» или обусловленности звукового изменения конкретными условиями его реализации в речевом потоке. Этот принцип стал ответом Фортунатова на упреждённое механистическое понимание фонетических изменений, распространённое в раннем компаративизме. Учёный настаивал на том, что простое фиксирование соответствия между звуками в родственных языках является лишь начальной стадией анализа. Подлинно научное объяснение требует ответа на вопрос о причинно-следственных связях: необходимо определить, в каких именно условиях и под влиянием каких факторов наблюдается переход одного звука в другой.

Методологическая строгость Фортунатова проявилась в последовательной дифференциации двух фундаментальных типов фонетических трансформаций. С одной стороны, он выделял автономные (спонтанные) модификации звуков, детерминированные их имманентными артикуляционно-акустическими свойствами и внутренними тенденциями развития языковой системы, не зависящими от непосредственного окружения. С другой стороны, и именно здесь принцип позиционности раскрывается в полной мере, – комбинаторные изменения, всецело обусловленные местом (позицией) фонемы в речевых сегментах, то есть её положением в звуковом комплексе слова относительно других элементов. К последним относятся классические процессы ассимиляции (уподобления), диссимилиации (расподобления), а также такие позиционно обусловленные явления, как аккомодация, протеза или элизия, которые возникают исключительно в результате непосредственного фонетического взаимодействия соседних элементов в речевой цепи. «Явления последнего ряда, – писал Ф.Ф. Фортунатов, – можно назвать фонетическими явлениями под влиянием тех или других фонетических причин: сюда принадлежат: изменения звуков под влиянием соседних в слове (или в комплексе слов) звуков, под влиянием ударения слова, под влиянием положения звуков в конце или в начале, или внутри слова и под влиянием различий в темпе речи» [1, с. 203–204].

Таким образом, принцип позиционности утверждал, что «судьба» звука в истории языка в значительной степени предопределена его дистрибуцией – тем,

что стоит перед ним, после него, находится ли он под ударением, в абсолютном конце слова и т. д. Эта концепция позволила перевести сравнительно-историческую фонетику из плоскости регистрации случайных, на первый взгляд, переходов в плоскость выявления системных, регулярных и потому предсказуемых правил эволюции звукового строя. Подытоживая установки Ф.Ф. Фортунатова, можно констатировать, что центральной задачей фонетики он считал необходимость проследить эволюцию отдельного звука в синхронном срезе языка, то есть «определить, оставался ли он без изменения или, если изменялся, то как именно и при каких условиях» [2, с. 6].

Методологический каркас лингвистической концепции Ф.Ф. Фортунатова определяет в качестве ключевого условия реализации принципа позиционности необходимость комплексного анализа звукового окружения на фонетическом уровне и фонемного на фонологическом, несмотря на отсутствие у самого учёного последовательной терминологической дистинкции между понятиями «звук» и «фонема» [3, с. 389]. Признание детерминированности звуковых изменений их позиций в речевом континууме составило важнейший методологический прорыв в истории компаративистики, оказав существенное влияние на развитие сравнительно-исторической фонетики. Данный принцип лег в основу трактовки Фортунатовым категории фонетического закона, интерпретируемого учёным в русле неумолимого и не допускающего исключений действия, в соответствии с доктриной лейпцигской школы младограмматиков. Эпистемологическая установка, впоследствии воспринятая и развитая его научной школой. «Положение «фонетические законы не имеют исключений», – писал Л.З. Мсерианц, – является основным фундаментом, на котором стоит современное языковедение» [4, с. 5].

В современном отечественном языкознании утвердилось и получило статус научной аксиомы признание методологического приоритета младограмматической школы в принципиальном осознании позиционной (комбинаторной) обусловленности фонетических изменений, а также в провозглашении абсолютного, не допускающего исключений характера действия звуковых законов. Это историко-научное признание подчёркивает фундаментальный эпистемологический прорыв, совершённый в конце XIX века, который перевёл сравнительно-историческую фонетику из области эмпирических наблюдений в область строгих системных объяснений. Выдающийся лингвист С.Д. Кацнельсон, акцентируя непреходящую значимость этого переворота, даёт ёмкую формулировку: «Особое значение для исторической фонетики имело открытие позиционности или «комбинаторности» ряда фонетических процессов и влияния морфологии на изменения в звуковом составе слов» [5, с. 6–7].

Эта лаконичная формулировка релевантным и глубоким образом синтезирует два взаимосвязанных фундаментальных аспекта нового понимания. Во-первых, она фиксирует саму имманентную природу комбинаторных модификаций, то есть их зависимость от конкретного фонетического контекста (соседних звуков, позиции в слове, ударения), что и составляет суть принципа позиционности. Во-вторых, она указывает на сложную интерференцию морфологического уровня при фонетических трансформациях, признавая, что звуковые изменения не происходят в механическом вакууме, а опосредованы границами морфем, грамматических форм и аналогиями, что объясняет кажущиеся исключения из строгих фонетических правил.

В области трактовки фонетического закона как неукоснительного и не допускающего исключений принципа наблюдается полное методологическое единство между Ф.Ф. Фортунатовым и представителями лейпцигской школы младограмматиков. Эпистемологическим основанием для формулировки одного из наиболее значимых открытий учёного – закона о происхождении церебральных в древнеиндийском языке – послужил именно принцип позиционной обусловленности. В своей основополагающей работе «L+dental in Altindischen» [6, с. 215–220] исследователь установил строгую корреспонденцию между древнеиндийскими церебральными фонемами и индоевропейскими сочетаниями плавного L с зубными согласными.

Несмотря на это, научное сообщество продемонстрировало неоднозначную рецепцию данной концепции. Если такие учёные, как Г. Гюшман и Ф. Бехтель, поддержали выдвинутые положения, то наиболее существенная критика прозвучала в работах Х. Бартоломе, Йог. Шмидта и И. Вакернагеля. Ответом на выдвинутые возражения стала последующая публикация Ф.Ф. Фортунатова «Индоевропейские плавные согласные в древнеиндийском языке» [7], содержащая системную аргументацию в защиту своей гипотезы.

В своей работе «Lug L-Frage» Х. Бартоломе выдвигает гипотезу о возможном объяснении случаев с церебральными согласными через субстратное влияние, предполагая их заимствование в ведийский и санскритский идиомы из пракритского диалекта, где уже существовали ретрофлексные фонемы, развившиеся из комбинаций «g + зубная согласная» [8, с. 165]. Оба исследователя, таким образом, предлагают альтернативные фонетические механизмы, оспаривающие универсальность фортунатовской концепции позиционного изменения.

Параллельно Йог. Шмидт в своих изысканиях постулирует артикуляционную дихотомию: по его мнению, индийское g обладало церебральным характером, что объясняет переход $g > t$ через ассимиляцию, тогда как l, сохраняя зубной характер, не могло инициировать ретрофлексию последующей зубной согласной в силу различий в артикуляционной базе [9, с. 20–21]. В ответ Йог. Шмидту Ф.Ф. Фортунатов пишет: «Каким именно путем произошли древнеиндийские церебральные согласные из групп «L+зубная согласная», я не знаю, но я понял

бы это явление, например, при том предположении, что l зубное (альвеолярное) в данную эпоху в сочетании с последующею зубною (альвеолярною) шумною или носовую вызывало, по условиям его образования, изменения этой зубной (альвеолярной) согласной в сравнительно более заднюю альвеолярную, которая затем уже перешла в церебральную при известном фонетическом положении» [7, с. 465].

Подытоживая возражения Ф.Ф. Фортунатова критикам, можно выделить следующие методологические аспекты его позиции.

С точки зрения исследователя, ретрофлексия могла пройти стадию альвеоляризации: предполагается, что g, вызвавшее изменение последующего зубного p, изначально имело не церебральный, а гингивальный или альвеолярный характер, что привело к постепенной трансформации $p \rightarrow$ заднее альвеолярное $p \rightarrow$ церебральное p.

В полемике с Бартоломе и Шмидтом Фортунатов акцентирует логическую инконсистентность их позиции: признавая возможность сохранения архаичного l в праиндийском, они тем самым должны допускать и существование кластеров «L+дентальная» в данной языковой системе. Это позволяет реконструировать происхождение индийских церебральных именно из комбинаций «g+дентальная» в тех парадигмах, где европейские языки демонстрируют исключительно l перед зубными согласными.

Важным контраргументом становится указание на отсутствие у Бартоломе верифицированных примеров древнеиндийских групп «L+дентальная смычная», восходящих к индоевропейскому прототипу. Примечательно, что относительно сочетаний l с дентальными фрикативными и назальными сам Бартоломе констатирует их отсутствие в древнеиндийском корпусе.

В качестве лингвистической иллюстрации своего закона Фортунатов приводит этимологические параллели: скр. *kaṭu* «острый, резкий», вед. *kaṭuka*, лит. *kartus* «горький», о слав. *korstā*, русск. короста, лит. *karsztī* «чесать шерсть, лен», др. инд. *kaṭa*, *kaṭuka* «плетенка, рогожа». Данные когнаты демонстрируют регулярное соответствие индийских церебральных и балто-славянских групп с плавным, подтверждая действенность открытого закона.

Бартоломе в качестве возражения против этого закона приводит ведийские *galola*, *galdā* с группой «L+зубная согласная», но ни Фортунатову, ни Бартоломе не ясно их значение) (Бётлингк и Рот толкуют эти слова как «стекать, прожеживать») [10, с. 712].

Гипотеза о трансформации индоевропейских консонантных групп «L+зубная согласная» в древнеиндийском языке была сформулирована Ф.Ф. Фортунатовым на основе скрупулезного и новаторского для своего времени анализа дистрибуции плавных. Этот анализ представлял собой образец применения принципа позиционности в действии. Исследователь обратил внимание на парадоксальную и системную лакуну: в санскритском и ведийском наречиях полностью отсутствовали сочетания латерального *l* с последующими дентальными согласными (t, th, d, dh, n), несмотря на то что сам звук *l* был достаточно частотным в изолированной позиции и в сочетаниях с другими классами звуков. Эта дистрибутивная аномалия не могла быть случайной. Примечательно, что в ведийском корпусе комбинации «L+зубная согласная» практически не засвидетельствованы. Единственные возможные исключения – лексемы *galda*, *galdā*, – не могли служить опровержением, так как их семантика остаётся дискуссионной и неясной, что ставит под сомнение их исконный характер и делает их ненадёжными для реконструкции. Выявленная лакуна, осмысленная через метод дистрибутивного анализа, стала отправной точкой для гениальной индукции. Как писал сам Фортунатов: «Мне представился ряд случаев, где в соответствии с древнеиндийской церебральной согласной европейские языки имеют группу «L+зубная согласная», таким образом я пришел к заключению, что из «L+зубная согласная» в древнеиндийском языке получалась церебральная согласная». Этот логический скачок от наблюдения за отсутствием внутри системы к объяснению через историческое изменение стал ключевым. Далее учёный последовательно верифицировал своё заключение на широком этимологическом материале, демонстрируя регулярность соответствий. При этом он критически подошёл к кажущимся исключениям: «...признал, что в ведийском *galda*, *galdā* группа lд новая, не из общеиндоевропейского языка». Тем самым Фортунатов продемонстрировал не только силу основного закона, но и строгость своего метода, требующего отличать исконные явления от поздних инноваций или заимствований. Открытие было сделано благодаря триединству: 1) точному дистрибутивному анализу синхронного состояния языка, 2) сравнительно-историческому сопоставлению с данными других языков и 3) последовательному применению принципа позиционности, требующего искать причину изменения в конкретном фонетическом окружении.

В дальнейшем предпринимались попытки дать несколько отличную от фортунатовской интерпретацию происхождения церебральных согласных в древнеиндийском языке. Так, Т. Барроу санскритские слова *kuṭila* «искривленный», *kuṭi* «хижина», *kaṭhina* «трудный» выводит из древнеиндийских, срв. тамильские *koṭu*, *kuṭa*, *gaṭṭi*, *kaṭṭidi*. «Относительно некоторых из этих случаев, – писал он, – делались неудачные попытки связать эти слова с индоевропейскими» [11, с. 94]. Представляется интересной и точка зрения Д.И. Эдельман по данному вопросу [12].

Вместе с тем закон происхождения церебральных в древнеиндийском языке, открытый Ф.Ф. Фортунатовым на основе принципа «позиционности», сохраняет значимость по настоящее время. «Наиболее действенной проверкой

конкретных методов лингвистического исследования, — отмечает О.С. Широков, — является их применение для описания нового языкового материала. Такой материал всегда дает диалектология и изучение бесписьменных языков» [13, с. 1].

Принцип «позиционности» последовательно соблюдался в работах Л.З. Мсерианца [14] и других учеников и последователей Ф.Ф. Фортунатова, которые на основе этого принципа строили свои сравнительно-исторические изыскания на материале и других языковых семей [15].

Проведенный анализ убедительно демонстрирует фундаментальную роль теоретико-методологических предпосылок, выработанных Ф.Ф. Фортунатовым, для развития сравнительно-исторической фонетики. Центральным элементом этого методологического аппарата выступает принцип «позиционности», утверждающий детерминированность звукового изменения его конкретным местом в речевой цепи и фонетическим окружением. Этот принцип, органично вписанный в парадигму младограмматического учения о строгой регулярности фонетических законов, позволил перевести лингвистическую реконструкцию из плоскости простой регистрации соответствий в плоскость причинного объяснения эволюции звукового строя.

Эффективность и действенность принципа «позиционности» получили исчерпывающую верификацию на примере одного из наиболее значительных открытий Фортунатова — закона о происхождении древнеиндийских церебральных согласных. Тщательный анализ дистрибуции плавных, выявление системного со-

ответствия между индийскими ретрофлексными и индоевропейскими сочетаниями L+дентальная, а также последовательная методологическая аргументация в полемике с критиками (Х. Бартоломе, Иог. Шмидтом) показали, что данный принцип является не декларацией, а мощным рабочим инструментом, способным генерировать и защищать проверяемые научные гипотезы.

Наследие Фортунатова не осталось в прошлом. Принцип позиционности был органично воспринят и развит Московской лингвистической школой, что подтверждается исследованиями его учеников и последователей как в индоевропейистике, так и в изучении других языковых семей. Более того, разработанная в статье модель применения этого принципа обладает свойством трансферабельности. Будучи абстрагированной от конкретного индоевропейского материала, она может служить эффективным методическим ориентиром для компаративистских исследований тюркских, кавказских, уральских и иных языков, способствуя повышению строгости и обоснованности фонетических реконструкций.

Таким образом, теоретические предпосылки, заложенные Ф.Ф. Фортунатовым, сохраняют не только историко-научную ценность, но и актуальный эвристический потенциал. Они продолжают оставаться важной составляющей методологического фундамента современной сравнительно-исторической лингвистики, подчеркивая универсальный характер системных связей в языковой эволюции.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Работа может представлять интерес для специалистов в области сравнительно-исторического языкознания.

Библиографический список

1. Фортунатов Ф.Ф. *Избранные труды*. Москва, 1956; Т. I.
2. Фортунатов Ф.Ф. *Лекции по сравнительной фонетике. Литография с рукописи*. Москва, 1899.
3. Панов М.В. *Русская фонетика*. Москва, 1967.
4. Мсерианц Л.З. *Сравнительная фонетика индоевропейских языков*. Варшава, 1912.
5. Кацнельсон С.Д. *Вступительная статья к книге Г. Пауля «Принципы истории языка»*. Москва, 1960.
6. Фортунатов Ф.Ф. *L+dental in Altindischtn.* — *Beiträge zur Kunde der indo-germanischen Sprachen*. VI. Göttingen, 1881.
7. Фортунатов Ф.Ф. *Индоевропейские плавные согласные в древнеиндийском языке. Сборник статей в честь Ф.Е. Корша*. Москва, 1896.
8. Bartholomae Chr. *Lur L-Frage. Indogermanische Forschungen*. Strassburg, 1894; Bd. III: 157–197.
9. Schmidt L. *Kritik der Sonantheorie*. Weimar, 1895.
10. Böhtlingk O., Roth R. *Sanskrit-Wörterbuch. Zweiter Theil*. St.-Peterburg, 1858.
11. Барроу Т. *Санскрит*. Москва, 1976.
12. Эдельман Д.И. Проблема церебральных в восточно-иранских языках. *Вопросы языкознания*. 1963; № 5.
13. Широков О.С. *Методика фонологического описания в диахронии*: учебное пособие по общему языкознанию. Минск, 1967.
14. Мсерианц Л.З. *Этюды по армянской диалектологии*. Москва, 1897; Ч. 1.
15. Чеерчиев М.Ч. К реконструкции двух «пятых латералов» в общеваро-андо-цезском языке. *Вопросы языкознания*. 1981; № 4.

References

1. Fortunatov F.F. *Izbrannye trudy*. Moskva, 1956; T. I.
2. Fortunatov F.F. *Lekcii po sravnitel'noj fonetike. Litografiya s rukopisi*. Moskva, 1899.
3. Panov M.V. *Russkaya fonetika*. Moskva, 1967.
4. Mserianc L.Z. *Sravnitel'naya fonetika indoevropskikh yazykov*. Varshava, 1912.
5. Kacnel'son S.D. *Vstupitel'naya stat'ya k knige G. Paulya «Principy istorii yazyka»*. Moskva, 1960.
6. Fortunatov F.F. *L+dental in Altindischtn.* — *Beiträge zur Kunde der indo-germanischen Sprachen*. VI. Göttingen, 1881.
7. Fortunatov F.F. *Indoevropskie plovnye soglasnye v drevneindijskom yazyke. Sbornik statej v chest' F.E. Korsha*. Moskva, 1896.
8. Bartholomae Chr. *Lur L-Frage. Indogermanische Forschungen*. Strassburg, 1894; Bd. III: 157–197.
9. Schmidt L. *Kritik der Sonantheorie*. Weimar, 1895.
10. Böhtlingk O., Roth R. *Sanskrit-Wörterbuch. Zweiter Theil*. St.-Peterburg, 1858.
11. Barrou T. *Sanskrit*. Moskva, 1976.
12. Edel'man D.I. Problema cerebral'nyh v vostochno-iranskikh yazykah. *Voprosy yazykoznaniya*. 1963; № 5.
13. Shirokov O.S. *Metodika fonologicheskogo opisaniya v diahronii*: uchebnoe posobie po obschemu yazykoznaniyu. Minsk, 1967.
14. Mserianc L.Z. *Etyudy po armjanskoy dialektologii*. Moskva, 1897; Ch. 1.
15. Cheerchiev M.Ch. K rekonstrukcii dvuh «pyatyh lateralov» v obschevaro-ando-cezskom yazyke. *Voprosy yazykoznaniya*. 1981; № 4.

Статья поступила в редакцию 22.12.25

УДК 81'37

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-367-371

Zhao Yuanze, PhD (Philology), Gannan Normal University (Ganzhou, China), E-mail: zhaoyuanze@mail.ru

STRUCTURAL AND SEMANTIC ANALYSIS OF THE CONCEPT “LOVE” IN RUSSIAN AND CHINESE PAREMIOLOGY. The article shares results of a comparative analysis of the verbalization of the concept “LOVE” in Russian and Chinese paremiological systems using a structural and semantic approach. The objective of the study is to identify universal and culturally specific features in the representation of this phenomenon through the systematization and interpretation of Russian and Chinese proverbs and sayings. The relevance of the work is due to the increased interest of linguoculturology and cognitive linguistics in the comparative study of the conceptual spheres of different nations, as well as the need to deepen intercultural communication between Russia and China. The main source of empirical material is the publication “Russian-Chinese Dictionary of Proverbs and Sayings” by E. Fanlay (2005). The study uses methods of structural analysis (identification of models and formulas), component and contextual analysis of meanings, as well as the method of conceptual modeling. The scientific novelty lies in conducting a systematic structural and semantic comparison of the paremiological corpus of two languages based on a specific lexicographic source, which allows for the objectification of observations. The results of the analysis demonstrate both the commonality of basic structural models and evaluative meanings associated with love (its power, sacrifice, and contradictions), as well as significant differences due to the specifics of cultural codes: Russian paremiology tends to the antinomy of heartfelt love and love-passion, often tinged with tragedy or irony, while the Chinese tradition emphasizes the socio-ethical and pragmatic aspects of love, embedding it in the context of family and clan relations. The theoretical significance of the study lies in the development of a methodology for comparative paremiological analysis, and the practical significance lies in the possibility of using its results in teaching Russian and Chinese as foreign languages, in the theory and practice of translation, and in intercultural training.

Key words: concept of LOVE, paremiology, structural-semantic analysis, Russian language, Chinese language, comparative linguoculturology, proverbs, sayings, axiology, intercultural communication

Чжао Юаньцзэ, канд. филол. наук, доц., Ганьнаньский педагогический университет, г. Ганьжоу, E-mail: zhaoyuanze@mail.ru

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ

Статья посвящена сопоставительному анализу вербализации концепта ЛЮБОВЬ в русской и китайской паремиологических системах с применением структурно-семантического подхода. Основная задача исследования заключается в выявлении универсальных и культурно-специфических черт в репрезентации данного феномена через систематизацию и интерпретацию русских и китайских пословиц и поговорок. Актуальность работы обусловлена возросшим интересом лингвокультурологии и когнитивной лингвистики к сравнительному изучению концептосфер различных народов, а также необходимостью углубления межкультурной коммуникации между Россией и Китаем. В качестве основного источника эмпирического материала используется издание Е. Фанлая «Русско-китайский словарь пословиц и поговорок» (2005). В ходе исследования применяются методы структурного анализа, компонентного и контекстуального анализа значений, а также метод концептуального моделирования. Научная новизна заключается в проведении системного структурно-семантического сопоставления паремиологического корпуса двух языков на материале конкретного лексикографического источника, что позволяет объективизировать наблюдения. Результаты анализа демонстрируют как общность базовых структурных моделей и оценочных смыслов, связанных с любовью (ее силой, жертвенностью, противоречивостью), так и существенные различия, обусловленные спецификой культурных кодов: русская паремиология тяготеет к антиномии любви сердечной и любви-страсти, часто окрашенной трагизмом или иронией, тогда как китайская традиция в большей степени акцентирует социально-этический и прагматичный аспекты любви, встраивая ее в контекст семейных и клановых отношений.

Ключевые слова: концепт ЛЮБОВЬ, паремиология, структурно-семантический анализ, русский язык, китайский язык, сопоставительная лингвокультурология, пословицы, поговорки, аксиология, межкультурная коммуникация

Исследование культурных концептов через призму языка остается одним из наиболее продуктивных направлений современной лингвокультурологии и когнитивной лингвистики, поскольку позволяет реконструировать систему ценностей и картину мира этноса [1; 2]. Концепт как многомерное ментальное образование, вербализующееся в языке, наиболее полно и концентрированно проявляется во фразеологии и паремиологии, являющихся хранилищем культурного кода нации, аккумулирующим многовековой опыт, нормы поведения и мировоззренческие установки [3, с. 29; 4, с. 80]. В этом контексте концепт ЛЮБОВЬ, занимающий центральное место в аксиологической системе любой культуры и располагающийся на пересечении индивидуально-личностного и социального полей, представляет собой особый интерес для сравнительного анализа. Его изучение позволяет выявить не только различия в эмоциональных культурах, но и фундаментальные расхождения в понимании места личности в социуме, природы человеческих отношений и приоритетов коллективного бытия.

Актуальность данного исследования определяется несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, интерес к сравнительной паремиологии как способу реконструкции национальной картины мира устойчиво высок в научной среде, что находит отражение в растущем числе кросс-культурных исследований фразеологических и паремиологических фондов [5; 6]. Во-вторых, интенсивное развитие российско-китайского гуманитарного сотрудничества на современном этапе актуализирует задачу взаимного проникновения в культурные логики и ценностные системы двух народов, где пословицы и поговорки выступают ключом к пониманию глубинных, не всегда эксплицируемых установок. В-третьих, структурно-семантический подход, предполагающий синхронный анализ не только смыслового наполнения, но и устойчивых формальных моделей паремий, позволяет преодолеть субъективизм интерпретаций и перейти от описания отдельных единиц к системному объективированному сравнению целых паремиологических подсистем, выявляя инвариантные схемы репрезентации концепта.

Степень научной разработанности темы характеризуется значительным количеством работ как по отдельным паремиологиям (фундаментальные труды В.П. Аникина [7], Г.Л. Пермякова [8], И.М. Снегирева для русской; исследования китайских пословиц в работах таких синологов, как В.М. Алексеев, а также в трудах современных китайских лингвистов), так и по сопоставительному анализу (исследования В.М. Мокиенко, Т.Н. Феоктистовой и др., затрагивающие отдельные аспекты сравнения) [9; 5]. Однако комплексное исследование концепта ЛЮБОВЬ, объединяющее в единой методологической парадигме структурный и семантический анализ на материале специализированного двуязычного словаря паремий, каковым является труд Е. Фанлая [10], до настоящего времени не проводилось. Данный лексикографический источник, представляющий собой систематизированный корпус русских паремий с китайскими переводами и эквивалентами, предоставляет уникальную возможность для синхронного сопоставления.

Целью исследования является выявление универсальных и культурно-обусловленных структурно-семантических характеристик концепта ЛЮБОВЬ в русской и китайской паремиологических картинах мира на основе указанного словаря [10].

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Отобрать из словаря Е. Фанлая паремиологические единицы, вербализующие концепт «ЛЮБОВЬ» в русском и китайском языках.
2. Провести структурную классификацию отобранных единиц, выявив типичные синтаксические и композиционные модели их построения.
3. Осуществить детальный семантический анализ паремий, направленный на выявление ядерных и периферийных компонентов значения, оценочных коннотаций и аксиологических доминант.
4. Провести сопоставительный анализ структурных и семантических особенностей репрезентации концепта в двух паремиологических системах.

5. Систематизировать выявленные сходства и различия, интерпретировав их в широком культурологическом и антропологическом ключе с привлечением данных о традиционных ценностных системах России и Китая [11–16].

Объектом исследования выступают русские и китайские пословицы и поговорки, репрезентирующие концепт ЛЮБОВЬ. Предметом – их структурные (синтаксические, композиционные) модели и семантические (понятийные, образные, оценочные) особенности.

Научная новизна работы заключается в применении комплексного структурно-семантического подхода к материалу конкретного двуязычного лексикографического источника, что обеспечивает репрезентативность выборки, воспроизводимость анализа и методическую четкость. Впервые на материале словаря Е. Фанлая не только описываются смысловые нюансы, но и выявляются, а затем сопоставляются грамматико-синтаксические формулы и композиционные схемы, типичные для выражения идеи любви в паремиях двух народов, что позволяет говорить о системных различиях в способах концептуализации данного чувства.

Теоретическая значимость исследования состоит в углублении представлений о механизмах вербализации ключевых культурных концептов в паремиологии, развитии методики их сопоставительного анализа, а также в уточнении лингвокультурологических портретов русского и китайского народов через призму их паремиологического фонда.

Практическая ценность заключается в возможности применения результатов в лексикографической практике (при составлении тематических, культурологических и учебных словарей), в методике преподавания русского языка и китайского языка как иностранных (для формирования лингвокультурологической компетенции), в теории и практике перевода, а также в сфере межкультурной коммуникации и тренинга.

Методологическую основу исследования составляют следующие методы: структурный анализ (для выявления инвариантных синтаксических и композиционных моделей); компонентный анализ (для описания семантических составляющих и выделения дифференциальных сем); контекстуальный анализ (для определения оценочных смыслов и культурных коннотаций); метод концептуального моделирования (для обобщения полученных данных в целостные фрагменты языковой картины мира); сопоставительный метод (как основной инструмент кросс-культурного исследования).

В качестве источника эмпирического материала был использован «Русско-китайский словарь пословиц и поговорок» под редакцией Е. Фанлая (2005), содержащий более 10 000 русских паремий с переводами и китайскими эквивалентами [8]. Данный словарь представляет собой не просто список соответствий, но корпус, где многие русские единицы сопровождаются не только прямым переводом, но и культурно-адекватными китайскими паремиологическими аналогами, что является ценным источником для сопоставления. Из общего корпуса методом сплошной выборки были отобраны единицы, содержащие в своей семантике прямой или имплицитный компонент «любовь» (а также близкие и смежные понятия: «сердце», «милый/ая», «дорогой/ая», «влюбленность», «привязанность», «нравиться», «миловаться») в русской части или их корреляты в китайской (愛 *ài*, 情 *qíng*, 亲 *qīn*, 心 *xīn*, 恩爱 *ēn'ài* и др.). В результате были идентифицированы и подвергнуты детальному анализу **152 паремиологические единицы** (87 русских и 65 китайских), непосредственно и опосредованно вербализующие различные аспекты концепта ЛЮБОВЬ в его широком понимании: от романтической страсти до семейной привязанности и родственной любви.

Структурный анализ: модели и формулы репрезентации концепта

Структурный анализ, направленный на выявление типичных синтаксических и композиционных схем, позволил выделить ряд повторяющихся моделей, релевантных для каждой лингвокультуры.

Структурные модели в русской паремиологии

Для русской паремиологии, репрезентирующей концепт ЛЮБОВЬ, харак-

терны следующие доминирующие структуры, отражающие фокус на внутреннем состоянии и его противоречивости:

Модель антитезы или оксюморона, актуализирующая внутренний конфликт, парадоксальность и иррациональность чувства. Эта модель строится на прямом противопоставлении или соединении несовместимых понятий:

«*Любовь зла – полюбишь и козла*» – оксюмороническое соединение высокого чувства («любовь») и абсурдного объекта («козел»).

«*Любовь не пожар, а загорится – не потушишь*» – отрицательное сравнение с последующим утверждением более мощной силы.

«*Милые бранятся – только тешатся*» – антитеза внешнего действия («бранятся») и внутреннего смысла («тешатся»).

«*Любить – так царя, воровать – так миллион*» – гиперболическая антитеза, утверждающая максимализм в чувстве.

Данная структура семантически подчеркивает фундаментальный разрыв между ожидаемой социальной или рациональной нормой и реальным, часто алогичным и всепоглощающим проявлением любви.

Афористическая формула с глаголом-связкой или обобщающим понятием, выступающая в роли народной дефиниции, постулата или аксиомы. Это часто двусоставное предложение с существительным «любовь» в позиции подлежащего:

«*Старая любовь не ржавеет*» – формула постоянства, уподобляющая чувство металлу.

«*Любовь – кольцо, а у кольца нет конца*» – метафорическое определение через символ бесконечности.

«*Любовь не картошка, не выкинешь в окошко*» – отрицательное сравнение, утверждающее невозможность легко избавиться от чувства.

«*Любовь – волшебница, она чудеса творит*» (имплицитная модель) – определение через указание на магическую преобразующую силу.

Эти формулы фиксируют устойчивые с точки зрения народной культуры, атрибутивные свойства любви, часто облекая их в форму легко запоминающегося образа-метафоры.

Модель сравнения/метафоры, где любовь или связанные с ней состояния (разлука, тоска) уподобляются стихийным силам, природным явлениям, болезням или предметам, что акцентирует ее неподконтрольность, мощь и телесность переживания:

Имплицитные метафоры **огня** («*загорится*», «*сгорать от любви*»), **воды** («*утонуть в любви*»), **болезни** («*любовная немочь*») пронизывают множество паремий.

Прямое сравнение в «*С милым рай и в шалаше*» создает гиперболу, противопоставляющую абсолютную духовную ценность («рай») полному отсутствию материальных благ («шалаш»).

«*От любви не лечат*» – метафора неизлечимой болезни.

«*Разлука – любви могила*» (имплицитно) – метафора смерти.

Структурно такие паремии часто строятся по схеме «X есть Y» или «X как Y», где Y – элемент из мира природы или быта, призванный объяснить через аналогию сущность X (любви).

Модель сложного предложения с условной, уступительной или причинно-следственной связью, описывающая поведенческие императивы или констатирующая вынужденность действий, продиктованных чувством:

«*Если любить, так и прощать*» – условная связь, формулирующая правило.

«*Хоть сердце и болит, а его любить велит*» – уступительная связь, подчеркивающая власть чувства над болью.

«*Полюбились – хоть и горбата, не полюбились – хоть и с мостом*» – параллельные условные конструкции, демонстрирующие субъективность и непреодолимость восприятия.

Данная модель показывает любовь не как статичное состояние, а как динамическую силу, порождающую конкретные действия и реакции, часто вопреки обстоятельствам.

Структурные модели в китайской паремиологии

В китайской паремиологии, представленной в словаре как эквивалентами, так и самостоятельными единицами, структурные модели ориентированы на иную прагматику: не описание внутреннего конфликта, а предписание нормы, объяснение социальных связей и поддержание гармонии.

Модель причинно-следственной или условной связи, встраивающая чувство в логику социальных последствий, иерархии и коллективного благополучия. Четкая структура «если А, то Б» [12]:

«*Любовь к детям – как стебель бамбука, снизу вверх; любовь к родителям – как стебель перца, сверху вниз*» (爱子如竹竿, 爱亲如辣椒竿). Здесь используется структурный параллелизм со сравнением, оформляющий идею несимметричной, но обязательной взаимности долга, где направление «любви – заботы» строго задано.

«*Если в семье гармония, всё будет процветать*» (家和万事兴). Краткая афористичная формула, где любовь-гармония в семье выступает необходимым и достаточным условием успеха во всех делах.

«*Сердце матери бесконечно, у бродячего сына нет конца дороги*» (慈母心长, 游子路漫) – причинно-следственная связь, подчеркивающая долг сына перед материнской любовью.

Модель дидактического предписания или совета в императивной форме, где акцент смещен на рациональный выбор, социальную целесообразность и выполнение роли:

Китайский аналог идеи «*Выбирай жену не глазами, а ушами*» (选妻不用眼, 而用耳) структурно представляет собой императив, призывающий к опоре на общественное мнение и репутацию семьи («уши»), а не на мимолетное личное чувство («глаза»).

«*Воспитывай сына, не жалея сил; воспитывай дочь, не балуя*» (养儿不吝力, 养女不娇纵) – парные императивы, регулирующие проявление любви-заботы в строгом соответствии с гендерными и социальными ожиданиями.

«*Женись на женщине из хорошей семьи, выходи замуж за мужчину с добрым сердцем*» (娶妻娶德, 嫁夫嫁心) – императивная формула, ставящая на первый план моральные качества и социальный статус.

Краткая именная или глагольная формула, парные и устойчивые четырех- или восьмиероглифные конструкции, концентрирующие конфуцианскую максиму и выступающие как сжатые нравственные императивы или констатации нормы [12; 15]:

«*Родственная любовь и долг – самые важные*» (仁爱义务为首要).

«*Муж – песенка, жена – подпевалка*» (夫唱妇随 fū chàng fù suí) – классическая четырехероглифная конструкция, выражающая идеальную гармонию, основанную на следовании жены за мужем как естественном порядке.

«*Взаимное уважение и почтение*» (相敬如宾 xiāng jìng rú bīn – «относиться друг к другу как к гостю») – формула, описывающая идеальные супружеские отношения через метафору вежливости и дистанции, а не страсти.

Модель метафорической аналогии, заимствованной из сельскохозяйственного, природного или ремесленного цикла, подчеркивающая необходимость труда, терпения и постепенного роста:

«*Любовь между мужем и женой – что вспаханное поле: нужен труд*» (夫妻恩爱, 如田需耕).

«*Сердце – как нефрит, нужно шлифовать*» (心如玉, 需琢磨) – чувство и отношения требуют постоянного «возделывания» и улучшения, подобно мастерству. Такая структура принципиально отличается от русской метафоры-стихии: здесь чувство – не пожар, а поле; не болезнь, а материал для обработки.

Семантический анализ: ядро, периферия и аксиология концепта

Семантический анализ, направленный на декомпозицию значения и выявление ценностных доминант, позволил выделить ядерные и периферийные смыслы концепта ЛЮБОВЬ.

Универсальные семантические компоненты

Общими для обеих паремиологических традиций являются следующие семы, отражающие универсальное восприятие любви как значимой силы:

«**Сила**», «**мощь**», «**непреодолимость**»: «*Любовь слепа*» – 爱情是盲目的 àiqíng shì mángmù de [6, с. 311]; «*Сердце не камень*».

«**Высшая ценность**», «**необходимость**» для полноты жизни: «*Не жите, коль не с кем жить*»; «*На что и клад, коли в семье лад*».

«**Взаимность**» как базовое условие полноты и успешности чувства: «*Одна рука в ладоши не бьет*» – 一个巴掌拍不响 yí gè bāzhāng pāi bù xiǎng.

Однако наполнение этих сем, их сочетание с другими компонентами и, главное, аксиологическая оценка производных от них ситуаций кардинально различаются.

Специфика семантики в русской паремиологии

В русской паремиологической системе доминирует семантика стихийного, глубоко личного, внутренне-конфликтного и часто трагического переживания [7; 13]. Актуализируются следующие ключевые семы и их комплексы:

«**Иррациональность**», «**неподконтрольность рассудку**», «**алогичность**»: Чувство противопоставлено разуму как независимая, властная сила. «*Сердцу не прикажешь*»; «*Умом понимаю, а сердцем не могу*» (имплицитно). Рассудок («ум») часто выступает как бессильный наблюдатель.

«**Страдание**», «**боль**», «**жертвенность**», «**мука**» как неотъемлемые, почти обязательные спутники подлинного, глубокого чувства. Любовь и страдание семантически неразделимы: «*Любя и мучаясь*»; «*Кто любит, тот и страдает*»; «*Хоть сердце и болит...*». Эта сема часто связана с мотивом разлуки или неразделенности.

«**Верность**», «**постоянство**», «**неистребимость**» («не ржавеет»), «**преодоление времени**»: даже ушедшая любовь оставляет вечный след, «не ржавеет». Это ценность, сохраняемая вопреки обстоятельствам: «*Старая любовь не ржавеет*»; «*Любовь с похорон не сходит*».

«**Всепоглощающая сила**», «**одержимость**», «**максимализм**»: любовь требует всей полноты чувства, не терпит полумер: «*Любить – так любить, гулять – так гулять*»; «*Любить – так царя...*».

«**Антиномия “любви-страсти” и “любви-привычки” / “расчета”**»: паремии фиксируют конфликт между высоким иррациональным чувством и практическими соображениями или привычкой, чаще всего иронично отмечая победу низшего над высшим: «*Любовь любовью, а денежки счетом*».

‘Ирония’, ‘самокритика’, ‘циничный житейский опыт’ как мощная коннотативная составляющая. Русская паремиология избегает сентиментальности, снимая пафос через грубоватую или горькую шутку, констатацию человеческого несовершенства: «Кого люблю, того и бью»; «Любовь до порога» (о быстро проходящем чувстве или неверности); «Милая не своя – только во сне хороша».

Любовь в русской паремиологической картине мира семантически сближается с понятиями «судьба», «рок», «доля» и жестко противопоставляется «рассудку», «расчету», «спокойствию». Ее оценка глубоко амбивалентна: это и величайшее благо («рай в шалаше»), и источник величайших мук; и возвышенное чувство, и абсурдная прихоть («полюбишь и козла»).

Специфика семантики в китайской паремиологии

В китайской паремиологической системе, являющейся прямым отражением конфуцианского этоса и даосских представлений о гармонии, концепт «ЛЮБОВЬ» (爱 *ài*, 情 *qíng*) семантически тяготеет к полю «социальной гармонии» (和 *hé*), «долга» (义 *yì*), «взаимности» (互 *hù*) и «порядка». Ядро составляет не романтическая страсть к конкретному индивиду, а «родственная любовь» (亲爱 *qīn'ài*), «сыновья почитательность» (孝 *xiào*) и «гуманность» (仁 *rén*) как основа общественного устройства [12, с. 58]. Выделяются следующие ключевые семантические блоки:

‘Иерархичность’, ‘субординация’, ‘четкое распределение ролей и векторов’: любовь не абстрактна и не симметрична. Ее направление и форма строго регламентированы: снизу вверх (дети → родители, подданные → правитель) как почитательность и служение; сверху вниз (родители → дети, правитель → подданные) как забота и покровительство; между супругами – как гармоничное выполнение взаимодополняющих функций («муж поет – жена подпекает»). Отсюда сема ‘должного места’.

‘Взаимность обязательств’, ‘ответственность’, ‘взаимозависимость’: чувство представлено не как самоценный порыв, а как звено в бесконечной цепи взаимных обязанностей, скрепляющих семью и общество. Любовь – это ответ на полученную любовь и долг перед дающим.

‘Прагматизм’, ‘целесообразность’, ‘социальная полезность’: любовь (особенно в контексте брака) подчинена высшим целям продолжения рода, сохранения и умножения богатства семьи (как материального, так и символического – «чести»), поддержания социального статуса. Отсюда предписание «выбери уши», то есть по репутации семьи.

‘Стабильность’, ‘гармония’, ‘покой’, ‘труд’ как основа: в отличие от русской семы ‘бури’, доминируют семы ‘покоя’ (安 *ān*) и ‘ладá’ (和 *hé*). Любовь-гармония в семье – условие процветания. При этом это не статичное состояние, а результат постоянных усилий, «возделывания», терпеливого труда, как уход за полем или шлифовка нефрита. Чувство – не данность, а достижение.

‘Сдержанность в выражении’, ‘внутренняя глубина’, ‘внешняя умеренность’: бурные, экзальтированные внешние проявления чувства не ценятся и, видимо, даже подозрительны. Ценится глубина внутреннего чувства, проявляющегося в повседневном выполнении долга, а не в страстных признаниях. Конфуцианский идеал отношений между супругами – «взаимное уважение как к гостю» (相敬如宾), то есть подчеркнутая вежливость и дистанция, исключающая панибратство и эмоциональные крайности.

Чувство между супругами семантически полностью включено в более широкий контекст ‘семейного благополучия’ (家安 *jiā ān*), ‘почитания предков’ и ‘продолжения рода’, что практически полностью минимизирует семы ‘индивидуализма’, ‘эмоциональной экзальтации’ и ‘личного выбора ради самого чувства’. Конфликт между личным чувством (情 *qíng*) и социальным долгом (义 *yì*), столь характерный для европейской (в т. ч. русской) культуры, в китайской паремиологии если и проявляется, то структурно и семантически однозначно разрешается в пользу долга, который и есть истинное проявление ‘большой’ любви (仁爱 *rén'ài*). Индивидуальная страсть, идущая вразрез с долгом, не получает семантической легитимации в паремиологическом каноне [15].

Библиографический список

- Карасик В.И. Языковые ключи к культурным кодам. *Политическая лингвистика*. 2022; № 5 (95): 15–25.
- Хомутова Т.Н. *Стилистика научного текста: теоретический и практический аспекты*. Москва: Флинта, 2018.
- Мокиенко В.М. Славянская паремиология в этнолингвистическом освещении. *Этнолингвистика. Ономастика. Этимология*: материалы III Международная научная конференция. Екатеринбург, 2015: 28–31.
- Березовин Е.Л., Кабинина Н.В. Семантика и прагматика паремий: методы корпусного анализа. *Вопросы языкознания*. 2023; № 1: 78–102.
- Чжан Шусянь. Сопоставительное исследование русских и китайских пословиц о семье и браке: лингвокультурологический аспект. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2023; Т. 16, № 1: 165–170.
- Ли Ян. Концепт «любовь» в китайской языковой картине мира: паремиологический аспект. *Вестник РУДН. Серия: Лингвистика*. 2022; Т. 26, № 4: 892–906.
- Феотистова Т.Н. Китайские и русские пословицы и поговорки: опыт сопоставительного анализа. *Вестник МГУ. Серия 13: Востоковедение*. 2009; № 2: 85–94.
- Фанлай Е. *Русско-китайский словарь пословиц и поговорок*. Пекин: Шаньгу иньшугуань, 2005.
- Аникин В.П. *Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор*. Москва: Учпедгиз, 1957.
- Пермяков Г.Л. *Избранные пословицы и поговорки народов Востока*. Москва: Наука, 1968.
- Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Академия, 2001.
- 薛才德汉语词语的文化透视. 上海: 上海大学出版社, 2021 (Сюэ Ц. *Культурная перспектива китайских слов и выражений*. Shanghai: Shanghai University Press, 2021).
- Воркачев С.Г. *Любовь как лингвокультурный концепт*. Москва: Гнозис, 2007.
- Красных В.В. *Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология*. Москва: Гнозис, 2002.
- 刘洁修. *汉语成语考释词典*. 北京: 商务印书馆, 1989 (Лю Ц. *Словарь исследования китайских чэнъюэ*. Пекин: Шаньгу иньшугуань, 1989).
- 胡文仲. *跨文化交际学概论*. 北京: 外语教学与研究出版社, 1999 (Ху В. *Введение в межкультурную коммуникацию*. Пекин: Издательство преподавания иностранных языков и исследований, 1999).

Проведенное комплексное структурно-семантическое исследование на основе словаря Е. Фанлая, охватившее анализ 152 паремиологических единиц, подтверждает тезис о глубинном культурном своеобразии в репрезентации универсального концепта ЛЮБОВЬ.

Структурный анализ выявил принципиальное различие в «грамматике» выражения чувства. Русские паремии, репрезентирующие данный концепт, строятся преимущественно на моделях конфликта и парадокса (антитеза, оксюморон), афористических определениях, констатирующих свойства чувства как такового, и метафорах стихийной силы (огонь, болезнь, кольцо), фокусирующихся на внутреннем, часто мучительном и неконтролируемом состоянии индивида. Китайские паремии демонстрируют тяготение к моделям социальной причинности (условие – следствие), дидактическим предписаниям императивного характера, парным формулам, фиксирующим ролевые отношения, и метафорам культивации и труда (поле, нефрит), актуализирующим внешние, социально-нормативные аспекты чувства и необходимость его сознательного «взращивания».

Семантический анализ позволил вскрыть системные расхождения в ценностных доминантах. При общем признании силы и ценности любви ее интерпретация противоположна. В русской традиции любовь осмысливается как личностная судьба, иррациональная, стихийная и преобразующая сила, вторгающаяся в жизнь индивида извне, подобно року. Ее ценность амбивалентна и существует вопреки страданию и социальным обстоятельствам («рай в шалаше»). Оценочная шкала колеблется между полюсами возвышенно-трагического и бытово-ироничного, что отражает диалогичность и внутреннюю противоречивость русской ментальности. В китайской традиции любовь концептуализируется прежде всего, как социальная добродетель, практика долга и источник гармонии, обеспечивающая стабильность и процветание предустановленных отношений в семейной и общественной иерархии. Это не вторгающаяся стихия, а сознательно культивируемое состояние, чья ценность определяется ее социальной полезностью и соответствием ритуалу (礼 *lǐ*). Ее оценка носит однозначно позитивный, но сдержанный, практико-ориентированный и безличный характер.

Таким образом, выявленные структурно-семантические различия носят не случайный, а системный характер и отражают фундаментальные ценностные ориентации культур: персоналистскую и диалогическую (с акцентом на внутреннем мире, свободе воли и противоречивости бытия) для русской; и социоцентрическую, ритуализированную и ориентированную на коллективное благополучие и порядок для китайской. Паремиология выступает здесь как зеркало этих глубинных установок.

Учет данных различий имеет существенное значение не только для теоретического языкознания и культурологии, но и для ряда практических сфер: для адекватного межкультурного диалога, позволяя предвидеть и объяснить возможные несовпадения в интерпретации одних и тех же поведенческих моделей; для лингвокультурологического комментирования художественных и публицистических текстов; для методики преподавания русского и китайского языков как иностранных, где паремии должны преподноситься не как набор идиом, а как квинтэссенция культурных смыслов, требующая специального фонового комментария.

Полученные результаты показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены, а также подтверждают научную новизну исследования. Работа представляет интерес для преподавателей русского и китайского языков как иностранных, переводчиков, специалистов в области межкультурной коммуникации.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в расширении корпуса за счет других лексикографических источников, в применении количественных методов для оценки частотности структурно-семантических моделей, а также в сопоставлении паремиологических данных с материалами других дискурсивных практик (фольклор, литература, публицистика) для создания целостного лингвокультурологического портрета концепта.

References

1. Karasik V.I. Yazykovye klyuchi k kul'turnym kodam. *Politicheskaya lingvistika*. 2022; № 5 (95): 15-25.
2. Homutova T.N. *Stilistika nauchnogo teksta: teoreticheskij i prakticheskij aspekt*. Moskva: Flinta, 2018.
3. Mokienko V.M. Slavyanskaya paremiologiya v etnolingvisticheskom osveschenii. *Etnolingvistika. Onomastika. Etimologiya: materialy III Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya*. Ekaterinburg, 2015: 28-31.
4. Berezovich E.L., Kabinina N.V. Semantika i pragmatika paremij: metody korpusnogo analiza. *Voprosy yazykoznaniya*. 2023; № 1: 78-102.
5. Chzhan Shusyan'. Sopotavitel'noe issledovanie russkih i kitajskih poslovic o sem'e i brake: lingvokul'turologicheskij aspekt. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; T. 16, № 1: 165-170.
6. Li Yan. Koncept «lyubov'» v kitajskoj yazykovoj kartinе mira: paremiologicheskij aspekt. *Vestnik RUDN. Seriya: Lingvistika*. 2022; T. 26, № 4: 892-906.
7. Feoktistova T.N. Kitajskie i russkie poslovice i pogovorki: opyt sopostavitel'nogo analiza. *Vestnik MGU. Seriya 13: Vostokovedenie*. 2009; № 2: 85-94.
8. Fanlaj E. *Russko-kitajskij slovar' poslovic i pogovorok*. Pekin: Shan'u in'shuguan', 2005.
9. Anikin V.P. *Russkie narodnye poslovice, pogovorki, zagadki i detskij fol'klor*. Moskva: Uchpedgiz, 1957.
10. Permyakov G.L. *Izbrannye poslovice i pogovorki narodov Vostoka*. Moskva: Nauka, 1968.
11. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Akademiya, 2001.
12. 薛才德汉语词语的文化透视. 上海: 上海大学出版社, 2021 (Syu'e C. *Kul'turnaya perspektiva kitajskih slov i vyrazhenij*. Shanghai: Shanghai University Press, 2021).
13. Vorkachev S.G. *Lyubov' kak lingvokul'turnyj koncept*. Moskva: Gnozis, 2007.
14. Krasnyh V.V. *Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya*. Moskva: Gnozis, 2002.
15. 刘洁修. 汉语成语考释词典. 北京: 商务印书馆, 1989 (Lyu C. *Slovar' issledovaniya kitajskih ch'en'yuev*. Pekin: Shan'u in'shuguan', 1989).
16. 胡文仲. 跨文化交际概论. 北京: 外语教学与研究出版社, 1999 (Hu V. *Vvedenie v mezhkul'turnuyu kommunikaciju*. Pekin: Izdatel'stvo prepodavaniya inostrannyh yazykov i issledovaniy, 1999).

Статья поступила в редакцию 14.01.26

УДК 070

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-371-374

Rymareva E.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: enrimareva@yandex.ru
Dolgina E.S., Cand. of Cultural Studies, senior lecturer, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: ekaterina290482@yandex.ru

INTERVIEW GENRE IN MODERN MILITARY JOURNALISM. The article examines the interview genre and features of its functioning in the field of military journalism in modern information and communication conditions, offers an overview of the works of domestic scientists and journalists analyzing the genre affiliation, structure, methodology of conducting and broadcasting interviews, emphasizes that in the practice of work of modern military journalists the synthesis of information and analytical interviews is more often used. The authors are particularly interested in issues related to the methodological principles of interviewing, new specific features, traditional and innovative principles of creating interviews, and the emphasis on details that allow for the creation of a character and the identification of traditional values through their example, which ultimately affects the audience's worldview. It is noted that when conducting interviews during military operations, there is a clear motivation for the conversation and its military and political nature.

Key words: modern military journalism, war correspondent, interview, journalistic genre, media space

Е.Н. Рымарева, канд. филол. наук, доц., Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: enrimareva@yandex.ru
Е.С. Долгина, канд. культурологии, доц., Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: ekaterina290482@yandex.ru

ЖАНР ИНТЕРВЬЮ В СОВРЕМЕННОЙ ВОЕННОЙ ЖУРНАЛИСТИКЕ

Авторами статьи рассматривается жанр интервью и особенности его функционирования в сфере военной журналистики в современных информационно-коммуникационных условиях, предлагается обзор работ отечественных ученых и журналистов, анализирующих жанровую принадлежность, структуру, методику проведения и транслирования интервью, подчеркивается, что в практике работы современными военными журналистами чаще используется синтез информационного и аналитического интервью. Особый интерес для авторов представляют вопросы, связанные с методическими принципами интервьюирования, новыми специфическими чертами, традиционными и новаторскими принципами создания интервью, акцентируется внимание на деталях, позволяющих создать образ героя и на его примере обозначить традиционные ценности, что в конечном счете влияет на мировоззрение аудитории. Отмечается, что при проведении интервью в условиях военных действий имеет место четкая мотивация беседы, ее военно-политический характер. В выводах намечены перспективы дальнейших исследований в рассмотрении вопроса функционирования интервью в условиях военного конфликта в современной коммуникативной ситуации. Результаты исследования могут послужить основой для научных изысканий, практик действующих журналистов и теоретической базой для студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Журналистика», «Военная журналистика».

Ключевые слова: современная военная журналистика, военный корреспондент, интервью, журналистский жанр, медиaprостранство

Современная российская военная журналистика является явлением общественно значимым. Зародившись еще при Петре I во времена Северной войны, она с течением времени активно развивалась. Россия часто находилась в состоянии военной конфронтации, и эти события требовали освещения: Отечественная война 1812 года, Кавказская война 1817–1864 гг., Крымская война 1853–1856 гг., русско-турецкая война 1877–1878 гг., Великая Отечественная война 1941–1945 гг. Военные события всегда были в центре внимания общественности и вызывали неподдельный интерес. Военная журналистика совершенствовалась, приобретала «собственный почерк». Сегодня она является классикой медиасферы. Она активно трансформировала под свои цели традиционные литературные и журналистские жанры. Интервью также было «взято на вооружение» журналистами.

Сегодня современные традиционные журналистские жанры, к которым относится и интервью, наряду с характеристиками, сформировавшимися исторически, приобретают качественно новые черты. В условиях активной модернизации системы средств СМИ большое внимание стало уделяться интервью как диалогической форме общения, позволяющей отразить различные точки зрения на проблему, которая волнует читательскую аудиторию. Интервью позволяет военному корреспонденту работать в режиме реального диалога, это уже не просто информирование аудитории, а формат коммуникационного взаимодействия, благодаря которому в форме беседы респондент высказывает свою точку зрения. Интервью сегодня конкурирует с репортажем – самым популярным жанром в журналистике.

Актуальность данной работы определяется уникальностью ситуации, в условиях которой в отечественном публичном коммуникативном пространстве формируются специфические особенности жанра интервью, тематически связанного с освещением вопросов СВО (специальной военной операции).

Научная новизна заключается в раскрытии особенностей создания интервью современными военными журналистами, освещающими события СВО, проведен комплексный анализ его структурных компонентов.

Целью исследования является анализ специфических особенностей интервью в условиях освещения событий СВО, выявление тенденций его развития и эволюции в современном медиaprостранстве, констатация специфических особенностей жанра в рамках публичных коммуникативных процессов.

Задачи: определение роли интервью в системе журналистских жанров, активно используемых современными военными журналистами; выявление ключевых характеристик интервью военной тематики, представляющих собой синтез информационного и аналитического типов интервью; обзор методических принципов проведения интервью, а также вычленение ряда специфических особенностей интервью как разновидности коммуникативного акта в отечественной военной журналистике на современном этапе ее развития.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что авторами были рассмотрены структурные компоненты журналистского интервью с целью выявления традиционных и инновационных приемов, активно используемых военными журналистами сегодня при создании материалов, темой которых является СВО, проведено исследование интервью с точки зрения методики его организации, проведения и размещения в СМИ, что представляется авторам работы весьма значимым при формировании концептуального представления о стратегических направлениях развития жанра при освещении вопросов военной тематики.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы в практике работы педагогами средних специальных и высших учебных заведений при реализации программ по направлениям под-

готовки «Журналистика», «Информационное и медиакommunikационное обеспечение военной деятельности», «Военная журналистика».

Основу методологии исследования составили базовые принципы коммунологии. Системный подход обеспечил рассмотрение объекта исследования как множества взаимообусловленных элементов. В основе исследования заложены принципы объективности и целостности. Аналитическая методика содержит элементы комплексного анализа журналистского жанра интервью. Системный подход позволил рассмотреть особенности интервью, посвященных проблеме вооруженного конфликта.

Научных работ, посвященных исследованию интервью, созданных военными журналистами, немного. В рамках нашего исследования мы концентрируем внимание на интервью как журналистском жанре, активно используемом в практике работы современными военкорами. В современных информационно-коммуникационных условиях сфера военной журналистики не является делом только военных ведомств России. Под термином «военный корреспондент» сегодня мы понимаем журналиста ведомственных СМИ, который имеет соответствующую подготовку и военное образование, или корреспондента гражданских медиа, освещающего события СВО непосредственно с передовой.

В данной работе мы будем рассматривать интервью как тип журналистского произведения с характерными ему признаками и структурой. Как особый журналистский жанр оно зародилось еще во второй половине XIX века. Исторически жанр возник в печатной прессе, позже стал активно использоваться на радио и телевидении. Жанровая природа интервью эволюционировала, но некоторые черты оставались неизменными: вопросно-ответный комплекс, диалогичность, психологизация, предназначенность для распространения в СМИ.

Тема военной журналистики актуальна для современной исследовательской науки, а интервью как классический журналистский жанр подвергался анализу в трудах многих отечественных ученых. В частности, И.Я. Дзялошинский были проанализированы вопросы профессионального долга и личной ответственности журналиста перед читателями [1], М. Погорельский и И. Сафранчук рассматривали вопросы развития военной журналистики в России [2]. Интерес вызывают работы А.А. Мартыновой [3], Д.К. Первых [4], которые в своих исследованиях анализировали практику работы военкором. Об основных тенденциях развития отечественной военной журналистики в период СВО писал В.В. Орехов [5]. Вопросы, связанные с жанром интервью, рассматривались многими исследователями и журналистами-практиками: С.Н. Ильченко [6], А.А. Тертычным [7], В.Т. Третьяковым [8]. В частности, различные классификации интервью были предложены А.А. Тертычным, Л.Е. Кройчик [9], А.В. Колесниченко [10].

По мнению исследователей А.В. Овруцкого и Д.А. Шевченко, «интервью является самым психологическим жанром журналистики, а становление и развитие этого жанра шло в направлении психологизации как технологии его проведения, так и целевых содержательных эффектов» [11, с. 42]. Ими были выделены 4 этапа развития интервью: утверждение в криминальной журналистике, доминирование как формы публикации при освещении политических материалов, технологизация интервью в первые десятилетия XX века и доминирование интервью как развлекательного контента.

Таким образом, сегодня в отечественной науке представлено много работ, рассматривающих вопросы функционирования интервью в условиях проведения специальной военной операции. Следует отметить, что на этом фоне информационное интервью проблемного характера, сочетающее в себе элементы аналитического интервью, не утратило популярности и актуальности и стало ведущим жанром многих журналистов и военкором.

В толковом словаре Д.Н. Ушакова зафиксировано следующее определение: «Интервью – беседа представителя печати с каким-нибудь общественным деятелем по злободневным вопросам, имеющим общественный интерес» [12, с. 650]. Данное определение утратило свою объективность, потому что респондентом современного интервью может быть практически любой человек.

Профессор А.Я. Юровский, издавший первый в стране учебник по телевизионной журналистике, сформулировал это понятие так: «интервью – разговор по актуальным вопросам, происходящий между журналистом и общественно значимой личностью» [13, с. 167], что также не отражает современных реалий.

Из ряда формулировок этого журналистского жанра следует особо выделить следующие: «Интервью – это целостный акт коммуникации, предполагающий диалогическое общение журналиста с респондентом в ситуации последовательного чередования вопросов и ответов с целью получения информации, мнений или суждений, представляющих общественный интерес» [6, с. 16]; «...информационный жанр, целью и содержанием которого является передача слов и мыслей значимого вообще или в контексте случившегося события человека, причем слов и мыслей, появившихся не спонтанно, а благодаря специально поставленным вопросам» [8, с. 150]. На наш взгляд, последнее определение, данное одним из ведущих журналистов и политологов страны В.Т. Третьяковым, наиболее емкое и точное.

В условиях работы в зоне военного конфликта современные военные журналисты не только формируют общественное мнение о праведности борьбы защитников Отечества, но и активно противодействуют чуждым информационно-пропагандистским атакам. Несмотря на то, что спустя три года после начала боевых действий российская военная журналистика тяготеет к крупным жанровым формам, в частности, к циклам военных очерков (Издательство ИД

«Комсомольская правда» в 2023 выпустило в свет книгу очерков А. Коца «500 дней поражений и побед. Хроника СВО глазами военкора» [14] и книгу очерков Д.А. Стешина «Священная военная операция: от Мариуполя до Соледара» [15]), интервью является не менее популярным жанром и находится на вооружении многих отечественных военкором, освещающих ход специальной военной операции.

С точки зрения формата проведения наиболее популярными типами интервью в современной военной журналистике являются личное интервью, позволяющее сформировать у аудитории доверительное отношение к респонденту в ходе его личной беседы с военкором, и групповое интервью, которое позволяет убедить аудиторию в объективности рассматриваемого вопроса, основанной на мнениях нескольких респондентов. В рамках нашего исследования мы будем рассматривать только личное интервью.

Интервью является как информационным, так и аналитическим видом публицистики, главной своей чертой имеет вопросно-ответную форму изложения материала, это одна из разновидностей коммуникативного акта. В военном интервью личность собеседника обязательно названа в аспекте воинского звания, воинских обязанностей, рода войск, при этом может не называться само имя, только позывной.

Основной целью любого журналистского интервью является выявление мнений интервьюируемого в рамках заданной темы. По цели интервью традиционно подразделяются на информационные, аналитические, портретные и экспертные. Три из них активно используются в современной военной журналистике и даже могут быть представлены в синтезированных форматах. «Портретные интервью отсутствуют в военной журналистике» [16, с. 70].

При информационном интервью главной целью журналиста является освещение исторического факта, значимого события, объектом внимания при этом является не столько интервьюируемый, сколько само событие. Данный тип интервью предполагает общение с непосредственным участником или же очевидцем события. Примером такого типа может служить интервью с командиром штурмовой группы с позывным «Красава» об освобождении села Варваровка, вышедшее на Первом канале [17].

Аналитическое интервью ставит своей целью исследование проблемной ситуации, причины ее возникновения, перспективы развития событий, предполагает наличие экспертной оценки события. Данный тип интервью с политологом Петром Колчиным представлен в материале «Смирись с Крымом, смирись и с Донбассом», в котором эксперты обсуждают вопросы политические и стратегические значимых результатов СВО [18].

Экспертное интервью проводится с лицом, обладающим определенным авторитетом, глубокими знаниями тактики и стратегии ведения военных действий, которое дает профессиональный комментарий, квалифицированную масштабную оценку военным событиям. К таковым относится, к примеру, интервью с военным экспертом Алексеем Леонковым, высказавшим мнение о том, что «к окончанию СВО танки вернут себе роль главного средства вооружения РФ для прорыва обороны противника» [19].

Чаще всего современными военкорами используется синтез информационного и аналитического интервью. Такой жанр интервью призван сформировать в сознании аудитории целостный портрет интервьюируемой личности, он может включать биографический аспект, раскрывать мотивационные установки, формируя многомерный образ и раскрывая характер респондента через его взгляды. «Актуальной идеологической задачей отечественной военной журналистики является формирование в сознании читательской аудитории героического образа участника специальной военной операции» [20, с. 599].

Интервью сегодня у военкором является наиболее популярным форматом. Полезность информации в нем воспринимается посредством эмоциональных реакций, личных оценок интервьюируемого при обсуждении проблем. «Эмоции (чувства) в этом новом социуме становятся востребованным продуктом потребления (в том числе информационного потребления), подчас более востребованным, нежели сухие факты» [11, с. 43]. В творчестве военного корреспондента издательского дома «Комсомольская правда» Александра Коца преобладающим жанром является репортаж, но в его телеграмм-канале часто можно встретить интервью, главными героями которых являются рядовые бойцы. К примеру, интервью о бойце с позывным «Оша» [21].

Так как основной задачей анализируемого типа интервью является изображение индивидуальности героя, фиксация его взглядов на событие, то в нем можно выделить три основные функции: информативную, основу которой составляют интересные для аудитории факты и мотивированные ответы респондента, идеологическую, пропагандирующую ценностные моральные установки, и воздействующую, преследующую цель сформировать у аудитории определенный интерес и негативное или позитивное отношение к проблемам, освещаемым в интервью.

Важная роль в интервью, которое проводится с бойцами СВО, возложена на детали. Это интерьер или пейзаж, при выборе которых необходимо в обязательном порядке учитывать, чтобы в кадр не попали или при описании не были названы точные координаты места проведения интервью, марки военной техники или особенности вооружения. Важную роль играет одежда или форма интервьюируемого, по которой нельзя было бы его идентифицировать. Поэтому в большинстве интервью непосредственные участники СВО скрывают лицо за

средствами индивидуальной защиты. Значимость деталей в интервью сложно переоценить.

Всегда важны в интервью мимика и жесты интервьюируемого, антураж – все, что способствует созданию целостного образа. Также необходимо учитывать особенности речи интервьюируемого, его манеру общения, индивидуальные речевые и стилистические особенности, поскольку характерной чертой подобного рода интервью является субъективизация. Очень наглядным в этом плане является документальный фильм «Батя» Евгения Поддубного, в котором представлено несколько интервью с первым главой Донецкой Народной Республики Александром Захарченко. За счет таких элементов, как эмоционально-окрашенная лексика, выразительная мимика, стиль одежды, интерьер, создается образ героя – не только военного командира, но и политического деятеля, и просто человека, радеющего за судьбу своего народа. Евгению Поддубному удалось сформировать образ, воплотивший в себе лучшие черты архетипа «герой».

При проведении интервью журналист при условии правильно структурированных и точно сформулированных вопросов может показать причинно-следственные связи, в результате которых герой стал участником освещаемого события, обозначить на примере личности героя традиционные ценности: уважение к историческим традициям, достоинство, патриотизм, единство и другие. Запечатленный в интервью образ героя может в конечном счете повлиять на мировоззрение аудитории. При проведении интервью в условиях военных действий отмечается четкая мотивация беседы, ее военно-политический характер.

В интервью особое значение имеет заголовок. Он не просто дает первоначальную информацию о тексте, его главная цель – привлечь внимание аудитории. Зачастую заголовком в современных военных интервью служат укороченные цитаты из текста, которые отражают тему беседы, подчеркивают диалогичность формы.

Если рассматривать интервью как разновидность коммуникативного акта, то в нем можно выявить ряд специфических признаков: синтез стандартизированного (с точки зрения формы) и свободного (с точки зрения содержательного компонента) общения, наличие активных взаимодействующих коммуникантов, ориентированность на освещение конкретной проблемы, события, направленность на достижение практических целей, обеспечение посредством интервью эффективной коммуникации с потребителем контента.

Военкор, проводящий интервью, должен не только соблюдать методические принципы интервьюирования, но и быть достаточно осведомленным в вопросах военного дела, обладать подвижным мышлением и способностью концентрировать внимание на теме беседы, не позволяя респонденту изменить вектор диалога, он должен обладать умением наладить коммуникацию, вызывать доверие респондента, так как сама природа жанра интервью диалогична и интерактивна.

Интерактивность интервью характеризуется дискурсивным аспектом взаимодействия, а диалогичность обеспечивается взаимодействием смысловых позиций респондента и журналиста и особо отчетливо проявляется в формате устного интервью. Каждый абзац интервью связан с предыдущим, таким образом осуществляется продвижение, развитие коммуникативного акта. Логичность повествования и композиционная стройность интервью – обязательные требования, гарантирующие его верное восприятие. При проведении интервью следует помнить, что интервьюер не должен выраженно демонстрировать свою позицию и оценивать высказывания интервьюируемого.

Порой случается и такое: военкор сам становится интервьюируемым. Таким примером может быть интервью с журналистом Александром Федорчаком, корреспондентом «Известий», погибшим в марте 2025 года при исполнении своих профессиональных обязанностей в зоне военного конфликта. Интервью было записано для студентки Крымского федерального университета в октябре 2024 г. в дни проведения в Крыму форума «Журналистика в период специальной во-

енной операции». Опытный журналист, сам записавший не одно доверительное интервью с бойцами на передовой, был терпелив и внимателен, тактично давал советы будущей коллеге по перу [22]. Доброта, сердечность, умение расположить к себе, обезоружить собеседника своей улыбкой – это те личностные качества, которые в полной мере были присущи А. Федорчаку и которые он хотел бы видеть в своих коллегах.

Современные журналисты, освещающие военные события, активно используют возможности размещения интервью в интернет-пространстве. Коммуникативный потенциал социальных сетей обеспечивает не только возможность привлечения внимания к герою интервью и освещаемому событию, но и непосредственно к творчеству самого автора материала. Публикационная активность военных журналистов сегодня очень высока, тому причиной быстро меняющаяся ситуация на карте боевых действий. Порой не хватает эфирного времени и полных строк печатных изданий, чтобы разместить все описанные материалы, вот тогда становится актуальна социальная сеть, формат блогов.

«Современная военная журналистика не представляется сегодня без активного использования технических средств и различных онлайн-платформ. Материалы военных журналистов доступны широкой аудитории на сайтах новостных организаций, в социальных сетях и блогах» [23, с. 381]. Размещение интервью с участниками СВО в медиапространстве сегодня рассматривается как логическое продолжение публикационной активности журналистов. Блоговые материалы зачастую более эмоциональны, экспрессивны и лучше воспринимаются аудиторией, находят живой отклик.

Результаты исследования позволяют заключить, что сегодня главной темой российской военной журналистики является специальная военная операция. Эта историческая драма не только кардинально изменила сознание российских граждан, но и заставила говорить о ней по-новому.

Проанализированный материал позволяет сделать выводы: роль интервью как информационно-аналитического журналистского жанра весьма значима в отечественном медиапространстве; интервью современных военкоров приобрели новые черты, но при этом сохранили традиционный формат коммуникацииного взаимодействия. Залогом «бессмертия» интервью и его популярности при освещении вопросов СВО является диалогичность жанра, поскольку диалог является самым естественным средством общения, понятным и близким каждому.

Природа человеческого мышления антропоцентрична, этим обусловлен постоянный интерес к другим личностям. По-прежнему главным критерием оценки работы журналистов в условиях военных действий остается достоверность и полнота предоставляемой информации. Знание методических принципов интервьюирования, умение акцентировать внимание на деталях обеспечивают восприятие аудиторией этого популярного формата посредством эмоциональных ответных реакций и способствуют формированию героического образа бойца-отечественника.

Таким образом, результаты исследования позволили решить сформулированные задачи и достичь поставленной цели. Исходя из изложенного анализа, мы можем констатировать, что перспективы дальнейшей работы в рассмотрении вопроса функционирования интервью в условиях военного конфликта и современной коммуникативной ситуации предполагают глубокие научные исследования, целью которых будет выявление и систематизация новых специфических особенностей интервью, создаваемых журналистами в рамках освещения событий СВО.

Результаты данной работы будут способствовать пониманию особенностей создания интервью в условиях военных конфликтов и могут явиться основой как для научных изысканий, так и для практик действующих военных корреспондентов, они могут быть полезны и студентам, обучающимся по направлениям подготовки «Журналистика», «Военная журналистика», «Информационное и медиакоммуникационное обеспечение военной деятельности».

Библиографический список

- Дзялошинский И.А. *Журналисты в «горячих точках»: Технология профессионального поведения*. Москва: Институт гуманитарных коммуникаций, 2000.
- Погорелый М., Сафранчук И. *Современная российская военная журналистика: опыт, проблемы, перспективы*. Москва: Гендальф, 2002.
- Мартынова А.А. Специфика работы журналиста в зоне вооруженного конфликта. *Молодой ученый*. 2024; № 10 (509): 279–281.
- Первых Д.К. Александр Коц: военный корреспондент и писатель. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки*. 2024; Т. 10 (76), № 4: 33–45.
- Орехов В.В. Военная журналистика в эпоху СВО: от фиксации фактов к обобщениям. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки*. 2024; Т. 10 (76), № 3: 49–61.
- Ильченко С.Н. *Интервью в журналистике: как это делается*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, Институт «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций», 2016.
- Тертычный А.А. *Жанры периодической печати*. Москва: Аспект Пресс, 2000.
- Третьяков В.Т. *Как стать знаменитым журналистом: Курс лекций по теории и практике современной русской журналистики*. Москва: Ладомир, 2004.
- Корконосенко С.Г. *Основы творческой деятельности журналиста*. Санкт-Петербург: Знание, СПбВЭСЭП, 2000.
- Колесниченко А.В. *Практическая журналистика*. Москва: Издательство Московского университета, 2008.
- Овруцкий А.В., Шевченко Д.А. Становление и психологические аспекты жанра журналистского интервью. *Litera*. 2024; № 10. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=69083
- Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Советская энциклопедия, 1935.
- Юровский А.Я. *Телевизионная журналистика*. Москва: Издательство МГУ, 1994.
- Коц А.И. *500 дней поражений и побед. Хроника СВО глазами военкора*. Москва: ИД «Комсомольская правда», 2023.
- Штеин Д.А. *Священная военная операция: от Мариуполя до Соледара*. Москва: ИД «Комсомольская правда», 2023.
- Кучинская Е.А. Жанр интервью в текстах военной периодики. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2010; № 2: 66 – 70.
- Интервью «Они не ждали»*. Available at: https://www.1tv.ru/news/2025-12-15/528620-oni_ne_ozhidali_boets_svo_ob_osvobozhdenii_varvarovki_v_zaporozhskoy_oblasti
- Интервью «Смирившись с Крымом, смирятся и с Донбассом»*. Available at: <https://lenta.ru/articles/2026/01/28/smirilis-s-krymom-smiryatsya-i-s-donbassom/>

19. Интервью «Эксперт Леонков: концепция СВО меняется в сторону ведения танкового боя». Available at: <https://www.vesti.ru/article/4737298>
20. Рымарева Е.Н., Долгина Е.С. Современный военный репортаж. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 3 (112): 597–600.
21. Коц А.И. Мой большой видеорепортаж из Курского приграничья. *Kotsnews*. Available at: <https://t.me/sashakots/48455>
22. Интервью с военным корреспондентом Александром Федорчаком. Available at: https://vk.com/wall-148505134_10017
23. Рымарева Е.Н., Долгина Е.С. Современная военная журналистика: профессиональные и этические стандарты. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 380–382.

References

1. Dzyaloshinskij I.A. *Zhurnalisty v «goryachih tochkah»: Tehnologiya professional'nogo povedeniya*. Moskva: Institut gumanitarnykh kommunikacij, 2000.
2. Pogorelyj M., Safranchuk I. *Sovremennaya rossijskaya voennaya zhurnalistika: opyt, problemy, perspektivy*. Moskva: Gendalf, 2002.
3. Martynova A.A. Specifika raboty zhurnalista v zone vooruzhennogo konflikta. *Molodoj uchenyj*. 2024; № 10 (509): 279–281.
4. Pervyh D.K. Aleksandr Koc: voennyj korrespondent i pisatel'. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki*. 2024; T. 10 (76), № 4: 33–45.
5. Orekhov V.V. Voennaya zhurnalistika v `epohu SVO: ot fiksacii faktov k obobscheniyam. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki*. 2024; T. 10 (76), № 3: 49–61.
6. Il'chenko S.N. *Interv'yu v zhurnalistike: kak `eto delaetsya*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, Institut «Vysshaya shkola zhurnalistiki i massovykh kommunikacij», 2016.
7. Tertychnyj A.A. *Zhanny periodicheskoy pechati*. Moskva: Aspekt Press, 2000.
8. Tret'yakov V.T. *Kak stat' znamenitym zhurnalistom: Kurs lekcij po teorii i praktike sovremennoj russkoj zhurnalistiki*. Moskva: Ladimir, 2004.
9. Korkonosenko S.G. *Osnovy tvorcheskoj deyatel'nosti zhurnalista*. Sankt-Peterburg: Znanie, SPbIV`ES`EP, 2000.
10. Kolesnichenko A.V. *Prakticheskaya zhurnalistika*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2008.
11. Ovruckij A.V., Shevchenko D.A. Stanovlenie i psihologicheskie aspekty zhanra zhurnalistskogo interv'yu. *Litera*. 2024; № 10. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=69083
12. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1935.
13. Yurovskij A.Ya. *Televizionnaya zhurnalistika*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1994.
14. Koc A.I. 500 dnei porazhenij i pobed. *Hronika SVO glazami voenkora*. Moskva: ID «Komsomol'skaya pravda», 2023.
15. Steshin D.A. *Svyaschennaya voennaya operaciya: ot Mariupolya do Soledara*. Moskva: ID «Komsomol'skaya pravda», 2023.
16. Kuchinskaya E.A. Zhann interv'yu v tekstah voennoj periodiki. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. 2010; № 2: 66–70.
17. *Interv'yu «Oni ne zhdali»*. Available at: https://www.1tv.ru/news/2025-12-15/528620-oni_ne_ozhidali_boets_svo_ob_osvobozhdenii_varvarovki_v_zaporozhskoj_oblasti
18. *Interv'yu «Smirilis' s Krymom, smiryatsya i s Donbassom»*. Available at: <https://lenta.ru/articles/2026/01/28/smirilis-s-krymom-smiryatsya-i-s-donbassom/>
19. *Interv'yu «Ekspert Leonkov: koncepciya SVO menyaetsya v storonu vedeniya tankovogo boya»*. Available at: <https://www.vesti.ru/article/4737298>
20. Rybareva E.N., Dolgina E.S. Sovremennyy voennyj reportazh. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 3 (112): 597–600.
21. Koc A.I. Moj bol'shoj videoreportazh iz Kurskogo prigranich'ya. *Kotsnews*. Available at: <https://t.me/sashakots/48455>
22. *Interv'yu s voennym korrespondentom Aleksandrom Fedorchakom*. Available at: https://vk.com/wall-148505134_10017
23. Rybareva E.N., Dolgina E.S. Sovremennaya voennaya zhurnalistika: professional'nye i `eticheskie standarty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 380–382.

Статья поступила в редакцию 02.02.26

УДК 398

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-374-377

Zhang Xian, Doctor of Philosophy (Pedagogy), Changchun University (Changchun, China), E-mail: zhixian118@126.com

THE DUALITY OF GOOD AND EVIL IN CHINESE FOLKLORE CHARACTERS: TYPOLOGY, CULTURAL FOUNDATIONS, AND A COMPARATIVE ANALYSIS WITH THE IMAGE OF BABA YAGA. The article examines the phenomenon of ethical duality in female characters of Chinese folklore. The aim of the study is to identify the typology, cultural and historical foundations, and narrative functions of the images of the Mother of Spirits, fox spirits, Meng Po, and the Goddess of Drought, as well as to conduct a comparative analysis with the image of Baba Yaga in the Russian folkloric tradition. The methodological framework of the research includes comparative-typological analysis, contextual interpretation, and systematization of folkloric and mythological sources. The study analyzes the formation and evolution of four typological groups of Chinese female characters characterized by ethical ambiguity across various textual and regional traditions. It is demonstrated that the duality of these images is rooted in the religious and philosophical syncretism of Confucianism, Buddhism, and Daoism and is oriented toward the ideas of ethical transformation, karmic retribution, and the maintenance of cosmic balance. The comparative analysis shows that in the Chinese tradition ethical ambivalence is primarily associated with the internal transformation of the character, whereas in the image of Baba Yaga it has a functional nature and is determined by the behavior of the hero. The results of the study may be applied in comparative folklore studies, cultural studies, and in teaching Chinese culture.

Key words: Chinese folklore, mythological female characters, ethical duality, archetype, Baba Yaga, comparative analysis, cultural codes, religious and philosophical syncretism

Чжан Сянь, д-р философии (педагогика), Чанчуньский университет, г. Чанчунь, E-mail: zhixian118@126.com

ДВОЙСТВЕННОСТЬ ДОБРА И ЗЛА В КИТАЙСКИХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ПЕРСОНАЖАХ: ТИПОЛОГИЯ, КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ И СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ С ОБРАЗОМ БАБЫ-ЯГИ

Статья посвящена анализу феномена этической двойственности женских персонажей китайского фольклора. Основная задача исследования заключается в выявлении типологии, культурно-исторических оснований и нарративных функций образов Матери духов, лис-оборотней, Мэн По и Богини Засухи, а также в их сравнительном сопоставлении с образом Бабы-яги в русской фольклорной традиции. Методологическую основу работы составляют сравнительно-типологический анализ, контекстуальная интерпретация и систематизация фольклорно-мифологических источников. В статье рассматривается формирование и эволюция четырех типологических групп китайских женских персонажей с этической неопределенностью в различных текстовых и региональных традициях. Показано, что двойственность данных образов обусловлена религиозно-философским синкретизмом конфуцианства, буддизма и даосизма и ориентирована на идеи этического преображения, кармического воздаяния и поддержания космического баланса. В результате сравнительного анализа установлено, что в китайской традиции этическая амбивалентность связана преимущественно с внутренней трансформацией персонажа, тогда как в образе Бабы-яги она носит функциональный характер и определяется поведением героя. Полученные результаты могут быть использованы в исследованиях по сравнительной фольклористике, культурологии и в преподавании китайской культуры.

Ключевые слова: китайский фольклор, мифологические женские персонажи, этическая двойственность, архетип, Баба-яга, сравнительный анализ, культурные коды, религиозно-философский синкретизм

Фольклорные образы, размывающие четкую границу между добром и злом, представляют собой универсальный культурный феномен, отражающий сложность человеческого восприятия сверхъестественного и многомерность мифологического мышления. В китайской мифологической и фольклорной традиции данный феномен получает специфическое воплощение в ряде женских персонажей, сочетающих деструктивные и благодетельные функции и формирующихся под

влиянием многовекового синтеза автохтонных верований, религиозных учений и философских систем. В отличие от многих европейских традиций, китайские образы с этической двойственностью нередко ориентированы на идею внутренней трансформации, преображения и искупления, что обусловлено особенностями культурного кода, сформированного в рамках взаимодействия конфуцианства, буддизма и даосизма («трех учений») – *сань цзяо* [1].

Актуальность исследования определяется недостаточной разработанностью типологии женских фольклорных персонажей с этической неопределённостью в китайской традиции в рамках сравнительной фольклористики и литературоведения. Несмотря на наличие исследований, посвящённых отдельным образам (прежде всего, лисам-оборотням), до настоящего времени отсутствует их системный анализ как целостного комплекса, отражающего глубинные мировоззренческие установки китайской культуры [2]. Кроме того, сравнительное сопоставление данных образов с персонажами других фольклорных традиций, в частности с образом Бабы-яги в русской сказочной культуре до сих пор носит фрагментарный характер и редко осуществляется на уровне базовых культурных и философских констант. Это определяет необходимость комплексного межкультурного анализа, способствующего углублению научного диалога между китаеведением и русской фольклористикой [3].

Цель исследования – осуществить комплексный анализ феномена этической двойственности ключевых женских персонажей китайского фольклора, выявить их типологию, культурно-исторические основания и нарративные функции, а также провести сравнительное сопоставление с образом Бабы-яги в русской фольклорной традиции.

Объект исследования – женские мифологические и фольклорные персонажи с этической неопределённостью в китайской и русской традициях.

Предмет исследования – механизмы формирования, трансформации и культурной интерпретации двойственности добра и зла в образах Матери духов (Гуй-цзы-му), лис-оборотней (Хули-цзин), Мэн По и Богини Засухи (Хань Ба), а также в образе Бабы-яги.

Для достижения поставленной цели в работе сформулированы следующие задачи:

1. Проанализировать особенности формирования образов женских персонажей с этической двойственностью в китайском фольклоре.
2. Разработать типологию данных персонажей на основе характера и направленности их этических трансформаций.
3. Выявить культурные, религиозно-философские и исторические основания их двойственной природы.
4. Определить основные нарративные функции данных образов в традиционных текстах.
5. Провести сравнительный анализ китайских женских персонажей с образом Бабы-яги в русской фольклорной традиции.

Научная новизна исследования заключается в систематизации китайских женских фольклорных персонажей с этической неопределённостью в виде целостной типологической модели, а также в выявлении принципиальных различий между китайской и русской традициями в интерпретации двойственности добра и зла на уровне мировоззренческих оснований.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении представлений о механизмах функционирования этической амбивалентности в фольклорных системах и расширении сравнительно-типологического подхода в исследованиях мифологических персонажей различных культур.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов в курсах сравнительной фольклористики, культурологии, этнокультурологии, а также в преподавании китайской культуры и мифологии в образовательных учреждениях.

Методологическую основу исследования составляют сравнительно-типологический анализ, контекстуальная интерпретация, элементы структурно-функционального и культурно-исторического методов, а также систематизация фольклорно-мифологических источников.

Степень научной разработанности проблемы определяется наличием исследований, посвящённых отдельным образам и аспектам китайской мифологии, однако отсутствие их комплексного рассмотрения в сравнительном аспекте позволяет говорить о сохраняющейся научной лакуне, восполняемой в настоящей работе.

1. Типология китайских фольклорных женских персонажей с этической двойственностью

В китайской фольклорной традиции женские персонажи с неопределённостью добра и зла образуют структурированную систему, основанную на характере и механизмах трансформации их этических качеств, что отражает диалектический характер традиционной китайской мысли [4]. В рамках данного исследования выделяются четыре исторически сложившихся типа: персонажи, претерпевающие радикальную этическую трансформацию под воздействием религиозного учения; персонажи с функциональной двойственностью, зависящей от контекста взаимодействия с человеком; персонажи с вариативной интерпретацией в канонической и народной традициях; персонажи, демонстрирующие деградацию изначально божественной природы.

Объединяющим признаком данных типов является отсутствие фиксированной этической идентичности и контекстуальная обусловленность их поведения, определяемая религиозно-философскими установками, культурными ожиданиями и логикой повествования. Предложенная типология позволяет систематизировать разнородный корпус фольклорных образов и выявить внутренние механизмы формирования этической двойственности в рамках китайской картины мира.

Анализ основывается на материале канонических и неканонических источников, включая древние мифологические своды, буддийские и даосские

нарративы, новеллистику о сверхъестественном и региональные предания. Рассмотрение персонажей в рамках обозначенных типов демонстрирует, каким образом абстрактные религиозно-философские концепции получают конкретное воплощение в образах народного сознания, выполняющих функцию культурных медиаторов.

1.1 Тип трансформации от зла к добру: Мать Духов (Гуй-цзы-му)

Образ Матери духов (Гуй-цзы-му) представляет собой показательный пример радикальной этической трансформации, отражающей процесс адаптации буддийской дидактики в китайском фольклорном контексте [5]. Восходя к буддийским преданиям о ракшаси Харити и зафиксированный в памятниках китайской демонологической традиции, данный персонаж первоначально осмысливается как демоническое существо, связанное с похищением и умерщвлением детей.

Ключевым моментом в развитии образа становится буддийский мотив утраты, посредством которого героиня приобретает опыт эмпатического осознания страдания. Переживание материнской боли выполняет катарсическую функцию и приводит к отказу от прежней деструктивной модели поведения. В результате Гуй-цзы-му переходит из категории демонических существ в разряд защитных божеств, покровительствующих детям, что фиксирует её интеграцию в буддийский и народный пантеон.

Данный тип демонстрирует буддийскую концепцию этического преображения как следствия осознания страдания другого и подтверждает возможность радикального изменения морального статуса персонажа без уничтожения его сущности. Тем самым образ Матери духов иллюстрирует специфику китайской интерпретации дуализма добра и зла, ориентированной не на окончательное противопоставление, а на трансформацию и включение в гармоническую систему миропорядка.

Лисы-оборотни (хули-цзин) и образ Мэн По представляют тип женских персонажей, для которых этическая двойственность носит контекстуальный характер и не связана с устойчивой трансформацией сущности. В данных образах моральная оценка формируется не как результат внутреннего этического преображения, а как следствие условий взаимодействия, культурной интерпретации и нарративной функции.

В новеллистической традиции, прежде всего в сборнике Пу Сунлина «Ляо Чжай Чжи И», хули-цзин демонстрируют широкий диапазон поведенческих моделей: от деструктивных форм, связанных с истощением жизненной энергии человека, до конструктивных, выражающихся в помощи, верности и эмоциональной привязанности [6]. Этика их поведения напрямую зависит от отношения к ним со стороны людей: уважение и доброжелательность порождают ответную лояльность, тогда как корысть или насилие провоцируют агрессию и возмездие. Таким образом, образ лисы функционирует как проекция человеческих поступков и механизм кармического отражения.

Фигура Мэн По демонстрирует иной вариант контекстуальной амбивалентности, основанный не на взаимодействии с человеком, а на расхождении между канонической и народной интерпретациями. В даосских и буддийских текстах Мэн По предстает как нейтральный функциональный персонаж загробного мира, обеспечивающий цикл перерождений посредством стирания памяти о прошлых жизнях [7]. В народных преданиях и литературных версиях её образ часто приобретает зловещие черты, воплощая страх перед утратой идентичности и обезличенностью посмертного суда.

Объединяющим признаком данных персонажей является отсутствие фиксированной этической позиции: их «добро» или «зло» определяется не сущностью, а ситуативно через контекст повествования, культурные ожидания и систему ценностей интерпретирующей традиции. Данный тип отражает характерную для китайской картины мира установку на относительность моральных оценок и приоритет гармонии над жёсткой этической дихотомией.

1.2 Тип деградации божественной природы: Богиня Засухи (Хань Ба / Нюй Ба)

Образ Богини Засухи (Хань Ба) представляет собой модель регрессивной этической двойственности, характерной для архаического слоя китайской мифологической традиции. В ранних мифах, зафиксированных в древних источниках, данный персонаж осмысливается как божественная фигура, связанная с восстановлением космического порядка и победой над демоническими силами [8].

В последующей традиции происходит инверсия её первоначальной функции: богиня утрачивает статус защитницы и превращается в персонификацию разрушительной стихии, вызывающей засуху и гибель урожая. В отличие от трансформационных моделей, данное изменение не приводит к формированию нового этического качества, а выражается в утрате контроля над божественной силой и её переходе в деструктивное состояние.

Данный тип отражает дофилософское представление о божестве как о стихийной, амбивалентной силе природы, не подлежащей этическому диалогу или нравственному исправлению. В рамках этой модели взаимодействие с персонажем осуществляется не через моральный выбор или внутреннее преображение, а посредством ритуального умиротворения, направленного на восстановление нарушенного космического баланса.

Таким образом, анализ позволяет выделить три базовых механизма этической двойственности женских персонажей китайского фольклора: этическую трансформацию, контекстуальную амбивалентность и деградацию божественной функции. Представленная типология демонстрирует, что неопределённость

Таблица 1

Типология китайских фольклорных женских персонажей с этической двойственностью

Тип	Женский чѐрт	Характер двойственности	Направление изменения	Культурный концепт	Историко-культурный контекст
Трансформация	Мать Духов (Гуй-цзы-му)	Радикальная смена этического статуса под внешним воздействием учения	Зло → Добро	Буддийское просветление, катарсис, милосердие	Период активной буддизации Китая (I–X вв.), синтез с местной мифологией [10]
Функциональная двойственность	Лиса-оборотень (Хули-цзин)	Имманентная, контекстно-зависимая; отражение человеческих действий	Зло ↔ Добро	Диалектика природного/культурного, искушение/помощь, кармическое воздаяние	Эпохи Мин и Цин (XIV–XIX вв.), рост городской культуры и усложнение социальных отношений [12]
Вариативная интерпретация	Мэн По	Расхождение между канонической (нейтральной) и народной (зловещей) традициями	Нейтральность ↔ Зло (в восприятии)	Бюрократизация потустороннего, страх перед забвением, конфликт доктрины и эмоции	Формирование сложной системы посмертного суда в даосизме и народной религии [9]
Деградация	Богиня Засухи (Хань Ба)	Инверсия изначальной благой функции в результате катастрофы или проклятия	Добро (богиня) → Зло (стихия)	Архаическое божество-стихия, непредсказуемость природных сил, ритуал умиротворения	Древнейший мифологический пласт (эпоха Шан-Чжоу), аграрные общества [4]

добра и зла в китайской традиции носит процессуальный и реляционный характер и обусловлена религиозно-философскими и мифологическими основаниями культуры. Данные механизмы формируют основу для дальнейшего анализа их культурных истоков и нарративных функций.

2. Культурные истоки и нарративные функции образов

Двойственность женских персонажей китайского фольклора не является случайной, а представляет собой результат длительного историко-культурного синтеза, сформированного взаимодействием конфуцианства, буддизма и даосизма, а также особенностями традиционного мифологического мышления [9]. В рамках данной традиции этическая неопределённость выступает не как отклонение от нормы, а как устойчивый способ осмысления соотношения добра и зла, порядка и хаоса, человеческого и потустороннего.

Религиозно-философский синкретизм «трёх учений» сформировал мировоззренческую основу для гибких и контекстуальных моделей этической оценки. Буддизм легитимировал сюжеты радикальной трансформации, закрепив представление о возможности этического преображения даже изначально злокозненных существ через осознание страдания и отказ от насилия. В данной парадигме зло интерпретируется не как неизменная сущность, а как состояние, подлежащее преодолению в процессе нравственного опыта.

Даосская картина мира обусловила восприятие двойственности как следствия нарушения и восстановления космического баланса. Женские фольклорные персонажи нередко воплощают дисгармонию природных сил, при которой их действия не подлежат однозначной моральной оценке, а осмысляются как проявление стихийных закономерностей миропорядка. В рамках данной модели взаимодействие с потусторонним регулируется не этическим выбором, а ритуальными и космологическими механизмами.

Конфуцианская этика способствовала включению фольклорных персонажей в систему морального назидания и социального контроля. Поведение духов и мифологических существ оценивается через призму социальных норм и добродетелей, а их взаимодействие с человеком становится проверкой способности индивида к соблюдению установленного порядка и нравственных обязательств [10].

Наряду с мировоззренческими основаниями, женские персонажи с этической неопределённостью выполняют ряд ключевых нарративных функций в тра-

диционном фольклорном повествовании. Они усложняют конфликтную структуру сюжета, формируя ситуации морального выбора, в которых исход определяется не физическим противостоянием, а этическим решением героя. Кроме того, данные образы выступают инструментом трансляции культурных кодов, позволяя в персонафицированной форме передавать идеи самопреображения, кармического воздаяния и цикличности бытия.

Одновременно такие персонажи функционируют как проекция коллективных страхов и социальной нестабильности, отражая тревожность, связанную с неопределённостью судьбы и воздействием потусторонних сил. Их изменчивость и вариативность придают повествованию структурную динамику, обеспечивая развитие сюжета и поддержание интереса аудитории за счёт непредсказуемости этических исходов.

3. Сравнительный анализ с образом Бабы-яги

Сопоставление китайских женских персонажей с этической двойственностью и образа Бабы-яги в русской фольклорной традиции выявляет как типологические сходства, обусловленные универсальными механизмами фольклорного мышления, так и принципиальные различия, связанные с особенностями культурных и мировоззренческих парадигм [11]. В обеих традициях данные персонажи занимают пограничное положение между человеческим и потусторонним мирами и выполняют медиативную функцию, однако способы репрезентации и этической оценки этих образов существенно различаются.

В русской сказочной традиции Баба-яга характеризуется устойчивым и визуально маркированным обликом, прямо сигнализирующим об опасности и инаковости. Такая репрезентация связана с архаической дуалистической моделью мира, основанной на противопоставлении «своего» и «чужого» пространства, где лес выступает зоной испытания и потенциальной угрозы [12]. Поведение Бабы-яги подчинено логике инициационного испытания: её отношение к герою определяется соблюдением ритуализированных правил и демонстрацией личных качеств, необходимых для перехода на новый этап жизненного пути.

Китайские женские персонажи, напротив, характеризуются стратегией маскировки и изменчивости внешнего облика, что отражает иную модель восприятия опасности и зла. В данной традиции угроза локализуется не во внешнем пространстве, а внутри социума и системы этических отношений. Этическая оценка

Таблица 2

Сравнительный анализ культурных архетипов:
китайская двойственность женских персонажей против русской Бабы-яги

Критерий	Китайские женские персонажи (на примере выделенных типов)	Баба-яга (русский фольклор)
Природа амбивалентности	Внутренняя динамика сущности (трансформация, двойственность) или вариативность восприятия в разных традициях [8; 12]	Функциональная двойственность при неизменной сущности: один статичный образ совмещает угрожающую и помогающую роли в зависимости от действий героя [11]
Ключевой триггер поведения	Этические и космологические принципы (сострадание, карма, долг, ритуал, нарушение баланса инь-ян), внутреннее просветление [9; 10]	Соблюдение/несоблюдение героем ритуализированных правил поведения в «чужом» мире и демонстрация им личных качеств (смелость, хитрость, вежливость) [7; 11]
Внешнее выражение	Тактика маскировки под человека; внешность изменчива, обманчива и служит испытанием проницательности [12]	Тактика откровенной демонстрации инаковости; внешность неизменно хтоническая, устрашающая, сигнализирующая о правилах взаимодействия [11; 13]
Сюжетная динамика образа	Женский чѐрт часто сам является субъектом изменения (трансформируется, деградирует, раскрывает разные грани) [8]	Баба-яга статична как архетип; изменение и развитие происходят исключительно с героем, который проходит через контакт с ней [6; 11]
Базовая культурная функция	Воплощение и трансляция сложных философско-этических идей (преображение, баланс, воздаяние) через персонафицированный образ [9]	Символизация опасности «чужого» пространства (леса) и ритуализированное испытание на социальную/мифологическую зрелость и жизнеспособность [11; 13]
Мировоззренческая основа	Синкретизм конфуцианства, буддизма, даосизма: акцент на этике, самосовершенствовании, спасении, гармонии, цикличности [9; 10]	Архаическая дуалистическая картина мира (свой/чужой), мифология границы, позднее – сказочно-инициационный комплекс [11; 13]

поведения персонажей формируется в зависимости от кармической предыстории, ритуального контекста и соответствия действиям этико-космологическим принципам, а не через формальное прохождение испытания.

Принципиальное различие проявляется и в сюжетной динамике образов. Баба-яга выступает как статичный, функциональный элемент повествования, в то время как китайские персонажи нередко сами становятся субъектами этического изменения: трансформации, деградации или ситуативного проявления двойственной природы. Их функция заключается не только в проверке героя, но и в наглядном воплощении философских и религиозных идей, связанных с этическим преобразованием, кармическим воздаянием и поддержанием космической гармонии.

Таким образом, если в русской традиции этическая двойственность Бабы-яги носит преимущественно функциональный и внешне детерминированный характер, то в китайском фольклоре она осмысливается как внутренняя, процессуальная и контекстуально обусловленная категория, отражающая ориентацию культуры на этику, трансформацию и гармонизацию миропорядка.

Представленный сравнительный анализ демонстрирует, что сходство китайских женских персонажей с образом Бабы-яги носит преимущественно типологический характер и обусловлено универсальными функциями фольклорных медиаторов. Вместе с тем выявленные различия затрагивают фундаментальные уровни мировоззрения и способы этической регуляции нарратива. Если в русской фольклорной традиции этическая двойственность реализуется через функционально статичный образ, ориентированный на ритуализированное испытание героя, то в китайском фольклоре она проявляется как динамическая и процессуальная категория, связанная с внутренней трансформацией персонажа, контекстом интерпретации и нарушением либо восстановлением космического баланса. Тем самым таблица фиксирует принципиально различные модели осмысления добра и зла, отражающие особенности культурных и философских оснований сравниваемых традиций.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что женские персонажи с этической двойственностью в китайском фольклоре образуют це-

лостную и внутренне структурированную систему, отражающую историческую многослойность и философскую насыщенность китайской культуры. Выделенные в работе механизмы: этическая трансформация, контекстуальная амбивалентность и деградация божественной функции демонстрируют различные способы совмещения доброго и злого начал, в которых моральная оценка носит процессуальный и реляционный характер.

Формирование данной системы обусловлено историческим синкретизмом конфуцианства, буддизма и даосизма, каждый из которых внёс вклад в осмысление этической неопределённости. В результате китайская фольклорная традиция оказывается ориентированной преимущественно на идеи внутреннего преобразования, кармического воздаяния и поддержания космо-социальной гармонии, а не на жёсткое противопоставление добра и зла.

Сравнительный анализ с образом Бабы-яги показал, что сходства между китайскими и русскими фольклорными персонажами носят типологический характер и обусловлены универсальными функциями пограничных образов в традиционном нарративе. Вместе с тем выявленные различия отражают фундаментальные мировоззренческие расхождения: если в китайском фольклоре этическая двойственность связана преимущественно с изменением или проявлением внутренней природы персонажа, то в русской традиции она реализуется как функциональная характеристика, зависящая от поведения и качеств героя, проходящего инициационное испытание.

Таким образом, результаты исследования показывают, что сформулированные в работе цель и задачи решены, обоснована научная новизна. Полученные результаты обладают междисциплинарной значимостью и могут быть использованы в сравнительной фольклористике, культурологии и религиоведении, а также в образовательной практике при анализе культурных кодов Китая и России. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением региональных вариаций китайского фольклора, трансформации данных образов в современной массовой культуре и расширением сравнительного поля за счёт привлечения аналогичных персонажей других мифологических традиций.

Библиографический список

1. Рифтин Б.Л. *От мифа к роману: эволюция изображения персонажа в китайской литературе*. Москва: Наука, 1979.
2. Кравцова М.Е. *История культуры Китая: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Лань, 1999.
3. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика*. Ленинград: Художественная литература, 1940.
4. Пропп В.Я. *Исторические корни волшебной сказки*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1986.
5. Пропп В.Я. *Морфология волшебной сказки*. Москва: Лабиринт, 2001.
6. Пу С. *Записки о необычном из кабинета Ляо (Ляо Чжай Чжи И)*. Перевод с китайского В.М. Алексеева и др. Москва: Художественная литература, 1973.
7. Сыма Ц. *Исторические записки (Ши цзи)*. Перевод с китайского Р.В. Вяткина, В.С. Таскина. Москва: Наука, 1972; Т. 1.
8. *Канон гор и морей (Шань хай цзин)*. Перевод с китайского Э.М. Яншиной. Москва: Наталис, 2004.
9. Померанцева Л.Е. *Поздние даосы о природе, обществе и искусстве («Хуайнаньцзы» – II в. до н. э.)*. Москва: Наука, 1979.
10. Huntington R. *Alien Kind: Foxes and Late Imperial Chinese Narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Asia Center, 2003.
11. Афанасьев А.Н. *Народные русские сказки: в 3 т.* Москва: Наука, 1984–1985.
12. Fletcher G. *Of the Russe Common Wealth. Early Voyages and Travels to Russia and Persia*. Cambridge: Cambridge University Press, 1964: 105–250.
13. У Ч. *Путешествие на Запад (Си Ю Цзи)*. Перевод с китайского А. Рогачева. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2008.

References

1. Rifting B.L. *От мифа к роману: эволюция изображения персонажа в китайской литературе*. Москва: Наука, 1979.
2. Kravtsova M.E. *Istoriya kul'tury Kitaya: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Lan', 1999.
3. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po'etika*. Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1940.
4. Propp V.Ya. *Istoricheskie korni volshebnoj skazki*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1986.
5. Propp V.Ya. *Morfologiya volshebnoj skazki*. Moskva: Labirint, 2001.
6. Pu S. *Zapiski o neobychnom iz kabineta Lyao (Lyao Chzhaj Chzhi I)*. Perevod s kitajskogo V.M. Alekseeva i dr. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1973.
7. Syma C. *Istoricheskie zapiski (Shi czi)*. Perevod s kitajskogo R.V. Vyatkina, V.S. Taskina. Moskva: Nauka, 1972; T. 1.
8. *Kanon gor i morej (Shan' haj czin)*. Perevod s kitajskogo E.M. Yanshinoy. Moskva: Natalis, 2004.
9. Pomeranceva L.E. *Pozdnie daosy o prirode, obschestve i iskusstve («Huajnan'czy» – II v. do n. e.)*. Moskva: Nauka, 1979.
10. Huntington R. *Alien Kind: Foxes and Late Imperial Chinese Narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Asia Center, 2003.
11. Afanas'ev A.N. *Narodnye russkie skazki: v 3 t.* Moskva: Nauka, 1984-1985.
12. Fletcher G. *Of the Russe Common Wealth. Early Voyages and Travels to Russia and Persia*. Cambridge: Cambridge University Press, 1964: 105-250.
13. U Ch. *Puteshestvie na Zapad (Si Yu Czi)*. Perevod s kitajskogo A. Rogacheva. Sankt-Peterburg: Azbuka-klassika, 2008.

Статья поступила в редакцию 27.01.26

УДК 811.111:81'25

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-377-380

Zhang Jing, Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, Institute of Foreign Languages, Shenyang Polytechnic University (Shenyang, China), E-mail: 283706168@qq.com

ON THE SEMANTIC MECHANISM OF THE SCOPE OF NEGATION. The scope of negation is a key category in the study of semantic fields, representing the maximal range of influence of negation particles on linguistic units at the semantic level. The article investigates the semantic mechanisms of the scope of negation, based on the theory of semantic interaction of the Moscow School and supplemented with linguistic examples. The article provides a definition of the scope of negation and distinguishes it from the syntactic scope. The objects affected by the negation scope are analyzed at three levels: assertion of lexical units, non-assertive content, and associative information. The study demonstrates that the scope of negation not only influences the truth conditions of propositions but also participates in lexico-semantic differentiation, semantic iteration, and the transmission of pragmatic information. It serves as an important parameter for understanding the semantic structure of negative sentences and for conducting cross-linguistic comparisons.

Key words: scope of negation, semantic mechanism, presupposition, assertion

Чжан Цзин, д-р филол. наук, доц., Институт иностранных языков Шэньянского политехнического университета, г. Шэньян, E-mail: 283706168@qq.com

О СЕМАНТИЧЕСКОМ МЕХАНИЗМЕ СФЕРЫ ДЕЙСТВИЯ ОТРИЦАНИЯ

Сфера действия отрицания является ключевой категорией в исследованиях семантических областей, представляя собой максимальный объем влияния частиц отрицания на лингвистические единицы на семантическом уровне. В данной статье исследуются семантические механизмы сферы действия отрицания, основанные на теории семантического взаимодействия Московской школы и дополненные лингвистическими примерами. В статье сначала дается определение понятия сферы действия отрицания и проводится разграничение между ней и синтаксической сферой действия. Затем на трех уровнях анализируются объекты, на которые влияет область отрицания: ассерция лексических единиц, неассертивное содержание и ассоциативная информация. Исследование показывает, что сфера действия отрицания не только влияет на условия истинности предложений, но и участвует в лексико-семантической дифференциации, семантической итерации и передаче прагматической информации. Она служит важным параметром для понимания семантической структуры отрицательных предложений и проведения межязыковых сравнений.

Ключевые слова: сфера действия отрицания, семантический механизм, пресуппозиция, ассерция, семантическая конструкция

Сферы действия как концепции на стыке семантики и синтаксиса имеют ключевое значение для понимания семантических отношений между лингвистическими единицами. Их можно разделить на семантические сферы действия и синтаксические сферы действия: первые сосредоточены на ограничениях между семантическими единицами (пропозиция, ассерция и пресуппозиция), а вторые касаются сферы действия поверхностных лингвистических единиц (фразы и предложения). В рамках исследований семантическая сфера действия отрицания как значимая и сложная категория постоянно привлекает значительное внимание ученых. Сфера действия отрицания, обозначающая семантическую сферу, на которую непосредственно влияет отрицание, является центральным вопросом в понимании семантической структуры и логических отношений отрицательных предложений. Он не только влияет на действительное значение предложения, определяя его логическую истинность или ложность, но и глубоко участвует в лексико-семантической дифференциации, очерчивании семантического поля и передаче прагматической информации.

Актуальность настоящего исследования обусловлена устойчивым интересом современной лингвистики к проблемам семантической интерпретации отрицательных конструкций и, в частности, к вопросу сферы действия отрицания как одному из ключевых параметров семантической структуры высказывания. Несмотря на значительное количество работ, посвященных отрицанию, во многих исследованиях преобладает синтаксический подход, тогда как семантические механизмы распределения отрицания внутри значения лексических единиц и их компонентов остаются недостаточно систематизированными.

Особую актуальность приобретает анализ семантической сферы действия отрицания в русле теории семантического взаимодействия Московской семантической школы, поскольку данный подход позволяет выйти за рамки формального описания и рассматривать отрицание как операцию, затрагивающую различные уровни смысловой организации – от ассертивных и неассертивных компонентов до ассоциативной и прагматической информации. В условиях возрастающего интереса к межязыковым исследованиям, лексико-семантической типологии и задачам автоматической обработки языка необходимость уточнения семантического механизма сферы действия отрицания представляется особенно значимой.

Мы исследуем объекты влияния сферы действия отрицания на трех уровнях: ассертивные компоненты лексических единиц, неассертивные компоненты и ассоциативная информация. С помощью этой аналитической рамки мы показываем, как сферы действия отрицания влияют на тонкое различие лексической семантики, целостную интерпретацию значения предложения, а также сходства и различия в семантических структурах разных языков. Данное исследование стремится предложить новые теоретические перспективы и практические рекомендации для семантики, прагматики и преподавания языка посредством изучения сферы действия отрицания. Систематически разясняя ее механизмы действия, мы стремимся продемонстрировать ее ценность в лексико-семантическом анализе, интерпретации предложений и межязыковом сравнении. Кроме того, мы ожидаем, что будущие исследования будут посвящены изучению взаимосвязей между сферой действия отрицания и такими факторами, как интонация и контекст, а также ее потенциальным применением в передовых областях, таких как обработка естественного языка.

Целью исследования является выявление и систематическое описание семантического механизма сферы действия отрицания в рамках теории семантического взаимодействия, а также определение объектов семантического влияния отрицания на различных уровнях смысловой структуры высказывания.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи:

- уточнить понятие сферы действия отрицания и разграничить семантическую и синтаксическую сферы действия;
- проанализировать характер воздействия отрицания на ассертивные компоненты лексических единиц;
- рассмотреть особенности функционирования отрицания в отношении неассертивных семантических компонентов;
- выявить роль отрицания в трансформации ассоциативной и прагматической информации;
- показать значение сферы действия отрицания для лексико-семантической дифференциации и интерпретации многозначных высказываний.

Научная новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении сферы действия отрицания как многоуровневого семантического механизма, выходящего за пределы пропозиционального уровня. В работе показано, что отри-

цание может избирательно воздействовать не только на ассертивные компоненты значения, но и на неассертивные элементы и ассоциативную информацию, изменяя их коммуникативный статус и интерпретацию.

Новизна также состоит в расширении традиционного понимания сферы действия отрицания за счёт включения прагматических и социокультурных аспектов значения, что позволяет рассматривать отрицание как инструмент смысловой переоценки и нарушения ожидаемых семантических и социальных норм.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении и развитии положений теории семантического взаимодействия Московской семантической школы применительно к анализу отрицательных конструкций. Полученные результаты углубляют представления о внутренней структуре значения лексических единиц и демонстрируют роль сферы действия отрицания как одного из ключевых параметров семантической организации высказывания.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования её выводов в преподавании русского языка как родного и как иностранного, прежде всего при объяснении различий между близкими по значению лексическими единицами и интерпретации отрицательных предложений. Материалы исследования также могут быть использованы в лексикографической практике, межязыковых сопоставительных исследованиях и в задачах автоматической обработки естественного языка, включая машинный перевод и семантический анализ текста.

Исследования в области сферы действия отрицания глубоко укоренились в семантике, в частности, в теории семантического взаимодействия, отстаиваемой Московской семантической школой. Эта теория подчеркивает, что семантические отношения между лингвистическими единицами не существуют изолированно, а скорее конструируют и передают значение через сложные взаимодействия. В рамках исследования сферы действия отрицания эта теоретическая основа предоставляет важнейшие аналитические инструменты, позволяющие нам глубоко исследовать, как слова отрицания влияют на лингвистические единицы на семантическом уровне и как это влияние в дальнейшем формирует общее значение предложений.

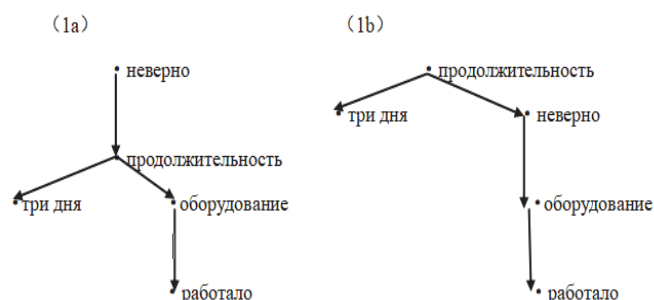
В частности, теория семантического взаимодействия постулирует, что семантические отношения между лингвистическими единицами (такими, как слова, фразы и предложения) могут быть описаны с помощью ряда семантических операций, включая, но не ограничиваясь, пресуппозицию, импликацию, противоречие и отрицание. Сферы действия отрицания как прямое семантическое проявление операций отрицания изучаются не только с точки зрения семантических характеристик самих слов отрицания, но и с точки зрения того, как слова отрицания взаимодействуют с другими языковыми единицами (в частности, с различными семантическими составляющими лексических единиц) для совместного построения семантической структуры предложений. Московская семантическая школа предложила принцип синтаксико-семантического описания, сформировав уникальную аналитическую структуру, основанную на теории темы-комментария. В рамках этой структуры И.М. Богуславский [1] ввел концептуальную модель сферы действия лексической единицы. Если значение, передаваемое терминами, фразами или интонационными средствами в рамках фрагмента синтаксического правила, соответствует требованиям валентности α , соответствующей лексической единице L , оно называется сферой действия лексической единицы L для валентности α , обозначаемой символом $СД_{\alpha}(L)$. И.М. Богуславский проводил различие между «синтаксическими сферами действия» и «семантическими сферами действия». Первые относятся к фактическому сочетанию составляющих в предложении, которое реализует определенную валентную структуру, а вторые обозначают совокупность минимальных семантических единиц, обладающих соответствующими семантическими характеристиками. «Оператор отрицания» как один из исследуемых объектов обладает множеством функциональных атрибутов в рамках этой структуры. Его семантическая сфера действия охватывает многоуровневое семантическое пространство, простирающееся от семантических характеристик до уровня предложений, в то время как его синтаксическая сфера действия распространяется на поверхностные синтаксические составляющие, такие как слова, фразы и сложные предложения. В данной статье основное внимание уделяется семантической сфере действия оператора отрицания, а именно максимальной семантической сфере действия, в пределах которой действует этот оператор. Как правило, семантическая сфера действия лексической единицы совпадает с ее синтаксической сферой действия, что выражается как «СД_{асс} = СД_{синт}». При обработке предложений, содержащих структуры отри-

чения, случаи, когда семантическая сфера действия оператора отрицания превышает или не охватывает его синтаксическую сферу действия, могут приводить к неоднозначным или многозначным интерпретациям предложений.

Ю.Д. Апресян [2] полагает, что сфера действия отрицания служит средством для анализа сдвигов коммуникативной функции в пределах лексико-семантических компонентов и для различения значений одной и той же лексемы. Глагол «надеяться» в первую очередь включает в себя два семантических компонента: а) X считает Р возможным; б) X считает Р желательным. В разных контекстах эти два семантических компонента могут реализовывать несовпадающие семантические пары (т. е. i. а является ассерцией, б – пресуппозицией; ii. а является пресуппозицией, б является ассерцией. В конкретных лингвистических ситуациях ввиду различной коммуникативной роли пресуппозиции и ассерции они часто составляют две отдельные лексико-семантические единицы. Коммуникативный статус этих семантических компонентов можно проверить через сферы действия отрицания: ① Я не надеюсь на отсрочку; ② Майор не надеялся на свою память. Сферы действия отрицания в примерах ① и ② демонстрируют явные различия. В примере ① «а» составляет основное утверждение, например: «Я верю, что отсрочка возможна», образуя центральный элемент предложения, в то время как «б» предоставляет контекстуальный фон, например: «Я верю, что отсрочка желательна». В примере ② «б» является информацией в сфере действия отрицания, т. е. «майор верил в надежность своей памяти». Здесь предпосылочный характер «а» ослабляется и отходит на второй план, что означает, что скрытый смысл «а» больше не зависит от общей структуры отрицания.

Сочетание динамических и статических методов исследования. В данном исследовании не только рассматриваются статические семантические свойства категории отрицания в лингвистической системе, но и помещаются явления отрицания в конкретные дискурсы и контексты для динамического анализа. Исследуется, как сфера действия отрицания модулируется в реальном употреблении такими факторами, как контекст, интонация и намерение говорящего, что позволяет получить более полное представление, близкое к лингвистической реальности. Русскоязычные материалы, использованные в данном исследовании, взяты из Национального корпуса русского языка и поисковой системы Yandex. Китайско-язычные тексты взяты из платформы CCL Corpus Retrieval Platform, поддерживаемой Центром китайской лингвистики Пекинского университета, и дополнены материалами, полученными через поисковую систему Baidu.

Апресян утверждает, что в предложении «*Крестьяне не работали зимой*» отрицание отрицает само существование факта (их работа не имела места, что составляет сферу действия общего или фундаментального отрицания); тогда как в предложении (1) «*Оборудование не работало три года*» отрицание имеет две отдельные сферы действия, что дает два разных значения: в одном случае отрицание передает чисто отрицательное значение, применяясь исключительно к глагольному предикату «работало», что означает «оборудование не работало в течение трех лет»; в другом случае отрицательное слово влияет как на глагольное сказуемое, так и на временное наречие, создавая небазовую сферу действия отрицания, указывающую на временную недостаточность. Здесь предложение передает смысл «оборудование работало менее двух лет». Если временное наречие стоит в конструкции родительного падежа, предложение может выражать только последний случай. То есть отрицательное выражение охватывает весь глагольный предикат и сопутствующее временное наречие, при этом его основным значением является подчеркивание того, что «продолжительность не оправдала ожиданий» [2], т. е. «Оборудование не работало трёх лет».



С точки зрения теории лингвистической стратификации сфера действия операторов отрицания выходит за пределы предложения в целом и охватывает основные лексические единицы, составляющие предложение, и их более мелкие семантические составляющие. С точки зрения структуры предложения сфера их действия охватывает как элементы, отражающие объективные факты, так и элементы, связанные с субъективным намерением, а также аспекты, представляющие конкретные формы выражения [3].

Отрицание действует на асертивные компоненты лексических единиц

На семантические коннотации отрицания влияет синтаксическая структура, и они связаны с основными семантическими элементами в составе слова отрицания. Как правило, семантические категории, формируемые частицами отрицания, преимущественно ассоциируются с асертивным содержанием, а также с та-

кими функциями, как представление, различение схожих понятий и разъяснение различий между синонимами.

Например:

Словарь С.И. Ожегова [4] определяет «преувеличивать» как «представлять что-либо в большем, чем оно есть на самом деле». Это определение раскрывает два аспекта основного значения термина: во-первых, формальный аспект, описывающий сам речевой акт; во-вторых, содержательное, обозначающее отклонение между заявленной информацией и объективной реальностью. Хотя оба аспекта связаны с ложью, они принципиально различаются: первый в основном касается частичного искажения, а второй означает полностью вымышленную ситуацию. Таким образом, семантическую структуру «преувеличивать» можно описать следующим образом:

преувеличивать = «X заявляет Р (пресуппозиция); говорящий воспринимает заявление X Р как превышающее фактическую степень Р (ассерция)».

«Агимов не преувеличил токсичность бериллиевой пыли».

В примере (2) сфера действия отрицания не охватывает предполагаемый семантический компонент слова «преувеличил», а именно: «Агимов заявил о токсичности бериллиевой пыли». В сферу действия отрицания попадает ассерция, что «говорящий считает, что токсичность бериллиевой пыли, описанная Агимовым, превышает ее фактический уровень».

Различие сферы действия отрицания служит как важным способом изучения изменений в коммуникативных функциях лексико-семантических элементов, так и ключевой основой для различения нескольких значений в рамках одного и того же термина. Семантическое ядро глагола «надеяться» состоит из двух компонентов: а) X считает, что Р обладает возможностью; б) X считает, что Р обладает положительной ценностью. В конкретных контекстах эти компоненты могут быть несогласованными в своей комбинации, например: ① «а» функционирует как ассерция; «б» как фоновая информация (пресуппозиция); ② где «а» функционирует как предварительное условие, «б» – как последующий вывод. В силу своих различий в роли – «а» передает фактическое познание, «б» предоставляет предпосылочные предположения – они образуют две отдельные лингвистические смысловые единицы. Анализ распределения отрицательных структур в пределах их сфер действия дополнительно проясняет конкретные роли каждого компонента в коммуникативном процессе, тем самым определяя семантические границы связанных выражений. Например, примеры (3) и (4):

(3) «Я надеюсь на отсрочку».

(4) «Майор надеялся на свою память».

Пример (4) иллюстрирует типичные характеристики комбинаторного отношения ①, где «а» служит предметом высказывания (ассерция), а «б» несет в себе предпосылочную информацию (пресуппозиция), передавая значение «Я считаю, что увеличение пенсии возможно». В отличие от этого, пример (4) демонстрирует особое проявление комбинаторного отношения ②, в котором «а» превращается в предпосылку, а «б» становится содержанием высказывания, выражая «Я ожидаю благоприятных результатов от этой операции». Эти примеры в совокупности раскрывают основные характеристики взаимодействия и динамической трансформации между семантическими единицами.

Два комбинаторных отношения между семантическими компонентами в примерах (3) и (4) можно проверить с помощью сферы действия отрицания:

(5) «Я не надеюсь на отсрочку».

(6) «Майор не надеялся на свою память, (а аккуратно всё записывал и многое сумел сфотографировать)».

Сферы действия отрицания в примерах (5) и (6) значительно различаются. В примере (5) «а. X считает Р возможным» составляет ассерция, его основное значение охватывается отрицанием; однако «б. X по-прежнему считает Р хорошим» остается вне сферы действия отрицания, выполняя функцию важной предпосылки в предложении. Часть предложения «X по-прежнему считает это хорошим» не затрагивается отрицанием и сохраняет свой статус фоновой информации. В отличие от этого, в примере (6) «б. X не считает Р надежным» составляет семантический элемент в рамках сферы действия отрицания. Хотя «а. X когда-то признавал ценность Р» существует как пресуппозиция, оно не затрагивается непосредственно операцией отрицания. Следовательно, акцент в предложении делается на конкретном содержании, на которое направлено отрицание.

Отрицание действует на неасертивные компоненты лексических единиц

Согласно вышеизложенному, отрицание, как правило, затрагивает только асертивную семантическую составляющую, оставляя предпосылочную составляющую неизменной. Следует особо отметить, что в семантической структуре лексических единиц категория «неасертивных» значений охватывает не только пресуппозиционные элементы, но и различные другие неасертивные семантические особенности (неасертивные значения). При подвержении отрицанию эти «неасертивные» семантические элементы претерпевают изменения в своих семантических характеристиках, которые полностью отличаются от их утвердительного состояния. Например, в (7):

(7) а. «Рука незнакомца касалась моего локтя». б. «Железо налокотников задело о броню, (наполнив комнату холодным, резким звуком)».

В предыдущих примерах глаголы касаться и задеть имеют семантическое сходство, поскольку оба обозначают состояние слабого контакта между предметами. В двух предложениях примера (7) это понятие слабого контакта является

основным элементом, что резко контрастирует с примером (8). Напротив, контакт, обозначаемый глаголами упираться и хлестнуть, может быть полностью реализован только при применении определенной силы.

(8) а. Рука незнакомца упиралась в мой локоть. [б. Железо налокотников хлестнуло по броне (наполнив комнату холодным, резким звуком).

Стоит обратить внимание на семантическое значение, передаваемое двумя предложениями в примере (9):

(9) а. Рука незнакомца не касалась моего локтя. [б. Железо налокотников не задело о броню.

Это предложение указывает на то, что между *рука* и *мой локоть*, а также между *железо* и *броня* нет никакой связи или пересечения. Хотя пример (9) не отрицает прямо пример (7), логическое обоснование этой интерпретации опирается на закон Моргана для анализа отрицания конъюнкции пропозиции. Отрицание «слабого контакта» должно быть преобразовано в дизъюнктивную пропозицию: либо контакта нет вообще, либо контакт существует, но он слабый. Ключевым моментом в этой интерпретации является семантический анализ глаголов *касаться* и *задеть*, который имеет первостепенное значение для понимания основной структуры и более глубокого смысла этого сложного предложения. «Ассертивные компоненты» образует ядро, за которым следует «второстепенные ассертивные компоненты»; то есть его дополнительное объяснение в совокупности повышает и усиливает реалистичность. В примере (9) в качестве неассертивного элемента, который не является пресуппозитивным компонентом, трудно определить однозначное значение в общем отрицательном контексте. Если определенное состояние связи или контакта уже исключено, то обсуждение степени его интенсивности становится практически бессмысленным. Это явление подчеркивает основную проблему логического мышления: когда условие отрицается, конкретные описания его атрибутов часто лишены существенного обоснования и легко попадают в затруднительное положение необоснованного вывода.

Отрицание действует на ассоциативную информацию лексических единиц

Один из случаев в рамках механизмов семантического взаимодействия предполагает, что лексические коннотации или дополнительные компоненты значения, обычно называемые коннотативной информацией (коннотация), становятся сферой действия отрицания. Семантико-прагматический уровень лексических единиц охватывает конкретные субъективные отношения социокультурного сообщества языка к обозначенному референту [5]. Эти отношения могут носить спекулятивный или оценочный характер и в совокупности называются ассоциативной информацией лексических единиц. Ассоциативная информация является субъективной и относится к несущественным атрибутам референта [6]. Она представляет собой периферийную информацию и дополнительные свойства лексических единиц, но при этом сохраняет постоянную связь с ними [7]. В русском языке слово «мачеха» конкретно обозначает *жена отца по отношению к его детям от предыдущего брака, неродная мать*, а его расширенное значение обычно несет негативные эмоциональные коннотации. С «мачехой» могут ассоциироваться такие черты, как *холодность, несправедливость и отстраненность*. Словарное определение слова «война» – *вооруженный конфликт между народами, государствами, классами или политическими фракциями*. Его ассоциативная информация может включать: *противоборствующие стороны, кровопролитие и жертвы, беспорядки и волнения, перемещения и лишения*.

Библиографический список

1. Богуславский И.М. *Исследования по синтаксической семантике: сферы действия логических слов*. Москва: Наука, 1985: 30–32.
2. Апресян Ю.Д. *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка*. Москва-Вена: Языки славянской культуры-WSA, 2004: 112–115.
3. Huishoumei. Special Copulas in the Context of Language Philosophy: A New Exploration of Negation. *Foreign Language Journal*. 2007; № 3: 16–20.
4. Ожеров С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Москва: ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003.
5. Zhang Jing. The Meaning Generation Mechanism of the X IS X Structure. *Foreign Language Studies*. 2014; № 6: 74–82.
6. Peng Yuhai, Su Zumei. A Preliminary Discussion of Semantic Domains: Based on the Moscow School of Semantics' Principle of Meaning Interaction. *Foreign Language Studies*. 2010; № 6: 35–39.
7. Zhang Jiahua. The Moscow School of Semantics' View of 'Presupposition'. *Foreign Language Studies*. 2002; № 2: 46–49.

References

1. Boguslavskij I.M. *Issledovaniya po sintaksicheskoy semantike: sfery dejstviya logicheskikh slov*. Moskva: Nauka, 1985: 30-32.
2. Apresyan Yu.D. *Novyj ob'yasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Moskva-Vena: Yazyki slavyanskoj kul'tury-WSA, 2004: 112-115.
3. Huishoumei. Special Copulas in the Context of Language Philosophy: A New Exploration of Negation. *Foreign Language Journal*. 2007; № 3: 16-20.
4. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: OOO «ITI TEHNOLOGII», 2003.
5. Zhang Jing. The Meaning Generation Mechanism of the X IS X Structure. *Foreign Language Studies*. 2014; № 6: 74-82.
6. Peng Yuhai, Su Zumei. A Preliminary Discussion of Semantic Domains: Based on the Moscow School of Semantics' Principle of Meaning Interaction. *Foreign Language Studies*. 2010; № 6: 35-39.
7. Zhang Jiahua. The Moscow School of Semantics' View of 'Presupposition'. *Foreign Language Studies*. 2002; № 2: 46-49.

Статья поступила в редакцию 01.02.26

innovation. The methodology is based on the analysis of basic images (gestalts) behind textual metaphors, using the concepts of actional, fetishistic, and technomorphic codes. Comparative analysis with archetypal models from Russian paremiology is applied. Scientific novelty: For the first time, the city in the novel is analyzed holistically through a synthesis of cultural codes, and Tolstoy's transformation of folk archetypes into a philosophical concept is traced. The introduction of the "technomorphic code" is key to understanding his critique of society as a machine. The results show that Tolstoy's city is a space governed by the codes of chaotic action, fetishism of things, and mechanization of life. This system leads to the alienation and destruction of the individual, as embodied in Anna's tragedy. Thus, cultural codes serve Tolstoy as a tool for deep anthropological criticism of civilization.

Key words: Lev Tolstoy, "Anna Karenina," cultural code, urban space, actional code, fetishistic code, linguocultural analysis, paremiology, linguistic worldview

Н.А. Кузнецова, канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов имени П. Лумумбы, г. Москва, E-mail: en.kuz@mail.ru

ОТ АРХЕТИПА К АВТОРСКОЙ МОДЕЛИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА В «АННЕ КАРЕНИНОЙ» Л.Н. ТОЛСТОГО

Статья предлагает новое прочтение городского пространства в романе «Анна Каренина» Л.Н. Толстого через систему культурных кодов. Актуальность работы заключается в применении междисциплинарной лингвокультурологической методологии к классическому тексту. Основная задача исследования – выявить коды, структурирующие модель города, и определить философское новаторство Толстого. Методология статьи основана на анализе базовых образов (гештальтов), стоящих за текстовыми метафорами, и дальнейшее соотнесение их с культурными кодами (акциональным, фетишным и техноморфным). Далее используется сравнительный анализ: полученные значения соотносятся с архетипическими моделями русской паремологии. Впервые концепт «город» в романе «Анна Каренина» проанализирован целостно через синтез культурных кодов, а также прослежена трансформация смыслов от фольклорных архетипов к философской концепции Л.Н. Толстого. Введение «техноморфного кода» является ключевым для понимания авторской критики общества как механизма. Результаты показывают, что город Толстого – это пространство, управляемое кодами хаотического действия, фетишизации вещей и механизации жизни. Эта система ведёт к отчуждению и разрушению личности, что воплощено в трагедии Анны. Таким образом, культурные коды служат Толстому инструментом для глубокой антропологической критики цивилизации.

Ключевые слова: Л.Н. Толстой, «Анна Каренина», культурный код, городское пространство, акциональный культурный код, фетишный культурный код, лингвокультурологический анализ, языковая картина мира

В современном гуманитарном знании особое значение приобретает изучение художественных изображений пространства. Статья обладает высокой научной актуальностью, обусловленной несколькими факторами.

Во-первых, исследование отвечает запросу на междисциплинарный синтез в филологии. Применение аппарата лингвокультурологии и семиотики (концепция культурных кодов Г.В. Токарева, В.В. Красных) к классическому тексту позволяет выйти за рамки описательного тематического анализа.

Во-вторых, статья актуальна в контексте современного толстоведения. Несмотря на обширную историю изучения концепта «город» и оппозиции «город – деревня» в творчестве Толстого, их рассмотрение сквозь призму конкретных культурных кодов является малоразработанным. Современные исследования (А.С. Немзер, Е.Ю. Погорелая) смещают фокус на экологическую и цифровую метафорику [1; 2]. Однако системный анализ кодирования пространства на уровне базовых образов («механизм», «фетиш», «хаотичное действие») в романе «Анна Каренина» до сих пор не становился предметом специального исследования.

В-третьих, статья вносит вклад в изучение русской культурной идентичности и механизмов рефлексии. Сопоставление толстовской модели «города» с его репрезентацией в паремологическом фонде позволяет решить важную научную задачу: выявить соотношение индивидуально-авторского новаторства и архетипической традиции. Такой компаративный анализ, в свою очередь, позволяет определить, в какой степени Толстой актуализирует и развивает устойчивые комплексы народного сознания («город – царство»). Этот аспект дает возможность показать, как писатель переводит фольклорную образность на уровень философского обобщения, трансформируя, например, образ «царства» в образ «бешеного механизма».

В-четвертых, статья интересна с точки зрения критики города у Толстого, которая раскрывается через коды отчуждения (фетишизация, механистичность), что звучит предельно созвучно вызовам современности. В эпоху ускоренной урбанизации, цифровизации и потребительства анализ толстовского видения деструктивного потенциала искусственной отчужденной среды позволяет осмыслить корни современных экзистенциальных и философских кризисов. Таким образом, статья выходит за рамки сугубо филологической и литературоведческой проблематики, встраиваясь в широкий философский дискурс.

Таким образом, предлагаемое исследование актуально на нескольких уровнях: как новаторское методологическое прочтение классического текста, как вклад в современное толстоведение, как исследование культурных архетипов и, наконец, как работа, обладающая значительным междисциплинарным и общественно-философским потенциалом.

Цель исследования – выявить и системно описать структуру культурных кодов, формирующих художественную модель города в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина», и определить специфику авторского осмысления городского пространства в сравнении с общепонятными архетипами.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Обосновать применение методологии лингвокультурного и семиотического анализа (концепции культурного кода, внутренней формы слова) для исследования пространственной образности в классическом литературном тексте. Определить рабочий понятийный аппарат (акциональный, фетишный, техноморфный, биоморфный коды).

2. На материале русских паремий реконструировать архетипические модели восприятия города в народной картине мира. Выявить доминирующие базовые образы и соответствующие им культурные коды, закрепленные в языке и традиции.

3. Провести детальный анализ романа «Анна Каренина» с целью выявить и систематизировать ключевые метафоры, образы и акциональные модели, связанные с городским пространством (Петербург, Москва), определить доминирующие культурные коды, через которые Толстой осмысляет город, проанализировать, как выявленные коды влияют на характеристику персонажей (Анна, Каренин, Облонский, Левин) и логику развития сюжета.

4. Сопоставить архетипические модели города, реконструированные из паремий, с индивидуально-авторской моделью Толстого. Установить характер связи между ними: выявить черты преемственности, определить специфику авторской трансформации.

5. На основе проведенного анализа сформулировать выводы о специфике толстовской философско-антропологической критики города как пространства, деструктивного для личности человека, о роли системы культурных кодов в создании целостной художественной концепции.

Научная новизна данного исследования заключается в следующих положениях.

1. Модель городского пространства в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» становится предметом целостного анализа через синтез конкретных культурных кодов (акционального, фетишного, техноморфного). Городское и деревенское пространство рассматривались в работах таких предшественников, как Е.Н. Купреянова, А.П. Скафтымова [3; 4]. Подробный анализ оппозиции «город-деревня» также дан в работе В.В. Курьяновой, Е.С. Павленко: «Эта оппозиция топовос занимает в романе важную роль, на примере окружения и жизни героев Толстой показывает и высказывает свою концепцию семейного счастья. Деревня служит укрытием для героев, но для каких целей и положительным или негативным является это укрытие, герои решают сами» [5, с. 13]. В нашей статье впервые осуществлено системное выявление и описание механизмов кодирования города на уровне глубинных базовых образов через призму культурных кодов («механизм», «фетиш», «хаотичное действие»).

2. Для интерпретации пространственной структуры толстовского романа применяется компаративная лингвокультурологическая методика, основанная на сопоставлении индивидуально-авторской образности с архетипическими моделями, реконструированными из паремологического фонда. Такой подход позволяет объективно отделить новаторство писателя от следования традициям.

3. Конкретизировано и уточнено понимание философского содержания толстовской критики города. Она интерпретируется не просто как моральное осуждение светского общества, но как целостная антропологическая концепция, раскрывающая механизм разрушения личности в системе, где доминируют коды механистичности, отчуждения и бесцельной динамики. Вводится и обосновывается понятие «техноморфного кода» как ключевого для поэтики Толстого.

4. Расширены и операционализированы теоретические положения отечественной лингвокультурологии (Г.В. Токарев, В.В. Красных, Ю.В. Доманский) о культурных кодах. Их применение к масштабному художественному тексту русской классики демонстрирует эвристический потенциал данной теории для фи-

логогического анализа, выходящего за рамки изучения единичных концептов или микродискурса.

Теоретическая значимость работы состоит в следующем:

1. Исследование вносит вклад в развитие теории культурных кодов и лингвопоэтики, демонстрируя, как архетипические структуры коллективного сознания преломляются и трансформируются в индивидуальном художественном творчестве. Разработанная методика может служить моделью для анализа других пространственных описаний в литературе.

2. Работа способствует углублению представлений о художественной антропологии Л.Н. Толстого и о специфике его реализма. Анализ культурных кодов позволяет выявить скрытые семиотические механизмы, которые организуют его картину мира и связывают бытовую деталь с философским обобщением.

3. Исследование развивает междисциплинарный диалог между литературоведением, лингвокультурологией, семиотикой и фольклористикой, доказывая продуктивность интеграции их методов для решения комплексных филологических задач.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты и выводы работы могут быть использованы при подготовке обобщающих трудов по истории русской литературы XIX века, в учебных курсах по творчеству Л.Н. Толстого, лингвокультурологии и лингвопоэтики в высших учебных заведениях.

Материалы и методика исследования могут лечь в основу спецкурсов и семинаров для студентов-филологов, посвященных проблеме художественного пространства, анализу культурных кодов в литературе или специфике толстовского текста.

Выводы работы имеют значение для современной интерпретации классики в школе и вузе, предлагая учителям и преподавателям новый, концептуально выверенный инструмент для анализа романа «Анна Каренина», выходящий за рамки традиционных морально-этических трактовок.

Разработанный подход может быть применен в экспертной и культурно-просветительской деятельности, связанной с анализом и популяризацией классического литературного наследия в контексте актуальных социокультурных проблем (отчуждение в мегаполисе, критика потребительства, экологическое мышление).

Настоящее исследование базируется на синтетической методологии, объединяющей принципы семиотики, лингвокультурологии и когнитивной лингвистики, с целью реконструкции культурных кодов, опосредующих художественное осмысление пространства в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» и его архетипических предпосылок в народной картине мира. Процедура анализа направлена на последовательную реконструкцию смысловых слоев ключевого концепта – от его языковой манифестации до глубинного культурного кода.

Лексико-семантический анализ выступает в качестве операционального базиса. В фокусе исследования находится ключевая пространственная лексема («город» / «деревня»). На первом этапе осуществляется синтагматический и парадигматический анализ. Выявление и систематизация устойчивых словосочетаний, в которые вступает данная лексема в тексте романа и паремиологическом корпусе, позволяет определить его валентность и типичные атрибутивные характеристики.

Реконструкция синонимического ряда (парадигматический анализ) и семантического поля концепта позволяет выявить ядерные (например, для «города»: столица, Петербург, Москва) и периферийные (например, свет, общество, вокзал) номинации, что очерчивает объем и границы концепта в авторском и народном сознании.

Когнитивно-семантический анализ направлен на переход от поверхностных языковых форм к глубинным ментальным репрезентациям. Его центральной операцией является реконструкция внутренней формы слова – исходного образного представления, мотивирующего его значение, в русле учения А.А. Потебни о слове как средстве образования понятий и обновления образного мышления. «Внутренняя форма есть ≤...≥ центр образа, один из его признаков, преобладающий над всеми остальными», – учит исследователь [6, с. 146]. Внутренняя форма понимается как «знак признака, взятого за основание названия» и ключ к мифопоэтическому восприятию мира.

На этом этапе анализируется этимология и словообразовательная структура лексемы (например, «город» от «городить», «огораживать»), что выявляет исходный признак, закрепленный в языке. Далее определяем, какой базовый образ (гештальт) актуализируется в ее контекстном употреблении. Этот образ выступает первичной ментальной схемой, структурирующей восприятие реалии (например, город как «механизм», «машина» у Толстого; как «царство» в пословице).

Следующий этап – интерпретация и классификация культурного кода. Выявленный базовый образ интерпретируется в широком контексте культуры. Он соотносится с одной из типологий культурных кодов, разработанных в современной семиотике. В основу классификации положены концепции В.В. Красных, Г.В. Токарева.

Г.В. Токарев определяет культурный код как систему знаков и символов, передающую культурно значимую информацию, и классифицирует их по доминирующему базовому образу: «Код культуры соотносится с древнейшими архетипическими представлениями человека. Так, в культуре известны биоморфный, фетишный, анимический, акциональный и другие виды культурных кодов, которые восходят к ранним формам религии» [7, с. 40]. Культурные коды связаны с

глубокими архетипическими образами человека, уходящими в древние времена и связанные с религиозными представлениями.

Этот подход находим и в работах В.В. Красных: «Код культуры может быть определен как «сетка, которую культура «набрасывает» на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает его. Коды культуры соотносятся с древнейшими архетипическими представлениями человека. Собственно говоря, коды культуры эти представления и «кодируют» [8, с. 232]. Можно говорить о том, что исследовательница рассматривает культурные коды как «прецедентные феномены» и «свернутые тексты» культуры, регулирующие коммуникацию и идентичность.

Вопрос о специфике и функции кодов в литературном тексте ставится в статье Ю.В. Доманского «Культурные коды русской литературы и современность». «По сути, культурные коды – это универсалии, которые возникают из социального и исторического опыта человечества или лингвистических и художественных концептов», – пишет автор, подчеркивая роль кодов культуры в создании «культурного бессознательного» произведения и диалоге с читательской компетенцией [9, с. 30].

В зависимости от природы доминирующего гештальта, культурный код, по В.В. Красных, классифицируется как акциональный (доминирует образ действия, концепт осмысливается через динамику («хаотичное движение», «циклический труд»)), фетишный (доминирует образ вещи/предмета, концепт осмысливается через материальные объекты, наделенные сверхценностью («деньги», «поезд», «платье»)), биоморфный (доминирует образ растения/организма, концепт уподобляется живому, растущему или, напротив, умирающему телу («разошелся город»)), антропоморфный (доминирует образ человека/характера, концепту приписываются человеческие свойства («что город, то норов»)).

Мы предлагаем ввести понятие техноморфного культурного кода, с помощью которого явления социальной, психологической или природной реальности осмысляются через аналогии с техническими устройствами, механизмами или технологическими процессами. Введение техноморфного культурного кода как особой категории оправдано его ключевой ролью в поэтике романа «Анна Каренина». В отличие от более общего фетишного или акционального кодов, техноморфный код специфически фокусируется на образе бездушного механизма или машины, что позволяет Толстому раскрыть не просто фетишизацию отдельных предметов (фетишный код) или хаотичность действий (акциональный код), а системную, машиноподобную организацию всего городского общества.

Завершает исследование сравнительно-сопоставительный анализ. Культурные коды, реконструированные на материале паремий, систематизируются в архетипическую модель. Затем выявляется, как эта модель актуализируется, трансформируется и усложняется в индивидуально-авторской картине мира Л.Н. Толстого. Это позволяет сделать вывод о степени преемственности и новаторства писателя в осмыслении фундаментального для русской культуры концепта.

Данная многоуровневая процедура, опирающаяся на теоретический фундамент лингвокультурологии и семиотики, обеспечивает объективность анализа, а также последовательный переход от языковой фактуры к культурно-философским обобщениям и позволяет с высокой степенью верифицируемости выявить системность пространственной образности в творчестве Толстого.

Внутренняя форма «города» в народной картине мира связана с изменением естественного ритма жизни и труда. В пословице *в город ехать – толчки принимать* актуализируется акциональный культурный код. Глагол «принимать» осмысливается пассивно и болезненно, в отличие от активного «делать». «Толчки» – метафора неожиданных трудностей, хаотических помех. Здесь город – пространство насильственного, травмирующего движения, где человек становится объектом воздействия. Это прямая параллель с толстовской «толкотней» и «бешеным механизмом».

Пословица *у вас (в лесу) дрова рубят, а к нам (или в город) щепка летит* содержит акциональную модель причины – следствие, которая разорвана в пространстве. Город («нам») – место, куда прилетают результаты («щепка») чужих действий («рубят»), но не место целостного, осмысленного труда. В городе человек отчужден от полного цикла работы. Эти диссоциации действия и смысла позднее проследим и у Толстого.

Предметный мир города в пословицах сводится к базовым (часто извращенным) потребностям.

Рассмотрим пословицу *город затайный: что ни шаг, то съестной да питейный*. «Затайный» – ключевое слово с внутренней формой «заять», то есть выдумка, искусственность. Пространство структурировано вокруг фетишей немедленного потребления («съестной», «питейный»). Город предстает как обманчивый аттракцион, подменяющий суть видимостью изобилия.

Без денег в город – сам себе ворог: деньги выступают здесь как абсолютный и единственный фетиш, пропуск в городское пространство. Без этого предмета-символа человек в городе становится врагом самому себе, то есть город аннигилирует человеческую сущность, если она не подкреплена значимой стоимостью. Это архетипическая основа для фетишизации документов, статусов и формальных атрибутов у Толстого (брак Карениных).

Другой пример актуализации фетишного культурного кода находим в пословице *хорош город домами, да плох головами*. Внутренняя форма строится на контрасте внешнего («домами») и внутреннего («головами») содержания. Го-

род – это фасад, красота которого (фетиш) противопоставлена ущербности его обитателей.

В пословицах и поговорках город противопоставлен деревне: *что город, то норы, что деревня, то обычаи*. Внутренняя форма здесь осмысливается с помощью социоморфного культурного кода: «норы» (нрав, характер, часто упрямый, своенравный) vs. «обычаи» (установленный, циклический порядок). Город кодируется через непредсказуемость и индивидуализм («норы»), деревня – через предсказуемость и традицию («обычаи»).

Эта же оппозиция «город – деревня» может мыслиться через пространственный код: *город – царство, а деревня – рай*. Это ядро народной аксиологии. Внутренняя форма: «царство» – мир власти, закона (часто сурового), иерархии, суеты. «Рай» – мир изначальной богоустановленной гармонии, покоя и благодати. Город есть результат социального договора, исторического развития, возникновения, грехопадения. Деревня – первичная естественная ипостась мира.

Разошлась новгородская власть – разошлись и город. Здесь используется биоморфный код: город мыслится как живой организм, целостность которого держится на внутреннем единстве («власть» как душа или скелет). «Разойтись» – метафора распада, смерти организма. Город не вечен и неестественен, его существование хрупко и зависит от искусственных связей, в отличие от вечного природного цикла деревни.

Иногда сложно выделить базовый образ в пословицах и поговорках и сопоставить их с культурным кодом. В.В. Красных отмечает: «Между кодами культуры нет и не может быть жестких границ» [10, с. 6]. Например, город и деревня сравниваются с предметами нематериального мира: *где город, тут и вера; где деревня, тут и порядки*. «Вера» здесь, вероятно, не только религия, но и доверие к формальному закону, слову, договору. «Порядки» (от «порядок») – уклад, ритм, заданный самой природой вещей. Город держится на идеях и правилах, деревня – на видимом и осязаемом порядке дел.

Итак, народная мудрость через систему культурных кодов закрепляет за городом комплекс признаков: хаотичное, травмирующее движение, отчужденный труд (акциональный культурный код), царство денег, показного потребления и искусственных ценностей (фетишный культурный код), хрупкий, неестественный организм, склонный к распаду; пространство индивидуализма (биоморфный и социоморфный культурные коды), «царство» – суетное и бездушное в оппозиции к природному «раю – деревне» (пространственный культурный код).

Город в романе Л.Н. Толстого не является статичным фоном, но представляет собой динамическое смысловое поле, структурированное через совокупность культурных кодов. Их выявление позволяет систематизировать художественную антропологию Толстого, для которого городская среда становится активным участником деформации личности.

Через акциональный код, фиксирующий модели поведения и движения, город предстает как пространство деструктивной механистической динамики.

«Москва встретила Левина грохотом экипажей, криками разносчиков... всё мчалось куда-то, толкалось, звенело бубенцами». [11, с. 45]. Глаголы движения («мчалось», «толкалось») лишены конкретной цели, акцентируя не осмысленное действие, а беспорядочную и бессмысленную активность. Движение становится самоцелью, что отражает онтологическую пустоту городского существования. Эта мысль развивается в другом фрагменте:

«Анна смотрела из окна: внизу, как муравьи, копошились люди... Город не терпел неподвижности» [11, с. 45].

Сравнение с муравейником (биоморфный код) доводит акциональный хаос до абсурда, подчеркивая полную деиндивидуализацию человека, превращенного в элемент безликой массы. Акциональный код здесь сливается с биоморфным, рисуя картину инстинктивного роения, неестественную для человека.

Через фетишный культурный код Толстой утверждает власть символов. Фетишный код, базирующийся на образе отчужденной вещи, раскрывает механизм подмены подлинных отношений искусственными символами.

«Анна надела простое черное бархатное платье... На ее голове в черных волосах была маленькая гирлянда анютиных глазок и такая же на черном

поясе между белыми кружевами» [11, с. 203]. Наряд Анны – не просто одежда, а сложный семиотический текст, фетиш, предназначенный для декодирования в высшем свете. Он символизирует ее новый статус, траур по прежней жизни и вызов обществу, материализуя ее отчуждение в предметном мире.

Кульминацией фетишизации становится железная дорога: *«И вдруг, вспомнив раздавленного человека в день ее первой встречи с Вронским, она поняла, что ей надо делать»* [11, с. 335]. Поезд и рельсы трансформируются из привычного транспорта в роковой фетиш, материальный символ неумолимой судьбы и социального механизма, буквально перемалывающего жизнь.

В романе Толстого можем выделить техноморфный код: общество как механизм. Техноморфный код – частный случай фетишного, где базовым образом выступает механизм, машина. Этот код доминирует в описании городского уклада: *«В городе жизнь не замирала даже ночью... вся эта машина крутилась без остановок»*. [11, с. 89], *«Облонский... всюду его ждали, звали, торопили – он был частью этого бешеного механизма»* [11, с. 178].

Метафоры «машины» и «механизма» раскрывают суть толстовской критики: городское общество – это бездушный, самовоспроизводящийся агрегат. Он противоречит естественным (биологическим, духовным) ритмам человека, что проявляется в бессоннице Анны и экзистенциальной усталости героев. Человек в этой системе – либо винтик («часть механизма»), как Облонский, либо инородное тело, подлежащее уничтожению, как Анна.

Проведенное исследование позволило прийти к выводам, что художественное осмысление городского пространства в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» осуществляется через сложную систему взаимодействующих культурных кодов. Анализ выявил, что доминирующими структурообразующими элементами этой системы выступают акциональный, фетишный и техноморфный коды, синтез которых формирует целостную модель города как враждебной человеку среды.

Сопоставление толстовской модели с архетипическими представлениями, закрепленными в русском паремнологическом фонде, демонстрирует глубокую преемственность. Писатель творчески актуализирует укорененные в народном сознании образы города как пространства хаотичного движения, отчужденного труда и «царства» искусственных ценностей. Однако Толстой осуществляет качественный сдвиг, переводя традиционные оппозиции на уровень философско-антропологического обобщения.

Ключевым новаторством Толстого становится трансформация архетипического образа города-«царства» в образ города-«механизма». Введение и обоснование техноморфного кода как центрального для поэтики романа позволяет раскрыть суть авторской критики. Городское общество предстает не просто как безнравственная светская среда, но как бездушная самовоспроизводящаяся машина, системно деформирующая личность и подменяющая живые отношения фетишизированными символами.

Таким образом, культурные коды в романе выполняют функцию глубинного семиотического механизма, связывающего конкретную бытовую деталь с масштабным философским обобщением. Они становятся инструментом художественной антропологии, посредством которого Толстой вскрывает экзистенциальные механизмы отчуждения и разрушения личности в условиях искусственного пространства.

Полученные результаты подтверждают эвристическую ценность лингвокультурологической методологии для анализа классических литературных текстов. Предложенный подход открывает перспективы для дальнейшего изучения художественных пространств в русской литературе через призму кодирования архетипических структур, углубляя понимание диалога между индивидуальным творчеством и коллективным культурным бессознательным.

Таким образом, цель исследования достигнута, решены все сформулированные задачи, обоснована научная новизна. Результаты работы могут быть востребованы не только в академической сфере, но и в практике преподавания литературы, а также в рамках культурологических и социально-философских исследований.

Библиографический список

1. Немзер А.С. «Анна Каренина» Л'ва Толстого: Путеводитель по тексту. Москва: РГГУ, 2022.
2. Погорелая Е.Ю. Экология текста: Природа и культура в русской литературе XIX века. Санкт-Петербург: Алетейя, 2023.
3. Купреянова Е.Н. Эстетика Л'ва Толстого. Москва, Ленинград: Наука, 1966.
4. Скафтымов А.П. Нравственные искания русских писателей. Москва: Художественная литература, 1972.
5. Курьянова В.В., Павленко Е.С. Городской и деревенский топысы в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина». Вопросы русской литературы. 2018; № 2: 3–15.
6. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. Москва: Искусство, 1976.
7. Токарев Г.В. Основы лингвокультурологии: учебник. Тула: Тульское производственное полиграфическое объединение, 2020.
8. Красных В.В. Этнопсихология и лингвокультурология. Москва: Гнозис, 2002.
9. Доманский Ю.В. Культурные коды русской литературы и современность. Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2012; № 10: 25–36.
10. Красных В.В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору). Язык, сознание, коммуникация: сборник статей. Москва: МАКС Пресс, 2001. Выпуск 19.
11. Толстой Л.Н. Анна Каренина: роман в 8 частях. Полное собрание сочинений: в 90 т. Москва: Художественная литература, 1970; Т. 18–19.

References

1. Nemzer A.S. «Anna Karenina» L'va Tolstogo: Putevoditel' po tekstu. Moskva: RGGU, 2022.
2. Pogorelaya E.Yu. «Ekologiya teksta: Priroda i kul'tura v russkoy literature XIX veka». Sankt-Peterburg: Aletejya, 2023.
3. Kupreyanova E.N. «Estetika L'va Tolstogo». Moskva, Leningrad: Nauka, 1966.
4. Skafymov A.P. «Nравstvennyye iskaniya russkikh pisatelej». Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1972.

5. Kur'yanova V.V., Pavlenko E.S. Gorodskoj i derevenskij toposy v romane L.N. Tolstogo «Anna Karenina». *Voprosy russkoj literatury*. 2018; № 2: 3-15.
6. Potebnya A.A. *Estetika i po'etika*. Moskva: Iskustvo, 1976.
7. Tokarev G.V. *Osnovy lingvokul'turologii: uchebnik*. Tula: Tul'skoe proizvodstvennoe poligraficheskoe ob'edinenie, 2020.
8. Krasnyh V.V. *Etнопсихология i lingvokul'turologiya*. Moskva: Gnozis, 2002.
9. Domanskij Yu.V. Kul'turnye kody russkoj literatury i sovremennost'. *Vestnik RGGU. Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya*. 2012; № 10: 25-36.
10. Krasnyh V.V. Kody i etalony kul'tury (priglasenie k razgovoru). *Yazyk, soznanie, kommunikaciya: sbornik statej*. Moskva: MAKSS Press, 2001. Vypusk 19.
11. Tolstoj L.N. Anna Karenina: roman v 8 chastyah. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 90 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1970; T. 18-19.

Статья поступила в редакцию 02.02.26

УДК 821.351.43

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-384-386

Daurbekova Kh.Kh., senior teacher, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: khyadiyand@gmail.com

THE PROBLEM OF MORAL DEVELOPMENT OF A CHILD'S PERSONALITY DURING WARTIME IN THE SHORT FICTION OF MAGOMED-SAID PLIEV. The paper presents an analysis of the specifics of the theme of the Great Patriotic War in the Ingush children's prose of the 1960s and 1970s based on the work of an outstanding writer Magomed-Said Pliev. The research is conducted in the context of the post-deportation cultural revival of the Ingush people. At that time, literature became a means of overcoming collective trauma and restoring historical dignity. The main features of the writer's artistic system are revealed. This is a synthesis of autobiography, folklore imagery, psychology and symbolism, which serves to translate personal experience into an epic generalization. It is concluded that Pliev's prose, created within the framework of the Soviet ideological canon, solved an important ethnocultural problem. Through literature for children, she legitimized the place of the Ingush people in the general history of struggle and Victory. His prose acted by transforming trauma into a source of pride, and individual heroism into a part of collective memory and glory.

Key words: Ingush literature, Magomed-Said Pliev, children's prose, problem of personality development, theme of war, Ingush children's literature

Х.Х. Даурбекова, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: khyadiyand@gmail.com

ПРОБЛЕМА НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ВОЙНЫ В МАЛОЙ ПРОЗЕ МАГОМЕД-САИДА ПЛИЕВА

Статья посвящена анализу специфики темы Великой Отечественной войны в ингушской детской прозе 1960–1970-х годов на материале творчества выдающегося писателя Магомеда-Саида Плиева. Исследование проводится в контексте последепортационного культурного возрождения ингушского народа. В тот период литература стала средством преодоления коллективной травмы и восстановления исторического достоинства. Выявляются основные черты художественной системы писателя. Это синтез автобиографизма, фольклорной образности, психологизма и символики, служащий для перевода личного опыта в эпическое обобщение. Делается вывод, что проза Плиева, созданная в рамках советского идеологического канона, решала важную этнокультурную задачу: через литературу для детей легитимизировала место ингушского народа в общей истории борьбы и Победы. Его проза действовала, трансформируя травму в источник гордости, а индивидуальный героизм – в часть коллективной памяти и славы.

Ключевые слова: ингушская литература, Магомед-Саид Плиев, детская проза, проблема становления личности, тема войны, ингушская детская литература

В ингушской литературе, являвшейся частью многонациональной советской литературы, особое место занимают произведения, созданные для детей в период 1960–1970-х гг. – этап, «характеризующийся высоким уровнем развития поэзии и прозы, которая активно вторгается в многообразные сферы жизни, анализируя, оценивая и художественно воссоздавая их» [1]. Этот период выделяется также и во всей отечественной литературе. Как утверждает У.М. Панеш: «Попытки демократизации культурно-исторической реальности приводят ее к значительному углублению художественной концепции личности и обновлению реалистических принципов под влиянием теоретической мысли, а также художественных направлений XX века» [2].

По утверждению исследователей, «вернувшиеся после долгих лет депортации, в условиях которой погибла половина ингушского народа, художники слова, не имевшие права обращаться к теме репрессий и насильственной высылки, начали осмысливать другую важную тему – тему войны, в которой ингушский народ принял героическое участие. Поколение детей, выросших в ссылке с фальшивым клеймом «враг народа», должно было узнать о том, как мужественно боролись с фашистскими захватчиками ингуши, чтобы знать правду и гордиться своим народом» [3].

К таким писателям относится в первую очередь Магомед-Саид Плиев (1929–2004) – выдающийся ингушский писатель и поэт, творческий путь которого начался в 1960-е гг. с создания детских произведений. Как отмечает К.А. Маслинский, «в символической конструкции советской детской литературы национальные языки занимали вполне определенную и устойчивую нишу» [4].

Художественное чутье и любовь к родному языку Плиева привели к созданию не только текстов для детей, но и большого количества знаковых для национальной литературы произведений, включая роман-хронику «Балан ди» («День скорби») о высылении, впечатляющий «значимостью осмысливаемых проблем» [5]. Более того, Магомед-Саид Асуптанович «много лет занимался сбором и обработкой фольклора, переводом произведений классиков русской и мировой литературы и современных поэтов на ингушский язык, публицистикой» [6]. В художественной системе Плиева тема войны занимает значимое место, ибо ей посвящены его первые произведения (сборник «Матрос», 1966), в которых осмысливается проблема формирования личности на примере героев-детей в военных реалиях. Все вышесказанное обуславливает актуальность темы исследования.

Цель исследования – выявить специфические функции и художественные особенности темы Великой Отечественной войны в ингушской детской прозе 1960–1970-х годов (на примере творчества Магомеда-Саида Плиева) как средства

преодоления коллективной травмы депортации и конструирования героической национальной идентичности в рамках советской литературы.

Задачи: выявить и охарактеризовать ключевые элементы художественной системы М.-С. Плиева, служащие для перевода частного опыта в общенародный эпический план; проследить сквозную логику развития темы войны в анализируемых произведениях: от личной утраты и внутренней инициации к активному противодействию и далее – к высшему акту жертвенного подвига во имя будущего.

Научная новизна заключается в том, что тема нравственного становления личности ребенка в условиях войны в малой прозе ингушского писателя М.-С. Плиева рассматривается в нашей работе впервые.

Теоретическая значимость заключается в выявлении специфических функций и художественных особенностей темы Великой Отечественной войны в ингушской детской прозе 1960–1970-х годов и в формулировании постулатов для дальнейшего изучения ингушской литературы.

Практическая значимость заключается в возможности использования приведенных в работе теоретических постулатов для изучения на спецкурсах по ингушской литературе и творчеству М.-С. Плиева.

В процессе исследования использованы: историко-литературный метод для определения места ингушской детской прозы и творчества М.-С. Плиева в общем контексте советской литературы 1960–1970-х гг.; биографический метод для выявления связи между жизненным опытом автора и его творчеством; сравнительно-сопоставительный метод для выявления общего и особенного в прозе автора, а также для проведения параллелей с другими культурными пластами.

Автобиографичный рассказ «Матрос» повествует о драматичной истории из жизни самого Магомеда-Саида Плиева: своего лучшего друга – коня Матроса он отправил на фронт. Фактологичность произведения усиливает его пафос – «эмоционально-ценностную ориентацию» [7]. По утверждению М.Дж. Яндиевой, «в периоды катаклизмов и сдвигов общественно-экономических формаций, когда резко обозначаются кризисные явления, обязательно рождаются исполненные высоким трагическим пафосом произведения» [8]. Расставание с другом становится метафорой глобальной утраты и личного горя: с одной стороны, главный герой Саид понимает, почему забирают лошадей на фронт, но с другой – утрата Матроса для него невыносима, так как он его лучший друг, которого ему купили, когда он был еще жеребенком. Успешанный случайно разговор взрослых динамично меняет «сознание двенадцатилетнего героя <...> слова Ахмеда, который во время гражданской войны был сильно ранен «белыми» казаками. <...> «Умирают женщины-дети, люди, уничтожают города, села... Сын, который не умрет ради своей страны, ради своего народа, зачем он нужен, что из него по-

лучится?» (перевод наш – Х.Д.) [3, с. 9]. Данный фрагмент позволяет отследить эволюцию детского сознания от эгоцентрического мировосприятия до инициации, с личностно-семейных категорий до народно-исторического сознания. К концу повествования смысл борьбы против врага предстает перед героем в эпических масштабах. Саид даже сам хотел бы отправиться на фронт вместе с Матросом. Образ коня соотносим с фольклорным, в нем легко угадываются черты скакунов «богатырей из преданий и героико-эпических песен нартского эпоса ингушей» [3]. Подтверждается это и письмом капитана, которого Матрос спас ценой своей жизни. Храбрость друга Саида возвышает его до нравственно-этического идеала, героя, осмысленно жертвующего собой ради жизни друга. Этот поступок имеет непреходящее значение.

В рассказе «Матрос» Магомед-Саид Плиев создает сложную художественную систему, где через автобиографический сюжет и образность происходит преодоление личной и коллективной травмы. Эволюция сознания героя и героическая судьба его коня служат метафорой пути всего ингушского народа от личной боли и несправедливости к осознанию своего места в общеисторической борьбе и утверждению непреходящих нравственных идеалов.

В рассказе «Встреча» Магомед-Саид Плиев развивает тему формирования личности подростка в условиях войны, изображая переход от пассивного страдания к активному противостоянию. Если в «Матросе» становление героя происходило через внутреннее прозрение и метафорическую жертву, то здесь Хасан и Хусен становятся непосредственными участниками борьбы, помогая обезвредить вражеского разведчика.

Центральным художественным приемом, раскрывающим катастрофичность войны для детского мировосприятия, становится онтологическая антитеза. Магомед-Саид Плиев сталкивает два несовместимых начала: жизнь, представленную идиллическими образами «радости летних дней» и «созревающих фруктов», и смерть, воплощенную в «смертоносных выстрелах» и «зле». Этот контраст подчеркивает, что война системно уничтожает саму основу естественного гармоничного мира детства, вытесняя радость и прерывая органический процесс взросления. Созданная в экспозиции давящая атмосфера тотальной уязвимости служит фоном, на котором мужественный поступок мальчиков обретает высший смысл, демонстрируя, как в горниле исторической катастрофы происходит стремительное становление личности, основанной на долге и активном противодействии злу. Магомед-Саид Плиев изображает переход личности подростка на новый уровень, демонстрируя момент осознанного морального выбора и перехода от детской пассивности к гражданскому действию. Изначально занятые «детским» делом – сбором гильз как военных трофеев, Хасан и Хусен, услышав отчаянные размышления майора, мгновенно взрослеют, принимая решение помочь.

Образ майора в рассказе выстроен по принципу психологической и композиционной постепенности, создавая эффект углубляющегося познания. Читатель знакомится с героем не через развернутый портрет, а мозаично, через серию сменяющих друг друга перспектив: сначала мы узнаём о его нравственных качествах, добром и участливом отношении к детям, что сразу формирует к нему доверие. Затем этот этический каркас обретает визуальное воплощение в портретной характеристике, позволяющей увидеть в майоре конкретного человека, несущего на себе груз войны. Кульминацией этого художественного исследования становится проявление его внутренней сущности в действии: его мужество и интеллект в противостоянии с врагом неразрывно связаны с отеческой заботой о мальчиках, что окончательно собирает разрозненные черты в целостный образ идеального советского командира, где профессиональная доблесть неотделима от человечности.

В финале произведения «В1ашаг1кхетар» («Встреча») Плиев выстраивает мощный кульминационный образ, насыщенный историческим символизмом: встреча Хасана, Хусена и полковника целенаправленно происходит 9 мая. Эта дата – День Победы – превращает частную историю в часть общенародной памяти, накладывая личную судьбу героев на великий исторический контекст. Мальчики, чье детство было опалено войной, выросли в создателей мирной жизни, а их встреча с бывшим командиром в день всенародного торжества становится актом глубокой исторической справедливости и преемственности поколений. Их рукопожатие становится символом эстафеты памяти: от солдата, принесшего Победу, к тем, кто своим трудом на мирной земле эту победу воплощает в жизнь. Таким образом, финал обретает емкую символическую завершенность, утверждая неразрывную связь между героическим прошлым и созидательным настоящим.

В произведении «Салтечун дувцар» («Рассказ солдата») тема детской храбрости и мужества становится не центральным сюжетом, а раскрывается опосредованно, через главную историю. Рассказчик, ветеран войны Филипп Митрофанович, будучи человеком опытным и прошедшим суровые испытания, повествует о судьбе своего боевого товарища – ингушского солдата по прозвищу Орёл.

Ключевой характеристикой Орла становится мощная, почти билинная метафора, которую он рождает в момент тяжелейшего испытания. Во время опе-

рации по извлечению пули без анестезии он не только не кричит от боли, но и смеется, заявляя: «Оставь мое плечо, оно оказывается было тверже фашистской пули. Мы остановим фашизм подобно этому плечу, остановившему пулю». А потом разорвем грудь и вытащим сердце фашизма подобно тому, как вытаскивают эту пулю» (перевод наш – Х.Д.). В этой фразе физическая боль и сила духа превращаются в обобщенный образ победы, где личное страдание становится частью всенародного подвига. Когда группа рассказчика и Орла достигают деревни, в одном из домов видят детскую кроватку, окровавленные игрушки, сломанные кровати. Эти предметы быта, превращенные войной в знаки разрушенного уюта и поправленного детства, выполняют функцию катализатора эмоционального отклика и формируют атмосферу экзистенциального ужаса. В центре этой разрухи оказывается фигура подростка Максимки, чья судьба раскрывается посредством ретроспективной композиции. Этот нарративный приём позволяет не только эксплицировать генезис текущей трагической ситуации, но и осуществить переход от частного случая к широкому обобщению.

Ретроспекция демонстрирует, что герой является продуктом своей среды (приграничной деревни, где навыки обращения с оружием были частью повседневности) и одновременно последним воплощением коллективного героического выбора. Ключевой идейный посыл фрагмента сформулирован в антитезе «общее побеждает личное»: жители поселения, осознавая свою неминуемую гибель, сознательно вступили в конфликт с превосходящими силами противника, руководствуясь этическим императивом солидарности, направленным на спасение жизни других. Героизм мальчика проявляется и дальше: когда в деревню прибывают новые группы фашистов, он предупреждает и спасает рассказчика и его друзей. Максимка-партизан, как его прозвали, собирается остаться в деревне, чтобы Орел, Петро и Филипп Митрофанович могли уйти. Но гнев и ненависть Орла к захватчикам не имеют пределов: он собирается пожертвовать собой во спасение Максимки, который хочет остаться в своей деревне с ним («Я умру здесь, рядом с тобой», – говорит он Орлу) [9].

Однако герой непоколебим. Ненависть к фашистам, с одной стороны, и безмерное сострадание к мальчику – с другой, ведут его добровольно на самопожертвование. Обратимся к тексту: «Мальчик! – сказал Орел. Спасите мальчика. Он обязан выжить. Он никогда не может забыть, что сделали фашистские звери с его деревней, родиной, детьми, женщинами!» [9]. Жертва Орла была ненасправной: Максимка-партизан, ставший легендой во всем Союзе, становится впоследствии командующим ракетных войск и устанавливает в родной деревне памятник своему спасителю.

Надпись «Слава тебе, Орел Кавказа» возводит конкретное имя до статуса эпического титула и утверждает неразрывную духовную преемственность между жертвой спасителя, жизнью спасенного и вечной славой народа. Таким образом, частная история гибели одного поселения и судьба отдельного подростка репрезентируют макрокосм народной войны, где личная трагедия возводится в ранг коллективного подвига, а бытовые детали обретают статус символов исторической катастрофы и нравственной стойкости.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы: в ингушской детской прозе 1960–1970-х гг., в частности, в творчестве Магомед-Саида Плиева, тема Великой Отечественной войны становится ключевым художественным и идеологическим полем для преодоления коллективной травмы депортации и восстановления исторического достоинства народа. Через образы детей и подростков Магомед-Саид Плиев конструирует нарратив героической идентичности, в котором личная утрата и боль («Матрос») преодолеваются через инициацию, активное гражданское действие («Встреча») и жертвенный подвиг («Салтечун дувцар»).

Анализируя произведения Магомед-Саида Плиева на военную тему, можно отметить, что ведущим художественным приемом писателя, раскрывающим катастрофичность войны для детского мировосприятия, становится онтологическая антитеза. В своих военных рассказах Магомед-Саид Плиев сталкивает два несовместимых начала: жизнь, представленную идиллическими образами повседневной жизни ребенка, и смерть, воплощенную в «смертоносных выстрелах». Этот контраст показывает, как война уничтожает саму основу гармоничного мира детства, вытесняя радость, тем самым прерывая органический процесс взросления, ускоряя его.

Таким образом, проза Магомед-Саида Плиева, созданная в рамках советского идеологического контекста, решает специфическую этнокультурную задачу: через литературу для детей она легитимизирует место ингушского народа в общенациональной истории Победы, превращая личное горе в источник гордости, а индивидуальный героизм – в часть коллективного пантеона славы.

Полученные результаты подтверждают достижение сформулированной цели работы. В ходе исследования выявлены основные черты художественной системы прозы Магомед-Саида Плиева, рассмотрены раскрытые в ней вопросы нравственного становления личности ребенка в условиях войны.

Работа может представлять интерес для филологов и преподавателей ингушской литературы.

Библиографический список

1. Албогачиева М.С.-Г., Мартазанов А.М., Соловьева Л.Т. *Ингуши*. Москва: Наука, 2013.
2. Панеш У.М. *Типологические связи и формирование художественно-эстетического единства адыгских литератур*. Майкоп, 1990.
3. Бекова М.Р., Даурбекова Х.Х. Ингушская детская литература 60–70-х гг. XX в. (на материале произведений М.-С. Плиева, А.А. Веджижева, И.А. Дахкильгова). *Успехи гуманитарных наук*. 2025; № 7: 7–12.

4. Маслинский К.А. Переводы детских книг с языков народов СССР: библиографическая статистика (1922–1984). *Детские чтения*. 2024; № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevody-detskikh-knig-s-yazykov-narodov-sssr-bibliograficheskaya-statistika-1922-1984>
5. Исламова Л.Я., Исламова М.Я. Личная и творческая судьба Саида Чахкиева. *Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики им. А.А. Тахо-Годи как основа сохранения языкового разнообразия и культурного наследия народов Дагестана*: материалы юбилейной научной сессии, посвященной 80-летию Дагестанского научно-исследовательского института педагогики им. А.А. Тахо-Годи. Махачкала, 2023: 180–184.
6. Дзаурова Р.А., Ялхароева М.А. Поэт и прозаик Магомед-Саид Плиев. *Вестник Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч.Э. Ахриева*. 2022; № 2: 106–108.
7. Есин А.Б. *Принципы и приемы анализа литературного произведения*. Москва: Флинта: Наука, 2008.
8. Яндиева М.Дж. Жизнь в изгнании. *Сердало*. 1996; 5 октября: 3.
9. Плиев М.-С.А. *Матрос*: сборник рассказов. Грозный, 1975.

References

1. Albogachieva M.S.-G., Martazanov A.M., Solov'eva L.T. *Ingushi*. Moskva: Nauka, 2013.
2. Panesh U.M. *Tipologicheskie svyazi i formirovanie hudozhestvenno-esteticheskogo edinstva adygskih literatur*. Majkop, 1990.
3. Bekova M.R., Daurbekova H.H. Ingushskaya detskaya literatura 60-70-h gg. HH v. (na materiale proizvedenij M.-S. Plieva, A.A. Vedzizheva, I.A. Dahkil'gova). *Uspehi gumanitarnykh nauk*. 2025; № 7: 7–12.
4. Maslinskij K.A. Perevody detskikh knig s yazykov narodov SSSR: bibliograficheskaya statistika (1922–1984). *Detskie chteniya*. 2024; № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevody-detskikh-knig-s-yazykov-narodov-sssr-bibliograficheskaya-statistika-1922-1984>
5. Islamova L.Ya., Islamova M.Ya. Lichnaya i tvorcheskaya sud'ba Saida Chahkieva. *Dagestanskij nauchno-issledovatel'skij institut pedagogiki im. A.A. Taho-Godi kak osnova sohraneniya yazykovogo raznoobraziya i kul'turnogo naslediya narodov Dagestana*: materialy yubilejnoy nauchnoy sessii, posvyaschennoy 80-letiyu Dagestanskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta pedagogiki im. A.A. Taho-Godi. Mahachkala, 2023: 180–184.
6. Dzaurova R.A., Yalharoeva M.A. Po'et i prozaik Magomed-Said Pliev. *Vestnik Ingushskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta gumanitarnykh nauk im. Ch. E. Ahrieva*. 2022; № 2: 106–108.
7. Esin A.B. *Principy i priemy analiza literaturnogo proizvedeniya*. Moskva: Flinta: Nauka, 2008.
8. Yandieva M.Dzh. Zhizn' v izgnanii. *Serdalo*. 1996; 5 oktyabrya: 3.
9. Pliev M.-S.A. *Matros*: sbornik rasskazov. Groznyj, 1975.

Статья поступила в редакцию 25.01.26

УДК 811

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-386-388

Kerimova Nurangiz Ali gizi, postgraduate, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia);
lecturer, Department of Regional Studies, Baku Slavic University (Baku, Azerbaijan), E-mail: nurangiz.kerimli@mail.ru

PHRASEOLOGY AS A REFLECTION OF THE ETHNOCULTURAL FEATURES OF THE RUSSIAN, AZERBAIJANI AND TALYSH LANGUAGES. In the article the role of language in the evolution of humanity is talked about, and it's pointed out that functions of language are not limited to communicative function and the transfer of any information. Language is a complex and multifaceted phenomenon, and accordingly, the most different aspects of life are reflected in language. That is, language is a mirror of the life of the people, their worldview, history, culture, and scientific achievements. Therefore, language as a phenomenon should be studied from very various positions. The article is focused on the problems of phraseology of the Russian, Azerbaijani and Talysh languages, their features, and samples in all three languages are indicated. In the article new approaches to the study of phraseology are discussed, statements by many scientists related to the study of phraseology are provided, the features of phraseology as a specific area of linguistics are revealed, such concepts as "phraseological-semantic group", "concept", their role in the phraseology of three languages – Russian, Azerbaijani and Talysh are explained. As a sample, synonymous phraseological units are given in all three languages, it is indicated that the concept of "phraseological synonymy" does not always coincide with lexical synonymy. In the article it's also noted, that the study of phraseology is closely connected with the development of linguoculturological studies and the phraseology of any language reflects the phraseological picture of the world, formed in the mentality of every people. It is also emphasized that the phraseological composition of the Russian, Azerbaijani, and Talysh languages essentially reflects the peculiarities of the history, culture, and thinking of these peoples and is essentially a mirror reflecting the characteristics of their mode of life, traditions, attitude toward moral values, and other aspects of life.

Key words: language, phraseological unit, paradigm, ethnos, universal human values, concept, phraseological semantic group

Н.А. Керимова, соискатель, Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала;
преп., Бакинский Славянский университет, г. Баку, E-mail: nurangiz.kerimli@mail.ru

ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУССКОГО, АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО И ТАЛЫШСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье говорится о роли языка в эволюции человечества, указывается, что функции языка не ограничиваются лишь коммуникацией и передачей какой-либо информации. Язык – явление сложное, многоплановое, и, соответственно, в языке находят отражение самые различные стороны жизни. То есть язык есть зеркало жизни народа, его мировоззрения, истории, культуры, научных достижений. Следовательно, язык как феномен должен изучаться с самых различных позиций. В статье главное внимание уделяется проблемам фразеологии русского, азербайджанского и талышского языков. Указываются их особенности, приводятся примеры на всех трех языках. Также говорится о новых подходах к изучению фразеологии, приводятся высказывания многих ученых, связанных с изучением фразеологии, раскрываются особенности фразеологии как специфической области языкознания, раскрываются такие понятия, как «фразеосемантическая группа», «концепт», их роль во фразеологии трех языков: русского, азербайджанского и талышского. В качестве примера приводятся синонимичные фразеологические единицы на всех трех языках, указывается, что понятие «фразеологическая синонимия» не всегда совпадает с синонимией лексической. Также в статье отмечается, что изучение фразеологии тесно связано с развитием лингвокультурологии. Фразеология любого языка отражает фразеологическую картину мира, сформированную в менталитете того или иного народа. Подчеркивается, что фразеологический состав русского, азербайджанского, талышского языков отражает особенности истории, культуры, мышления названных народов и, по сути, является зеркалом, отражающим особенности жизненного уклада, традиций, отношение к духовным ценностям и другие аспекты жизни.

Ключевые слова: язык, фразеологизм, парадигма, этнос, общечеловеческие ценности, концепт, фразеосемантическая группа

Язык – явление сложное и неоднозначное. Его значение в развитии социума переоценить невозможно. И неудивительно, что язык как многоплановое явление во все времена привлекал внимание не только лингвистов, философов, психологов, но и этнокультурологов.

Изучение фразеологии является в настоящее время очень актуальной сферой исследований самого различного плана, поскольку каждый национальный язык есть феномен, отражающий исторические пути развития народа, его культуру, национальные традиции, искусство. Именно изучение фразеологии помогает выявить наиболее характерные особенности каждого языка. Фразеология – явление многоплановое и разностороннее, представляющее интерес сра-

зу в нескольких аспектах. Так, изучение фразеологии создает дополнительные возможности для приобретения «фоновых» знаний, необходимых для создания высококачественных переводных текстов научных и художественных. Следовательно, фразеология является значимым фактором для развития сферы теории и практики перевода, для изучения национальных литератур и др. [1–13].

Подробный анализ фразеологии открывает широкое поле деятельности для рассмотрения путей обогащения языка, тенденций и направлений его развития. Значимость изучения фразеологии не ограничивается сферой языка и литературы. Фразеология в настоящее время является очень актуальной областью междисциплинарных исследований самого различного плана.

Наконец, фразеология представляет очень большой интерес с позиций мультикультурализма и культурологии. Актуальность выбранной темы определяется тем, что сопоставительная фразеология талышского, азербайджанского и русского языков ранее не являлась предметом специального научного исследования.

Цель исследования – раскрыть системно-языковые и лингвокогнитивные особенности фразеологии азербайджанского, талышского и русского языков.

Задачи:

1. Рассмотреть вопросы современной фразеологии, новые подходы к ее изучению.
2. Выявить схожие и отличительные черты фразеологии трех исследуемых языков.

Научная новизна заключается в том, что в статье впервые проводится сопоставительный анализ фразеологии трех языков. Принимая во внимание тот факт, что талышский, азербайджанский и русский языки принадлежат к разным языковым группам, названная научная проблема вносит свой вклад в теорию языка. Проведенное исследование расширяет систему знаний, связанных с фразеологией всех трех указанных языков (азербайджанского, талышского и русского).

Теоретическая значимость состоит в выявлении особенностей фразеологизмов всех трех языков (азербайджанского, талышского и русского), а также их синонимии, что является вкладом в теорию языка.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования материалов статьи в спецкурсах и спецсеминарах по трем языкам.

В работе также использован метод комплексного анализа языковых материалов с привлечением приемов системного анализа.

В настоящее время в языкознании сложилась новая парадигма знаний, основанная прежде всего на идее антропоцентричности языка.

Фразеологические единицы (ФЕ) – это особая лингвистическая категория, которая имеет специфическую структуру, представленную коннотативным и предметно-понятийным компонентами.

Специфика ФЕ каждого языка состоит в том, что в них находят свое отражение:

- общая картина окружающего мира;
- состояние человека в окружающем мире;
- чувства и эмоции, внутренний мир человека [4; 5].

Рассмотрим специфику азербайджанского, талышского и русского языков на примере понятия «семья». При сравнительном анализе видно, что в ФЕ поля «семья» есть определённые черты сходства, хотя есть и различия.

Как правило, глава типичной патриархальной семьи – это отец (большак или большая). Его должны все слушаться и подчиняться порядкам, которые он устанавливает. У каждого члена семьи есть свои обязанности, дети воспитываются в строгости и строго наказываются за непослушание.

Женщина в русской фразеологии отвечает за хозяйство и в семье занимает важное место, иногда даже самое главное. Преобладающая роль женщины в некоторых семьях показана в следующих ФЕ:

- мать честная!
- к чертовой матери;
- маменькин сынок;
- показать кузькину мать и т. д. [2]

Так же известны следующие русские поговорки, которые отражают роль женщины и мужчины в семье:

- «Жена мужем красна»;
- «Добрая жена дом сбережет, плохая – рукавом разнесет»;
- «Не наряд жену красит, а домостройство»;
- «Муж – голова, жена – душа»;
- «Доброю женою и муж красен»;
- «У плохого мужа жена всегда дура» [2].

Вместе с тем в азербайджанской и талышской фразеологии женщина также играет огромную роль и подчас пользуется большим влиянием, чем хозяин дома. Здесь нет никакого противоречия, поскольку быт, весь жизненный уклад, уют и атмосфера в доме создаются именно женщиной – матерью, спутницей жизни, радушной и умелой хозяйкой.

Например:

- Bemaşə jeni kə bənəy bebinə dizə bəbe, davlət çökönə bome, jəğə bəşə (тал.) – Evdarlığı olmayan qadının evi dibi olmayan qazan kimidir, var-dövlət nəşə gələg, elə də gedəg (тал.) (Дом с нерадивой хозяйкой, что бездонный казан – доход как приходит, так и уходит).
- Arvadsız ev susuz dəyirman kimidir (тал.) (Дом без жены – что мельница без воды).

– Arvadın yıxdığı evi fələk də tikə bilməz. Jeni gəndə kə fələkən dute nyəzine. Be jənə kədə şəşöl bəzuze (тал.) (Фалак не может построить дом, который разрушила его жена) [6, с. 74].

Подобных примеров во фразеологии азербайджанского и талышского языков очень много и в них особо акцентируется доминантная роль женщины в семейных отношениях.

С концептом «семья» в ФЕ русского, азербайджанского и талышского языков тесно связан образ женщины. Во многих ФЕ предстает образ женщины-матери, акцентируется ее самоотверженность, любовь к детям, огромный труд во благо семьи.

1. Ana bala ucundan özünü oda yaxar (Мать из-за чада в огонь бросится).

2. Ananın haqqı ödənilməz (Долг матери – неоплатен).

3. Anası namaz üstə imiş (Мать умолила Бога. Мать отмолила). Çəyi moə pomojise biə. (тал.) [6, с.68].

И еще одна, очень существенная и интересная особенность. Образ женщины в ФЕ указанных трех языков представлен в разных ипостасях:

- собственно женщина;
- мать;
- жена.

В ипостаси женщина выглядит лукавой, дипломатичной, умеющей исподволь настоять на своем (табл. 1).

Таблица 1

Поговорки о женской ипостаси в русском и талышских языках

Русский язык	Талышский язык
Где сатана не сможет, туда бабу пошлет	Arvadı pis olanın saqqalı tez ağarar
Жена мужа не бьет, да под свой нрав ведет	Çoxbilmiş arvad şeytana papuş tikər
Женский обычай – не мытьем, так катаньем (свое возьмет)	Xıdo şudrətış bə merdi,feliş bə jeni döə
Женская лезть без зубов, а с костями словет	Arvadin deyingəni kişini tez qocaldar

Как отмечает Х.Э. Гызы Мусаева [14], образ женщины и прежде всего жены в азербайджанском языке ассоциируется со словом arvad:

Arvad almaq qarqız almaq kimidir: kəsməsen bilməzsən (Купить жену – все равно, что купить арбуз: нельзя, если не порежешь).

Arvad mali alçaq qapıdır – girəndə də alınə dəyəg, çıxanda da (Женское имущество – это низкая дверь, оно стоит лба, когда вы входите, и оно стоит лба, когда вы выходите).

В этих пословицах отражается, что для азербайджанского мужчины очень важно иметь свое благосостояние и не зависеть от благосостояния жены. Аналог этой пословицы в русском языке: женино добро колом в горле стоит.

Говоря о концептах мировидения, отражаемых в ФЕ, необходимо учесть еще один существенный момент. Так, в трудах азербайджанского ученого А.М. Мамедли [3, с.102] тематический принцип классификации является основополагающим.

В тематическую группу, как правило, включаются фразеологизмы, связанные общностью семантики. Например: работа – праздность, ум – глупость, правда – ложь и др. Такое разделение существует во всех языках, и в каждом языке семантика выражается в соответствии с принятыми в конкретном обществе морально-этическими нормами, историческим опытом народа, его национальными традициями [7]. Представленный в статье анализ фразеологизмов (на основе работ И.Г. Гамидова [8], А.Н. Баранова, Д.О. Добровольского [9], В.Н. Телия [10], Н.А. Керимовой [11; 12]), позволяет констатировать, что, изучая ФЕ, необходимо принимать во внимание прежде всего ментальный характер языковых явлений и языка в целом, а также ассоциативный характер языковых явлений. Вместе с тем ассоциации ограничены, они реализуются в строго определенных конфигурациях. Поведение человека, соответствующее картине мира и выраженное в определенных ФЕ, обозначается термином «национальный менталитет».

Даже поверхностный взгляд на ФЕ любого языка со всей очевидностью показывает, что фразеология является подлинным хранителем всех прецедентных событий в истории народа: того, что может быть обозначено как феномен, и того, что расценивается как система прецедентов. Как отмечают В.Н. Телия [10], Н.А. Керимова [11; 12], национальная фразеология отдельных языков, как и мировая фразеология в целом, должны изучаться с точки зрения раскрытия концептуального содержания прецедентных феноменов.

В азербайджанском языке определенная часть фразеологических единиц, в частности фразеологизмы, сформированные на основе «стержневого слова», имеющего тюркское происхождение, имеет более давнюю историю [13]. В некоторых фразеологизмах отдельные компоненты носят архаический характер, однако они же имеют языковые эквиваленты в современном азербайджанском языке и сохранили свой первоначальный смысл. Фразеология талышского языка – это очень интересное явление, которое отражает культуру данного народа, этнические особенности, традиции.

Итак, можно с уверенностью утверждать, что фразеологический состав каждого языка охватывает неоднородные по структуре, семантике, стилистическим качествам группы единиц. Кроме того, ФЕ формируются под влиянием

янием самых различных факторов: культурных, исторических, литературных и др.

Таким образом, в работе решены поставленные задачи исследования, цель достигнута и обоснована научная новизна, которая сводится к тому, что впервые был проведен сопоставительный анализ фразеологии трех языков (азербайджанского, талышского и русского) и предложены новые подходы к

изучению фразеологии; раскрыта теоретическая и практическая значимость работы.

Результаты работы представляют интерес для лингвистов. Представленные исследования имеют перспективу для дальнейшего развития изучения проблем, связанных с новыми подходами к изучению фразеологии как специфической области языкознания.

Библиографический список

1. Степанов Ю.С. *Основы общего языкознания*. Москва: Просвещение, 1975.
2. Коннова Д.М. Картина мира в русской, английской и французской фразеологии (на примере концепта «семья»). *Язык и текст*. 2018; № 5 (3): 75–80. Available at: <https://doi.org/10.17759/langt.2018050310>
3. Мамедли А.М. *Сопоставительный анализ русской и азербайджанской фразеологии*. Вильнюс, 2022.
4. Маслова В.А. *Лингвокультурология*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
5. Воробьев В.В. *Лингвокультурология*. Москва: Издательство Российского Университета дружбы народов, 1997.
6. Cabbar Əliyev. *Təlişə xəlqi folklor*. Boku: Apostrof-A, 2021.
7. Левин Ю.И. *Провербиальное пространство. Избранные труды. Поэтика. Семиотика*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1998.
8. Гамидов И.Г. *Фразеология как трансязыковая система (на материале русского и азербайджанского языков)*. Баку: Elm və təhsil, 2024.
9. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. *Основы фразеологии*. Москва: Флинта-Наука, 2013.
10. Телия В.Н. *Русская фразеология. (Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты)*. Москва, 1996.
11. Керимова Н.А. Лингвокультурологические аспекты фразеологизмов русского языка. *Актуальные проблемы изучения гуманитарных наук: межвузовский сборник статей*. Баку, 2025: 143–147.
12. Керимова Н.А. Талышские пословицы и их аналоги в устном народном творчестве других малочисленных народов, проживающих на территории Азербайджана: XXVI Международный научный симпозиум «Шуша: Триумф Победы». Эскишехир, 2022: 83–87.
13. İlyas Həmidovun. *Azərbaycan dilinin frazeologiya lüğəti*. Bakı, 2020.
14. Мусаева Х.Э. гызы. Концепт «женщина» в русской и азербайджанской паремииологии. *Dil və ədəbiyyat*. 2013; № 1: 28–29.

References

1. Stepanov Yu.S. *Osnovy obshchego yazykoznananiya*. Moskva: Prosveschenie, 1975.
2. Konnova D.M. Kartina mira v russkoy, anglijskoy i francuzskoy frazeologii (na primere koncepta «sem'ya»). *Yazyk i tekst*. 2018; № 5 (3): 75-80. Available at: <https://doi.org/10.17759/langt.2018050310>
3. Mamedli A.M. *Sopostavitel'nyj analiz russkoy i azerbajdzhanskoj frazeologii*. Vil'nyus, 2022.
4. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2004.
5. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Izdatel'stvo Rossijskogo Universiteta družby narodov, 1997.
6. Cabbar Əliyev. *Təlişə xəlqi folklor*. Boku: Apostrof-A, 2021.
7. Levin Yu.I. *Proverbial'noe prostranstvo. Izbrannye trudy. Po'etika. Semiotika*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1998.
8. Gamidov I.G. *Frazeologiya kak trans yazykovaya sistema (na materiale russkogo i azerbajdzhanskogo yazykov)*. Baku: Elm və təhsil, 2024.
9. Baranov A.N., Dobrovol'skij D.O. *Osnovy frazeologii*. Moskva: Flinta-Nauka, 2013.
10. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. (Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty)*. Moskva, 1996.
11. Kerimova N.A. *Lingvokul'turologicheskie aspekty frazeologizmov russkogo yazyka. Aktual'nye problemy izucheniya gumanitarnykh nauk: mezhvuzovskij sbornik statej*. Baku, 2025: 143-147.
12. Kerimova N.A. Talyshskie poslovicey i ih analogi v ustnom narodnom tvorchestve drugih malochislennyh narodov, prozhivayuschih na territorii Azerbajdzhana: XXVI Mezhdunarodnyj nauchnyj simpozium «Shusha: Triumf Pobedy». «Eskishehir, 2022: 83-87.
13. İlyas Həmidovun. *Azərbaycan dilinin frazeologiya lüğəti*. Bakı, 2020.
14. Musaeva H. E. gyz. Koncept "zhenshchina" v russkoj i azerbajdzhanskoj paremiologii. *Dil və ədəbiyyat*. 2013; № 1: 28-29.

Статья поступила в редакцию 15.01.26

УДК 811.351.43

DOI:10.24412/1991-5497-2026-1116-388-390

Kieva Z.Kh., Professor, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: marifa-sulytgova@mail.ru

Sulytgova M.M., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: marifa-sulytgova@mail.ru

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SPHERES OF FUNCTIONING OF THE RUSSIAN AND INGUSH LANGUAGES IN THE CONTEXT OF BILINGUALISM.

The article analyzes the correlation of the spheres of functioning of the Russian and Ingush languages in the context of bilingualism. A language with a strong prestige potential has a diverse positive impact on a language with a lower functional weight that comes into contact with it within the framework of bilingualism. The literary Ingush language has its own writing system and is quite actively used in the family, in inter-family communication. Bilinguals prefer Russian names to new subjects. They do not try to find corresponding equivalents for them in the Ingush language. Gradually, the terminology regularly used becomes part of the common vocabulary of the Ingush language. The functions of the language of interethnic communication are specific to the Russian language. The functions of the language of oral folk art are specific to the Ingush language. The Russian language performs important social functions. Linguistic interaction is carried out through the bilingual environment. Both members of bilingualism serve the needs of this people. The spheres of use of the Russian and Ingush languages are not isolated or autonomous.

Key words: Ingush language, Russian language, bilingualism, sphere of functioning, functional relationship, linguistic interaction

З.Х. Кеева, проф., Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: marifa-sulytgova@mail.ru

М.М. Султыгова, д-р филол. наук, проф., зав. каф. педагогики и методики начального образования, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: marifa-sulytgova@mail.ru

СООТНОШЕНИЕ СФЕР ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОГО И ИНГУШСКОГО ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

В статье проводится анализ соотношения сфер функционирования русского и ингушского языков в условиях двуязычия. Эти языки в ряде сфер общественной жизни ингушского народа функционируют параллельно. При этом прослеживается увеличение употреблений русских заимствований во всех сферах жизни, но особенно на бытовом уровне. Все это способствует ускорению развития ингушского языка. В ходе исследования показано, что ингушский язык на современном этапе, несмотря на существующие процессы вытеснения русским языком, сохраняет ключевую роль в этнокультурной идентичности ингушей. Все эти рассматриваемые проблемы в монографическом плане до сих пор не решены, поэтому данное исследование имеет большую ценность не только в научном смысле, но и при использовании его результатов в преподавании в вузе таких дисциплин как сравнительная грамматика ингушского и русского языков, а также в культуре речи ингушского языка.

Ключевые слова: ингушский язык, русский язык, двуязычие, сфера функционирования, функциональное соотношение, языковое взаимодействие

Актуальность работы обусловлена рядом факторов. Русский язык как средство межнационального общения функционирует в качестве одного из компонентов национально-русского двуязычия, поэтому анализ соотношения сфер употребления ингушского и русского языков в условиях билингвизма может помочь пониманию социальной природы русского языка и культуры речи на нем в Республике Ингушетия. Данный вопрос в ингушском языке исследован недостаточно. Монографических работ, посвященных данной теме, на сегодняшний день не существует. Данная проблема затрагивается лишь в ряде научных статей. Функциональное соотношение ингушского и русского языков в условиях двуязычия складывается объективно. Комплекс сфер функционирования и объем социальных функций компонентов двуязычия различные. Современные исследования позволяют говорить об актуальности проблемы, «связанной с развитием и сохранением родных языков народов России» [1].

Цель: анализ соотношения сфер функционирования русского и ингушского языков в условиях двуязычия.

Задачи:

1. Охарактеризовать соотношение ингушского и русского языков в условиях билингвизма.
2. Выявить ведущие тенденции развития ингушского языка на современном этапе в условиях двуязычия.

Научная новизна состоит в том, что в данной работе впервые делается попытка анализа соотношения сфер функционирования русского и ингушского языков в условиях билингвизма.

Теоретическая значимость заключается в рассмотрении характера соотношения сфер функционирования двух языков: ингушского и русского в условиях двуязычия.

Практическая значимость заключается в возможности использования материалов данной работы в преподавании в вузе таких дисциплин, как сравнительная грамматика ингушского и русского языков, в культуре речи ингушского языка, а также при написании квалификационных работ.

Методологической платформой исследования является социолингвистический подход, а также метод изучения и обобщения научной литературы по проблемам сохранения и развития национальных языков.

Характер двуязычия определяется сочетанием общественных функций, выполняемых каждым из контактирующих языков. Исходя из числа социальных функций, выполняемых данным языком, удельного веса каждой из основных функций, роли исконных носителей этого языка в экономическом, политическом и культурном прогрессе общества, длительности культурно-исторических традиций использования данного языка в качестве литературно-письменного, объема текстов научной, общественно-политической и художественной литературы, созданных и создаваемых на нем, объективно выбирается необходимый народу второй язык.

Язык, который характеризуется большим наличием названных признаков, обладающий сильным престижным потенциалом, оказывает разностороннее положительное влияние на контактирующий с ним в рамках билингвизма язык с меньшим функциональным весом.

Такая динамика «отражает процессы языковой ассимиляции, урбанизации и доминирования русского языка, которые ставят под угрозу сохранение многих национальных и региональных языков страны» [2].

На современном этапе многим языкам угрожает опасность исчезновения. За последние 25 лет 20 языков уже признаны мертвыми [3]. Вопросы, связанные с языковой ситуацией в Республике Ингушетия, поднимает в своих работах Н.М. Барахоева [4].

В Республике Ингушетия русский язык функционирует наряду с ингушским, тесно взаимодействуя с ним. Национально-русское двуязычие приобрело характер неотъемлемого атрибута каждодневной социально-экономической и культурной жизни ингушского народа. Двуязычием считается «одинаково свободное владение двумя языками» [5].

На сегодняшний день в Республике Ингушетия «весь внутренний документооборот, проведение официальных встреч, мероприятий, конференций, совещаний на всех уровнях ведутся исключительно на русском языке. В сегодняшней ситуации, когда ингушский народ имеет свою государственность, ингушский язык де-юре является государственным, есть все условия для принятия стратегических решений по этой проблеме» [6].

«Несмотря на статус государственного языка на территории республики, ингушский язык преподается в школах и университетах Ингушетии как иностранный язык» [7].

Литературный ингушский язык имеет свою письменность и достаточно активно используется в семье, в межсемейном общении, в деятельности различных учреждений. Он изучается в школе. На нем издается учебная, методическая, художественная литература, выпускаются стенгазеты и журналы. Этот язык устного народного творчества, литературы, радио, сценического искусства. В селах для общения на улице, в общественных местах и на предприятиях коммунально-бытового назначения служит ингушский язык. В этой сфере богатство национального языка находит более или менее полную речевую реализацию. Ведь в нем «запечатлен весь национальный характер» [8].

Черты лексико-семантического обогащения ингушского языка под влиянием русского выступают в максимальной языковой освоенности, о чем, в частно-

сти, свидетельствует то, что заимствованные из русского языка названия бытовых реалий, привычных понятий усваиваются молодым поколением как исконная лексика своего родного ингушского языка.

Многие коренные ингуши трудятся за пределами республики. Все они поддерживают постоянную связь с малой Родиной, общаются со своими родственниками и земляками на родном языке, обучают детей ингушскому языку. «Ингуши, живущие на территории Республики Ингушетия, находятся в «условиях ингушско-русского двуязычия» [9].

Совокупность социолингвистических факторов определяет одну из основных тенденций дальнейшего расширения лексики ингушского языка: освоение коммуникативно обусловленного лексико-семантического вклада русского языка; увеличение объема информации, выражение которой на родном языке связано с употреблением русских заимствований; расширение тематики общения в сельском быту с включением русских слов и выражений. В совокупности эти тенденции способствуют ускорению развития ингушского языка.

Коммуникация в производственной сфере связана с необходимостью использовать слова и термины, обозначающие названия различных машин, деталей, механизмов. Поэтому в таких хозяйствах отмечается заметное лексическое отличие речи на ингушском языке.

Параллельно с этим встречаются многочисленные термины, буквально переведенные на ингушский язык. В коммуникативный процесс в соответствии с объективной необходимостью обозначать современные реалии новыми названиями, активно включается новая терминологическая лексика. Наблюдается такая своеобразная тенденция избегать расхождений в номинации одной и той же реалии, когда в речи на русском языке в сфере планирования технической документации употребляется русское название, а в устной речевой коммуникации на ингушском языке – другое ингушское название.

Билингвы предпочитают русские названия новым предметам и не стараются найти для них соответствующие эквиваленты на ингушском языке. Постепенно регулярно используемая терминология становится достоянием общеупотребительной лексики ингушского языка.

Ингушский язык изучается также в государственном университете на филологическом факультете при подготовке учителей родного ингушского языка. Как уже отмечалось, на ингушском языке издается учебная, методическая и учебно-справочная, лексикографическая литература, а также книги для чтения, хрестоматии, учебные пособия по методике родных языков.

Стремления современной национальной школы могут успешно достигаться при создании необходимых условий для функционирования в школьной жизни координативного ингушско-русского двуязычия. Главным условием развития двуязычия является повышение уровня преподавания и речевой культуры на ингушском языке обучаемых. Благодаря этому формируется лингвистическое мышление. Также достаточно часто встречается и такой факт, когда в национальной школе преподавание родного языка поручено не выпускнику филологического факультета, а учителям разных предметов.

На ингушском языке существует богатая художественная литература. В развитии ингушской литературы важную роль играют переводы с русского языка. В результате освоения эстетического опыта русской литературы ингушская литература обогащается идейно-эстетическим содержанием и изобразительно-выразительными средствами. Перевод служит своеобразной артерией, по которой в ингушский язык приходят новые слова, обозначающие ранее неизвестные предметы и понятия.

Независимо от бесспорной пользы переводной литературы, ее объем на сегодняшнем этапе, в эпоху массового двуязычия, сокращается. Людей, владеющих русским языком, становится все больше, в связи с чем степень необходимости в переводе снижается. Культурно-просветительные мероприятия в сельской местности проводятся на ингушском языке.

На ингушском языке издаются газеты и журналы. Они отражают современную жизнь ингушей. В них представлена заимствованная лексика, встречаются кальки, есть попытки перевода отдельных понятий и терминов. Это обусловлено тематикой и содержанием публикуемых в них материалов, которые затрагивают в том числе и сферы разных профессий. В них публикуется художественная проза, стихи, литературно-критические, лингвистические, историографические очерки, в которых встречаются термины, заимствованные из русского языка.

Ингушский язык служит средством выражения самобытного устного народного творчества, богатство и разнообразие которого объясняются отсутствием в прошлом письменной литературы на этом языке. Являясь единственной формой выражения и хранения духовных ценностей народа, устное народное творчество не утрачивает своей информативной ценности. Поэты и писатели по праву считают его неисчерпаемым источником художественно-литературного творчества. На современном этапе продолжается сбор и публикация сказок и легенд, пословиц и поговорок, народных песен и образных выражений ингушского народа.

Радиовещание на ингушском языке обладает своей спецификой, которую определяют существенные факторы. Целью его является идейно-политическое воспитание, своевременное оповещение о важнейших событиях в стране, в республике и за рубежом.

В практике массовой коммуникации сложилась традиция использования общественно-политической терминологии. Являясь наиболее распространенной формой массовой коммуникации, радио стремится к тому, чтобы его язык был

доступен современному слушателю. В связи с этим радиопередачи ориентируются на современных носителей ингушского языка и ингушко-русского двуязычия. Поэтому язык радио не может полностью совпадать с языком художественной прозы, он максимально приближен к разговорной форме ингушского литературного языка как компонента двуязычия. Многочисленные научно-технические, общественно-политические, учебно-педагогические термины включаются в радиопередачи не стихийно, не под давлением специфики текста, не из-за невозможности перевода, а в соответствии в лексико-семантическом фонде разговорно-обиходной национальной речи билингвов. Если язык ингушской художественной литературы рассчитан на некоего носителя лишь своего родного языка, радиоречь ориентирована на восприятие не только двуязычными слушателями, но монологической аудиторией.

Научно-популярная литература на ингушском языке представлена монографическими трудами, очерками, статьями, посвященными истории, литературе и языку ингушей. Языком судопроизводства в сельских районах служит ингушский язык. Допрос, дознание, свидетельские показания, диалоги в процессе судопроизводства происходят на ингушском языке, а протоколы допроса, заседания суда оформляются на русском языке. Ингушский язык обслуживает сценическое искусство. Существует ингушский государственный драматический и другие театры.

Сегодня, в эпоху развития социальных сетей, личная переписка между представителями одного села (односельчанами), представителями семьи и родственниками осуществляется на ингушском языке.

На ингушском языке оформляются надписи различного назначения, афиши, вывески, надписи на стенах. Несмотря на незначительность объема информации, которую несет родной язык в данной сфере, эти надписи свидетельствуют о социальной значимости родного языка, об уровне грамотности народа.

Русский язык в рамках национально-русского двуязычия в республике выполняет важные социальные функции, в том числе и такие, которые не под силу родному ингушскому языку. Функционально несравненно более развитый русский язык объективно оказывает разностороннее положительное влияние на контактирующие с ним языки. Это воздействие ведет не только к интенсивному лексическому расширению, но и к развитию потенциальных возможностей ингушского языка, к обогащению новыми значениями его исконной лексики, формированию и дифференциации стилей.

Русский язык в Республике Ингушетия используется в качестве языка межнационального общения, обучения в образовательных организациях, в высших учебных заведениях, на курсах переподготовки специалистов. Его используют как язык сцены, дело- и судопроизводства. На нем частично осуществляется общение билингвов в семье, переписка. Можно выделить функцию русского языка параллельно с ингушским языком как языка надписей, вывесок и рекламы.

Русский язык является одним из предметов школьного преподавания. Художественная литература на русском языке служит источником заимствования художественно-выразительных средств литературой на ингушском языке. Роль художественной литературы на русском языке в судьбах словесного творчества ингушей неосценима.

На русском языке издается научно-популярная литература по разным областям общественной деятельности. Роль и значение этой литературы определяется повышенным интересом широких масс к научно-технической информации. Объем такой литературы увеличивается с каждым годом, расширяется круг ее читателей.

Углубленное изучение разных сторон функционирования русского языка как средства межнационального общения невозможно без лингвистического анализа русскоязычных произведений ингушских авторов, в особенности культурно-речевого аспекта таких произведений.

Русский язык частично проникает и в сферу внутри- и межсемейного общения. Такое явление наблюдается в основном в городах. На русском языке ведется личная переписка в социальных сетях, в Интернете носителями ингушского и других языков. Такие факты наблюдаются в случае, когда предметом сообщения служат реалии промышленной и научно-технической сферы.

Таким образом, охарактеризовав соотношение ингушского и русского языков в условиях двуязычия, мы пришли к следующим выводам.

Ингушский и русский языки в ряде сфер общественной жизни ингушского народа функционируют параллельно. Ряд функций, выполняемых данными языками, часто совпадает. Для ингушского языка специфичны функции языка устного народного творчества. Для русского языка специфичными являются функции языка межнационального общения, обучения в образовательных учреждениях, науки, телевидения.

Ведущей тенденцией дальнейшего расширения лексики ингушского языка является освоение коммуникативно обусловленного лексико-семантического вклада русского языка. В ингушском языке прослеживается увеличение употреблений русских заимствований во всех сферах жизни, но особенно на бытовом уровне. Всё это способствует ускорению развития ингушского языка.

Специфичные функции русского языка являются преобладающими по сравнению с функциями ингушского языка. Ингушский язык на современном этапе, несмотря на существующие процессы вытеснения русским языком, сохраняет ключевую роль в этнокультурной идентичности ингушей.

Таким образом, исследование позволило достичь поставленной цели, полученные результаты подтверждают научную новизну. Работа может представлять интерес для лингвистов, занимающихся вопросами двуязычия и взаимовлияния языков, а также для преподавателей вузов.

Библиографический список

1. Попков Ю.В., Костюк В.Г. Концептуальные основы моделей национальной политики. *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: Философия. 2014; Т. 12, № 3: 84–91.
2. Алпатов В.М. Языковая ситуация в регионах современной России. *Отечественные записки*. 2005; № 2: 210–219.
3. Арефьев А.Л. *Языки коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в системе образования: история и современность*. Москва: Институт социально-политических исследований РАН, 2017.
4. Барахоева Н.М., Арсельгова М.А., Батыгова М.З. Языковая ситуация в Республике Ингушетия. *Вестник Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч.Э. Ахриева*. 2020; № 2: 51–63.
5. Аврорин В.А. Двуязычие и школа. *Проблемы изучения двуязычия и многоязычия*. Москва: Наука, 1972: 49–62.
6. Дударов А.-М.М. *Билингвизм ингушей – контуры проблемы*. Available at: https://lib.kunstkamera.ru/files/lib/978-5-88431-299-9/978-5-88431-299-9_10.pdf
7. Албогачиева М.С.-Г. Язык как атрибут власти в контексте ингушко-русского билингвизма. *Символы, атрибуты и образы власти*. Санкт-Петербург, 2014: 137–146.
8. Критарова Ж.Н., Александрова О.М., Васильевых И.П., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н., Ускова И.В. Развитие и сохранение родных языков народов РФ как стратегическое направление образовательной политики страны. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2019; № 6 (63): 110–120.
9. Барахоева Н.М., Арсельгова М.А. Ингушский язык в контексте этнокультурного многообразия России: Современное состояние и вызовы. *Социоллингвистика*. 2024; № 4 (20): 28–40.

References

1. Popkov Yu.V., Kostyuk V.G. Konceptual'nye osnovy modelej nacional'noj politiki. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filosofiya. 2014; T. 12, № 3: 84–91.
2. Alpatov V.M. Yazykovaya situatsiya v regionah sovremennoj Rossii. *Otechestvennye zapiski*. 2005; № 2: 210–219.
3. Aref'ev A.L. *Yazyki korennykh malochislennykh narodov Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka v sisteme obrazovaniya: istoriya i sovremennost'*. Moskva: Institut social'no-politicheskikh issledovaniy RAN, 2017.
4. Barahoeva N.M., Arsel'gova M.A., Batygova M.Z. Yazykovaya situatsiya v Respublike Ingushetiya. *Vestnik Ingushskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta gumanitarnykh nauk im. Ch. E. Ahrieva*. 2020; № 2: 51–63.
5. Avrorin V.A. Dvuyazychie i shkola. *Problemy izucheniya dvuyazychiya i mnogoyazychiya*. Moskva: Nauka, 1972: 49–62.
6. Dudarov A.-M.M. *Bilingvizm ingushej – kontury problemy*. Available at: https://lib.kunstkamera.ru/files/lib/978-5-88431-299-9/978-5-88431-299-9_10.pdf
7. Alboagachieva M.S.-G. Yazyk kak atribut vlasti v kontekste ingushsko-russkogo bilingvizma. *Simvol'y, atributy i obrazy vlasti*. Sankt-Peterburg, 2014: 137–146.
8. Kritarova Zh.N., Aleksandrova O.M., Vasil'evykh I.P., Gosteva Yu.N., Dobrotina I.N., Uskova I.V. Razvitiye i sohraneniye rodnym yazykov narodov RF kak strategicheskoye napravleniye obrazovatel'noy politiki strany. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2019; № 6 (63): 110–120.
9. Barahoeva N.M., Arsel'gova M.A. Ingushskiy yazyk v kontekste 'etnokul'turnogo mnogoobraziya Rossii: Sovremennoe sostoyaniye i vyzovy. *Sociolingvistika*. 2024; № 4 (20): 28–40.

Статья поступила в редакцию 25.01.26

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3		
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ			
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ			
И.С. Кобозева КРОСС-КУЛЬТУРНОСТЬ КАК ЦЕННОСТНОЕ ОСНОВАНИЕ БЫТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ	5	Л.С. Пичкова, О.О. Чертовских, Тяаги Парул ВОПРОСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНФЛИКТА КУЛЬТУР В КОНТЕКСТЕ ГЕНДЕРНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ	48
П.И. Ананченко ВОЗРАСТ-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПРОГРАММЫ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СУДОХОДНОЙ ОТРАСЛИ В КОНТЕКСТЕ СОКРАЩЕННОГО ЦИКЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГОЛЕТИЯ МОРЕЯКОВ	7	Д.А. Салимова, Ю.К. Кизи Шарипова, А.В. Козачек АНТРОПОНИМЫ В ПОВЕСТИ Н. ДУРОВОЙ «УГОЛ» КАК АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛА В ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОМ СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ	53
Ю.Н. Бирюкова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЗИЛЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ	11	М.А. Цаликова МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОСВОЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА В ОБУЧЕНИИ ИНОФОНОВ	56
Ван Яньшу АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ КУРСОВ ПО ВИЗУАЛЬНОМУ КОММУНИКАЦИОННОМУ ДИЗАЙНУ НА РОССИЙСКОМ И КИТАЙСКОМ РЫНКАХ ОБРАЗОВАНИЯ	14	Р.А. Эльмурзаева ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ КАК ГИБКАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВУЗЕ	59
Н.В. Юдина, Е.А. Плеханова РАЗВИТИЕ УРОВНЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА: ОБЗОР МЕТОДОВ НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА	17	Ю.А. Борисенко ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО КОЛЛЕДЖА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ КУРСАНТОВ ТРАНСПОРТНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	61
Е.А. Смирнова АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	22	И.Е. Некрасова ХАРАКТЕРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	64
Л.К. Фортова, Н.В. Еремينا ОТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ПРОФИЛЯ	25	А.Н. Томили О РОЛИ МЕТОДОВ СТИМУЛИРОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРОВЕДЕНИЯ КОНВЕНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	68
К.Д. Рогозин, Е.А. Хомутикова СОХРАНЕНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КАК ОСНОВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЁЖИ	28	Л.В. Яблонская ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ КОГНИТИВНОСТИ КУРСАНТА МОРСКОГО ВУЗА	72
Хуан Вэй К ИНТЕГРИРОВАННОЙ СТРУКТУРЕ МНОГОМОДАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	31	Р.Р. Туктаров ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО МОРСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ	76
Л.В. Мака УДИВЛЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	34	В.А. Филоненко, В.Ф. Тенищева ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМООРГАНИЗАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	80
З.А. Арскиева, Г.Н. Жулина, З.А. Алиева ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПТИМИЗМ КАК ОСНОВА ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	37	О.Ф. Худобина, Л.А. Андреева МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ 4К-КОМПЕТЕНЦИЙ	84
И.А. Нагаева АРТ-ИНФОРМАТИКА КАК ИННОВАЦИОННОЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ: СУЩНОСТЬ, ЗАДАЧИ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ	40	Чжао Имо ВЫЗОВЫ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ И ЭТИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ ИМИ	87
З.А. Николаева В ПОИСКАХ ИДЕАЛЬНОГО УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	43	Е.Л. Антифеева, Е.Ю. Михтеева РЕШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ В КУРСЕ ФИЗИКИ	90
		Т.А. Борзова НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ КАК НОСИТЕЛИ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ, КРИЗИС И ВОЗРОЖДЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ РУССКОГО МИРА	94
		М.В. Данилова РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	96
		Л.С. Зникина, К.Д. Дивеева РАЗВИТИЕ ПРОАКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ВЕКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ	100
		Н.Д. Зырянова ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЭЛЕКТРОТЕХНИКА И ЭЛЕКТРОНИКА» В ВОЕННОМ ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ГРУППОВОГО ОБУЧЕНИЯ	103
		В.Г. Ден, Е.О. Каменная НОВАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ SOFT SKILLS	107
		И.Ю. Лучинин, Е.А. Скореева ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДХОДОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИННОВАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА	111
		И.Ф. Мусаелян МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ	113
		Н.О. Николов ИЗУЧЕНИЕ ПАРАДОКСАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКТОВ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	119
		Сунь Цзяоцзин, Го Бинь ИССЛЕДОВАНИЕ СТАНДАРТИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ АРХИВАМИ УЧЕБНОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ НА УРОВНЕ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ИНСТИТУТА МАШИНОСТРОЕНИЯ ЦЗЯНСУСКОГО ОКЕАНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	122
		Б.А. Федюлов, Д.О. Заречнев ОСОБЕННОСТИ АВТОРИТЕТА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	125
		М.Я. Дворецкая, Н.Н. Суртаева, А.О. Турина ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ШКОЛ	127
		М.В. Кускова, Н.Н. Суртаева РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДИДАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	132
		М.В. Осин, Г.И. Егорова, Б.М. Чабарова ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ УСПЕШНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	135
		О.Л. Поминова ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ К СЕМЕЙНЫМ ТРАДИЦИЯМ	138

А.А. Трухова ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 142	Д.Б. Аскендерова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ НЕЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....185	Р.Р. Туктаров, Н.В. Яшникова РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ 225
Юань Хан ПОНИМАНИЕ ТРАДИЦИЙ В НАУЧНОМ ЗНАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИХ НАЗНАЧЕНИЕ В ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ 144	Ф.У. Базаева, Д.И. Гасанова, Ю.В. Сорокопуд ЛИЧНОСТНЫЕ УСТАНОВКИ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 188	М.А. Баукова ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ 228
Т.П. Аванесова, Е.В. Хекерт, Ю.С. Кузнецова АНАЛИЗ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ КАК ОСНОВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ 147	Т.Н. Герасимова КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 191	В.Ю. Осетрова КЕЙС-МЕТОДЫ И ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ КАК ИНСТРУМЕНТЫ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ 231
Л.В. Асилян СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ 152	Л.Е. Гурьев ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ-ТРУБАЧЕЙ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ И ДЕТСКИХ ШКОЛ ИСКУССТВ 194	Н.М. Романенко ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ АФРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ: РЕКОМЕНДАЦИИ ПЕДАГОГАМ ПРИНИМАЮЩЕЙ СТОРОНЫ 234
И.И. Макашина ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОСТЬ КАК ТРЕНД В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 156	Н.В. Гусева ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ УСТНОГО ПЕРЕВОДА КУРСАНТАМ ВОЕННЫХ ВУЗОВ 196	Е.А. Шумилова, Р.Р. Ахтямов ИССЛЕДОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО- СМЫСЛОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ – БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА 238
Н.А. Остроглазова, С.Ю. Дианина ПУБЛИЧНЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ СОПОСТАВЛЕНИЕ КОНФЕРЕНЦИОННОГО ФОРМАТА <i>THE BRIDGE</i> И АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В МГИМО МИД РОССИИ 158	Г.И. Давыдова, В.И. Шебанова, И.Е. Пономарев СОДЕРЖАНИЕ И ПЕРСПЕКТИВА РЕФЛЕКСИВНО-ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 199	А.М. Эдиев ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ: СТРАТЕГИИ ЭФФЕКТИВНОГО СОЧЕТАНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ МЕТОДОВ 241
В.О. Зинченко, Е.Г. Полупаненко ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ХИМИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С МЕЖПРЕДМЕТНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ: ОПЫТ СОВЕТСКОЙ ПРАКТИКИ 161	Б.А. Жакшылыков МНОГОЯЗЫЧНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 203	Г.А. Шумилова, Р.Р. Ахтямов ИССЛЕДОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО- СМЫСЛОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ – БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА 238
А.М. Магомедгаджиева, А.Ш. Бакмаев ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 166	Н.В. Калинина ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА 205	А.М. Эдиев ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ: СТРАТЕГИИ ЭФФЕКТИВНОГО СОЧЕТАНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ МЕТОДОВ 241
А.М. Магомедгаджиева, А.Ш. Бакмаев, Ш.С. Гаджагаев РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ 168	Т.В. Ларина, А.С. Суханова ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА 208	Г.А. Шумилова, Р.Р. Ахтямов ИССЛЕДОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО- СМЫСЛОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ – БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА 238
А.В. Радевский, И.С. Петронюк ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОТИВОРЕЧИЯ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ 171	Н.П. Петровская, Т.П. Симакова, Н.В. Рябоконь НЕКОММЕРЧЕСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ КАК РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ В МИРОВОЗЗРЕНИИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С СЕМЬЯМИ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ 211	А.М. Эдиев ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ: СТРАТЕГИИ ЭФФЕКТИВНОГО СОЧЕТАНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ МЕТОДОВ 241
Е.Ю. Никитина, В.С. Цилицкий СТАРТАП-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ 175	Н.В. Поморцева, Л.Н. Сабанчиева СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ 214	А.М. Эдиев ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ: СТРАТЕГИИ ЭФФЕКТИВНОГО СОЧЕТАНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ МЕТОДОВ 241
В.Н. Шашкова ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ 178	Л.А. Саенко, В.В. Симоненко ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 217	А.М. Эдиев ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ: СТРАТЕГИИ ЭФФЕКТИВНОГО СОЧЕТАНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ МЕТОДОВ 241
М.Л. Сомко КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ПЛАВАТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ МОРСКИХ ВУЗОВ 182	А.У. Умаев, М.Г. Мухидинов, Н.Х. Нурмагомедова ПРОБЛЕМЫ РЕСТРУКТУРИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 220	А.М. Эдиев ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ: СТРАТЕГИИ ЭФФЕКТИВНОГО СОЧЕТАНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ МЕТОДОВ 241
	В.Х. Унатлоков ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС- ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ 223	А.М. Эдиев ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ: СТРАТЕГИИ ЭФФЕКТИВНОГО СОЧЕТАНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ МЕТОДОВ 241

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

О.П. Фесенко ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ФУНКЦИИ ПОЗЫВНЫХ В СОВРЕМЕННОМ ВОЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ 245	А.Г. Абдурахманова КОННОТАТИВНЫЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ КНИЖНЫХ СЛОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ 248
Ань Линъюй СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ФИЛОСОФСКИЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗЫ КОНЦЕПТА «СЕРЕДИНА» 250	Инь Сюй КОНЦЕПЦИИ ЯЗЫКОВОГО ПЛАНИРОВАНИЯ В МОСКОВСКОЙ РУСИ XVI – СЕРЕДИНЫ XVII ВЕКА 254
Лю Жуй СТРАТЕГИИ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НАРОДНОГО ИСКУССТВА ХЭЙЛУНЦЗЯН 257	Ма Жань ФЕНОМЕН МОРАЛЬНОГО ПРИНУЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЭТИЧЕСКИХ НОРМ КИТАЙСКОГО ОБЩЕСТВА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 260
Ню Чуньянь ТРАНСФОРМАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ СИМВОЛОВ: ИССЛЕДОВАНИЕ ЛОКАЛИЗАЦИИ КИТАЙСКИХ КУЛЬТИВАЦИОННЫХ РОМАНОВ НА РУССКОЯЗЫЧНЫХ СЕТЕВЫХ ПЛАТФОРМАХ 263	

В.Х. Унатлоков, З.Ш. Омарова, С.М. Омарова ВАРИАТИВНОСТЬ НОРМ УДАРЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ФАКТОРЫ ИХ КОДИФИКАЦИИ 268	ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 312	В.Н. Кортава ЮМОР ФАЗИЛЯ ИСКАНДЕРА В АНГЛИЙСКОМ ПЕРЕВОДЕ РАССКАЗА «ЗАПРЕТНЫЙ ПЛОД» 355
Сун Юйшуан ФИЛОСОФСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ РУССКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ «НЭЙ ЦЗИН» В ПЕРЕВОДЕ В.Г. БУРОВА 271	Ю.В. Очередько МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА «SEA» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЕ МИРА Э. ХЕМИНГУЭ: КОГНИТИВНЫЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗЫ 316	Лэй Лисы СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКОГО ПЕРЕВОДА ДУХОВНОГО ФОЛЬКЛОРА В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ «ЛЯОЧЖАЙ ЧЖИ И» 358
О.В. Кукушкина, Сунь Цзялинь СЛОВА ЭМОТИВНОЙ ГРУППЫ СТЫД В ТЕКСТАХ А.С. ПУШКИНА 277	Н.Ю. Тихонова WORDS OF THE YEAR 2025: ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ 319	Т.В. Сатина, И.Р. Акбердин ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЯПОНСКОМ ДЕЛОВОМ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ 361
Темиз Умутджан ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ РУССКО- ТУРЕЦКОГО ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ 280	Чэнь Канюй ОТ ВОДЕВИЛИ К НОВОЙ ДРАМЕ: СТРУКТУРНАЯ ПОЭТИКА «МЕДВЕДЯ» И «ПРЕДЛОЖЕНИЯ» А.П. ЧЕХОВА 325	М.Ч. Чеерчиев НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ В СРАВНИТЕЛЬНО- ИСТОРИЧЕСКИХ ИЗЫСКАНИЯХ Ф.Ф. ФОРТУНАТОВА 364
Цзоу Цзиньня СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАУЧНО- ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ 284	С.В. Шермазанова МЕТОДИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ОПОРНЫХ КОНЦЕПТОВ ВОЕННОГО ДИСКУРСА 328	Чжао Юаньцзэ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ 367
Цзюй Чуаньтин, Лю Ян, А.А. Миронова ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РУССКО-КИТАЙСКОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ 288	Л.А. Андреева, О.Ф. Худобина ЦВЕТОПИСЬ И ПРИРОДНЫЙ МИР В КОНСТРУИРОВАНИИ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ Е.Д. АЙПИНА «РЕКА-В-ЯНВАРЕ» 332	Е.Н. Рымарева, Е.С. Долгина ЖАНР ИНТЕРВЬЮ В СОВРЕМЕННОЙ ВОЕННОЙ ЖУРНАЛИСТИКЕ 371
Цзян Сяоминь ЭТИМОЛОГИЯ И СЕМАНТИКА НАЗВАНИЙ КИТАЙСКИХ СТРУННЫХ И ЩИПКОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ 292	Л.Е. Беляева СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ПРОСТРАНСТВА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ 335	Чжан Сянь ДВОЙСТВЕННОСТЬ ДОБРА И ЗЛА В КИТАЙСКИХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ПЕРСОНАЖАХ: ТИПОЛОГИЯ, КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ И СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ С ОБРАЗОМ БАБЫ-ЯГИ 374
Ян Цзяжуй СИСТЕМА ВЫРАЖЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ КОНСТАНТ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ 295	А.Р. Бодулева ЭКСПРЕССИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОВТОРА В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ 338	Чжан Цзин О СЕМАНТИЧЕСКОМ МЕХАНИЗМЕ СФЕРЫ ДЕЙСТВИЯ ОТРИЦАНИЯ 377
О.В. Низкошапкина, Алхадед Хашем Хани Шехадед, В.А. Синюков ПРАГМАТИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ В РЕКЛАМНЫХ (ПРОДАЮЩИХ) ТЕКСТАХ 298	Ван Сяохуань ДИСКУРСИВНЫЕ МАРКЕРЫ МАНИПУЛЯЦИИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 342	Н.А. Кузнецова ОТ АРХЕТИПА К АВТОРСКОЙ МОДЕЛИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА В «АННЕ КАРЕНИНОЙ» Л.Н. ТОЛСТОГО 380
С.Н. Передерий, И.А. Ерина КОННОТАТИВНОСТЬ СНИЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ В АМЕРИКАНСКОМ ДЕТЕКТИВЕ НАЧАЛА XX ВЕКА 302	Е.В. Головина, М.В. Малькова ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПЕСЕН БЕЛЬГИЙСКИХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ 346	Х.Х. Даурбекова ПРОБЛЕМА НАВЕРСТЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ВОЙНЫ В МАЛОЙ ПРОЗЕ МАГОМЕД-САИДА ПЛИЕВА ...384
Н.С. Лебедева МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 305	А.И. Гущина, Е.Е. Бухтеева ХУДОЖЕСТВЕННАЯ МОДЕЛЬ БИБЛИОТЕРАПИИ В РОМАНЕ НИНЫ ГЕОРГЕ «ЛАВАНДОВАЯ КОМНАТА» 349	Н.А. Керимова ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУССКОГО, АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО И ТАЛЫШСКОГО ЯЗЫКОВ 386
Ян Лю, Г.М. Васильева ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ТИПАЖ УЧИТЕЛЬ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ 309	В.Х. Унатлоков, Я.В. Золотова, А.Б. Денисова ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ И ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 352	З.Х. Киева, М.М. Султыгова СООТНОШЕНИЕ СФЕР ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОГО И ИНГУШСКОГО ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ 388

ALPHABETICAL INDEX	3
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES	
<u>PEDAGOGICAL STUDIES</u>	
Kobozeva I.S. CROSS-CULTURE AS A VALUE BASIS OF BEING AND BECOMING A PERSONALITY OF RUSSIAN AND FOREIGN MUSIC STUDENTS	5
Ananchenkova P.I. AGE-ORIENTED CORPORATE TRAINING PROGRAMS IN THE SHIPPING INDUSTRY IN THE CONTEXT OF A SHORTENED CYCLE OF PROFESSIONAL LONGEVITY FOR SEAFARERS	7
Biryukova Yu.N. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF RESILIENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL	11
Wang Yanshu ANALYSIS OF TRAINING COURSES ON VISUAL COMMUNICATION DESIGN IN THE RUSSIAN AND CHINESE EDUCATION MARKETS	14
Yudina N.V., Plekhanova E.A. DEVELOPMENT OF THE LEVEL OF CREATIVE THINKING OF STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY: REVIEW OF METHODS OF SCIENTIFIC CREATIVITY	17
Smirnova E.A. AXIOLOGICAL ASPECT OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY	22
Fortova L.K., Eremina N.V. FROM RESEARCH COMPETENCE TO RESEARCH CULTURE: CHALLENGES AND PROSPECTS OF PROJECT-BASED LEARNING IN UPPER SECONDARY NATURAL SCIENCE CLASSES	25
Rogozin K.D., Khomutnikova E.A. PRESERVATION OF FAMILY VALUES AS THE BASIS OF PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH	28
Huang Wei TOWARDS AN INTEGRATED FRAMEWORK FOR MULTIMODAL PEDAGOGY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING	31
Makar L.V. SURPRISE AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A NON- LINGUISTIC UNIVERSITY	34
Arskieva Z.A., Zhulina G.N., Alieva Z.A. PEDAGOGICAL OPTIMISM AS THE BASIS FOR A HUMANISTIC FOCUS IN TEACHER ACTIVITIES	37
Nagaeva I.A. ART-INFORMATICS AS AN INNOVATIVE INTERDISCIPLINARY FIELD: ESSENCE, OBJECTIVES, AND METHODOLOGICAL APPROACHES	40
Nikolaeva E.A. IN SEARCH OF THE PERFECT FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK: THE EMPIRICAL RESULTS ON THE EXAMPLE OF THE FRENCH LANGUAGE	43
Pichkova L.S., Chertovskikh O.O., Tyagi Parul CHALLENGES OF OVERCOMING CULTURAL CONFLICTS IN THE CONTEX OF GENDER EDUCATION	48
Salimova D.A., Sharipova J.K. Kizi, Kozachek A.V. ANTHROPONYMS IN N. DUROVA'S SHORT NOVEL "THE CORNER" AS AXIOLOGICAL MARKERS: THE USE OF THE MATERIAL IN THE SPIRITUAL AND MORAL FAMILY EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN	53
Tsalikova M.A. INTERDISCIPLINARY INTEGRATION AS A MEANS OF MASTERING EXPRESSIVE SYNTAX IN TEACHING LEARNERS OF RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE	56
Elmurzaeva R.A. INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY AS A FLEXIBLE MODEL OF TEACHER TRAINING AT UNIVERSITY	59
Borisenko Yu.A. A MULTICULTURAL COLLEGE SPACE AS A CONDITION FOR DEVELOPING NATIONAL- PATRIOTIC SELF-CONSCIOUSNESS IN TRANSPORTATION STUDENTS	61
Nekrasova I.E. CHARACTERISTIC PROBLEMS AND TRENDS OF LEGAL EDUCATION OF MODERN STUDENTS	64
Tomilin A.N. ON THE ROLE OF INCENTIVE METHODS IN THE PRACTICE OF CONVENTIONAL TRAINING OF MARINE UNIVERSITY STUDENTS	68
Yablonskaya L.V. INDIVIDUALIZATION OF LEARNING AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF SUBJECTIVE COGNITIVITY OF A MARINE UNIVERSITY STUDENT	72
Tuktarov R.R. PROBLEMS OF MODERN HIGHER MARINE PROFESSIONAL EDUCATION AND THEIR SOLUTIONS	76
Filonenko V.A., Tenishcheva V.F. PROFESSIONAL SELF-ORGANIZATION UNDER CONDITIONS OF INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE	80
Khudobina O.F., Andreeva L.A. MODEL FOR DEVELOPMENT OF STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE BASED ON THE INTEGRATION OF 4C'S SKILLS	84
Zhao Yimo CHALLENGES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR STUDENTS' LEARNING AUTONOMY AND ETHICAL GOVERNANCE	87
Antifeeva E.L., Mikhteeva E.Y. SOLVING PROFESSIONALLY ORIENTED PROBLEMS IN A PHYSICS COURSE	90
Borzova T.A. SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL SCHOOLS AS CARRIERS OF CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT: CONTINUITY, CRISIS AND REBIRTH IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN WORLD	94
Danilova M.V. REALIZATION OF MENTORING POTENTIAL IN THE PROCESS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION	96
Znikina L.S., Diveeva K.D. DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER'S PROACTIVITY AS A VECTOR OF FORMING PROFESSIONAL RESPONSIBILITY	100
Zyrianova N.D. ORGANIZATION AND REALIZATION OF LECTURES ON THE "ELECTRICAL ENGINEERING AND ELECTRONICS" SUBJECT IN A MILITARY UNIVERSITY USING GROUP LEARNING TECHNOLOGY	103
Den V.G., Kamennaya E.O. A NEW MODEL FOR DEVELOPING PROFESSIONAL SKILLS IN TERMS OF DEVELOPING SOFT SKILLS	107
Luchinin I.Yu., Skoraeva E.A. DETERMINING APPROACHES TO CREATING AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT A MEDICAL COLLEGE	111
Musaelyan I.F. METHODOLOGY OF TEACHING LISTENING COMPREHENSION TO THE STUDENTS OF ECONOMICS DEPARTMENTS	113
Nikolov N.O. STUDYING PARADOXICAL PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTS AS A CONDITION FOR INCREASING THE INTEREST OF THE RESEARCH TEAM IN INNOVATIVE ACTIVITIES	119
Sun Jiaojing, Guo Bin STANDARDIZING THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ARCHIVES UNDER THE BACKGROUND OF DIGITAL TRANSFORMATION: A CASE STUDY OF THE SCHOOL OF MECHANICAL ENGINEERING, JIANGSU OCEAN UNIVERSITY	122
Fedulov B.A., Zarechnev D.O. FEATURES OF THE AUTHORITY OF A TEACHER'S PERSONALITY AS A SUBJECT OF THE EDUCATIONAL PROCESS	125
Dvoretzkaya M.Ya., Surtayeva N.N., Turina A.O. THE REPRESENTATION OF THE SPIRITUAL AND MORAL SPHERE OF SCHOOL TEACHERS	127
Kuskova M.V., Surtayeva N.N. DEVELOPMENT OF IDEAS ABOUT THE DIDACTICS OF TEACHING ADULTS IN CONDITIONS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION	132
Osin M.V., Egorova G.I., Chabarov B.M. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CONCEPTS OF FORMING A CULTURE OF PROFESSIONAL SUCCESS OF A FUTURE TEACHER	135
Pominova O.L. GENERAL CULTURAL COMPETENCE AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT AND FORMATION OF THE VALUE RELATIONSHIP OF MILITARY SCHOOL STUDENTS TO FAMILY TRADITIONS	138
Trukhova A.A. THE SPACE OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF INTERPRETATION IN SCIENTIFIC RESEARCH	142
Yuan Hagn UNDERSTANDING TRADITIONS IN SCIENTIFIC KNOWLEDGE OF PEDAGOGICAL RESEARCH AND THEIR PURPOSE	144
Avanesova T.P., Khekert E.V., Kuznetsova Yu.S. ANALYSIS OF THE FEASIBILITY AS THE MAIN PRINCIPLE OF IMPLEMENTING COMPUTER TECHNOLOGY IN THE LEARNING PROCESS	147
Asilyan L.V. SPECIFICITY OF THE PEDAGOGICAL STRATEGY FOR THE FORMATION OF LEGAL CULTURE IN FUTURE MARINE SPECIALISTS	152
Makashina I.I. HUMAN-CENTRICITY AS A TREND IN CONDITIONS OF EDUCATION DIGITALIZATION	156
Ostrogglazova N.A., Dianina S.Yu. PUBLIC SPEAKING IN STUDENTS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: AN EMPIRICAL COMPARISON OF THE BRIDGE CONFERENCE AND ACADEMIC PRACTICE AT MGIMO UNIVERSITY	158
Zinchenko V.O., Polupanenko E.G. FORMATION OF NATURAL SCIENCE LITERACY OF SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF PRACTICE-ORIENTED CHEMICAL TASKS WITH INTERDISCIPLINARY CONTENT: THE EXPERIENCE OF SOVIET PRACTICE	161
Magomedgadjeva A.M., Bakmaev A.Sh. ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATIONAL PRACTICE	166
Magomedgadjeva A.M., Bakmaev A.Sh., Gadjiakaev Sh.S. IMPLEMENTATION OF INTERDISCIPLINARY LINKS BASED ON PROBLEM-SOLVING ACTIVITIES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS	168
Radevsky A.V., Petronyuk I.S. OPPORTUNITIES AND CONTRADICTIONS OF CYBERSOCIALIZATION OF TEENAGERS IN GENERAL SCHOOLS	171
Nikitina E.Yu., Tsilitzky V.S. A STARTUP-ORIENTED APPROACH TO MANAGING RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS	175
Shashkova V.N. POSSIBILITIES OF USING CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN THE PROCESS OF FORMING PROFESSIONAL FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE OF POLICE OFFICERS	178
Somko M.L. COMPETENCE-BASED STRATEGY FOR THE FORMATION OF THE ECONOMIC CULTURE OF CADETS OF SWIMMING SPECIALTIES OF MARITIME UNIVERSITIES	182
Askenderova D.B. PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE LEGAL ORIENTATION FORMATION AMONG NON-LEGAL SPECIALTIES COLLEGE STUDENTS	185
Bazaeva F.U., Gasanova D.I., Sorokopud Yu.V. PERSONAL ATTITUDES AS A FACTOR OF SUSTAINABLE PROFESSIONAL CHOICE AMONG STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY	188
Gerasimova T.N. THE MILITARY UNIVERSITY CADETS MORAL AND AESTHETIC EDUCATION CONCEPT IN MODERN CONDITIONS	191

Gurjev L.Ye. DEVELOPING STUDENTS' TRUMPET SKILLS AT CHILDREN'S MUSIC SCHOOLS AND CHILDREN'S SCHOOLS OF ARTS.....	194
Guseva N.V. PROBLEMS OF TEACHING INTERPRETATION TO MILITARY UNIVERSITY CADETS	196
Davydova G.I., Shebanova V.I., Ponomarev I.E. THE CONTENT AND PERSPECTIVE OF THE REFLEXIVE-DIALOGIC PARADIGM IN TEACHERS' EDUCATION.....	199
Zhakshylykov B.A. MULTILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION.....	203
Kalinina N.V. WAYS TO IMPLEMENT A TRANSDISCIPLINARY APPROACH IN TEACHERS' TRAINING.....	205
Larina T.V., Sukhanova A.S. FEATURES OF MILITARY UNIVERSITY TEACHER'S PROFESSIONAL PEDAGOGICAL WORLDVIEW.....	208
Petrovskaya N.P., Simakova T.P., Ryabokon N.V. A NON-PROFIT ORGANIZATION AS A RESOURCE FOR OVERCOMING PROFESSIONAL DEFICITS IN THE MINDSET OF TEACHERS WORKING WITH FAMILIES IN DIFFICULT SITUATIONS.....	211
Pomortseva N.V., Sabanchieva L.N. THE SPECIFICS OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN HIGHER EDUCATION IN THE HYBRID LEARNING CONTEXT.....	214
Saenko L.A., Simonenko V.V. PEDAGOGICAL TOOLS FOR DEVELOPING TEAMWORK SKILLS IN HIGHER EDUCATION STUDENTS.....	217
Umaev A.U., Mukhidinov M.G., Nurmagomedova N.Kh. PROBLEMS OF RESTRUCTURING THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	220
Unatlokov V.Kh. APPLICATION OF CASE STUDY TECHNOLOGY IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS WHILE WORKING WITH TEXT	223
Tuktarov R.R., Yashnikova N.V. DEVELOPING PROFESSIONAL CAPABILITIES IN MARITIME UNIVERSITY CADETS THROUGH EDUCATIONAL WORK	225
Baukova M.A. PEDAGOGICAL MODEL OF ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF FOREIGN STUDENTS IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: METHODOLOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS.....	228
Osetrova V.Yu. CASE METHODS AND BUSINESS GAMES AS TOOLS FOR DEVELOPING THE MANAGERIAL COMPETENCE OF THE REGIONAL EXECUTIVE BRANCH'S PERSONNEL RESERVE	231
Romanenko N.M. ETHNO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ACADEMIC ADAPTATION OF AFRICAN STUDENTS: RECOMMENDATIONS FOR HOST COUNTRY TEACHERS.....	234
Shumilova E.A., Akhtyamov R.R. RESEARCH AND DEVELOPMENT OF THE VALUE- SEMANTIC ORIENTATION OF THE PERSONALITY OF STUDENTS – FUTURE LAWYERS IN THE EDUCA- TIONAL ENVIRONMENT OF THE COLLEGE.....	238
Ediev A.M. FEATURES OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: STRATEGIES FOR EFFECTIVE COMBINATION OF TRADITIONAL AND DIGITAL METHODS	241
THE HUMANITIES	
PHILOLOGICAL STUDIES	
Fesenko O.P. THE CAUSES AND FUNCTIONS OF CALL SIGNS IN MODERN MILITARY PROFESSIONAL COMMUNICATION.....	245
Abdurakhmanova A.G. THE CONNOTATIVE ASPECT OF THE CONTENT OF BOOKISH WORDS IN THE PROCESS OF THEIR IMPLEMENTATION IN A LITERARY TEXT	248
An Lingyu COMPARATIVE PHILOSOPHICAL AND CULTUROLOGICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF "THE MEAN"	250
Yin Xu CONCEPTS OF LANGUAGE PLANNING IN MUSCOVITE RUSSIA FROM THE 16TH TO THE MID-17TH CENTURY	254
Liu Rui STRATEGIES FOR THE PRESERVATION AND DEVELOPMENT OF THE FOLK ART OF HEILONGJIANG.....	257
Ma Ran THE PHENOMENON OF MORAL COERCION IN THE CONTEXT OF ETHICAL NORMS IN CHINESE SOCIETY: A LINGUISTIC PERSPECTIVE.....	260
Chunyan Niu TRANSFORMATION OF CULTURAL SYMBOLS: A STUDY OF LOCALIZATION OF CHINESE CULTIVATION NOVELS ON RUSSIAN-LANGUAGE NETWORK PLATFORMS.....	263
Unatlokov V.Kh., Omarova Z.Sh., Omarova S.M. VARIABILITY OF STRESS NORM IN MODERN RUSSIAN AND FACTORS OF THEIR CODIFICATION	268
Song Yushuang THE PHILOSOPHICAL DIMENSION OF BUROV'S RUSSIAN TRANSLATION OF THE INNER CANON.....	271
Kukushkina O.V., Sun Jialin WORDS OF THE EMOTIVE GROUP SHAME IN TEXTS OF A.S. PUSHKIN	277
Temiz Umutcan HISTORICAL AND CULTURAL PRECONDITIONS AND PROSPECTS FOR CREATION OF A RUSSIAN- TURKISH LINGUOCULTURAL DICTIONARY	280
Zou Jinna SEMANTIC FEATURES OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TERMS IN TRANSLATION FROM CHINESE TO RUSSIAN	284
Ju Chuanting, Liu Yang, Mironova A.A. STUDY OF LANGUAGE COMPETENCE IN RUSSIAN- CHINESE INTERCULTURAL COMMUNICATION.....	288
Jiang Xiaomin ETYMOLOGY AND SEMANTICS OF NAMES OF CHINESE STRINGED AND PLUCKED INSTRUMENTS.....	292
Yang Jiarui SYSTEM OF EXPRESSING CULTURAL CONSTANTS IN RUSSIAN AND CHINESE CULTURES.....	295
Nizkoshapkina O.V., Alhaded Hashem Hani Shehadeh, Sinyukov V.A. PRAGMATIC AND SOCIAL STRATEGIES IN ADVERTISING (SALES) TEXTS.....	298
Perederii S.N., Erina I.A. CONNOTATIONALITY OF SUBSTANDARD VOCABULARY IN AMERICAN DETECTIVE FICTION OF THE EARLY 20TH CENTURY	302
Lebedeva N.S. METAPHOR AS A MEANS OF CREATING AN ARTISTIC IMAGE IN CHILDREN'S LITERATURE.....	305
Liu YANG, Vasileva G.M. THE LINGUOCULTURAL TYPE OF "TEACHER" IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS.....	309
Denisova E.S., Dudareva Ya.A. LINGUISTIC AND CULTURAL TASKS FOR TURKMEN STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....	312
Ocheredko Yu.V. METAPHORICAL MODELING OF THE CONCEPT OF "SEA" IN THE ARTISTIC WORLDVIEW OF E. HEMINGWAY: COGNITIVE AND LINGUISTIC CULTURAL ANALYSIS.....	316
Tikhonova N.Yu. WORDS OF THE YEAR 2025: LEXICAL, SEMANTIC, AND FUNCTIONAL FEATURES	319
Chen Kangyu FROM VAUDEVILLE TO NEW DRAMA: STRUCTURAL POETICS OF "THE BEAR" AND "THE PROPOSAL" BY A.P. CHEKHOV.....	325
Shermazanova S.V. A METHODOLOGY FOR LINGUISTIC ANALYSIS OF CORE CONCEPTS IN MILITARY DISCOURSE.....	328
Andreeva L.A., Khudobina O.F. COLORIMETRY AND THE NATURAL WORLD IN THE CONSTRUCTION OF FEMALE IMAGERY IN THE SHORT STORY COLLECTION "RIVER-IN-JANUARY" BY YE. D. AIPIN	332
Belyaeva L.E. SPECIFICS OF BUILDING THE LANGUAGE SPACE OF ENGLISH-LANGUAGE ADVERTISING.....	335
Boduleva A.R. EXPRESSIVE POTENTIAL OF REPETITION IN SCIENTIFIC TEXT.....	338
Wang Xiaohuan DISCOURSE MARKERS OF MANIPULATION IN MODERN RUSSIAN-LANGUAGE POLITICAL DISCOURSE: A PRAGMALINGUISTIC ASPECT	342
Golovina E.V., Malkova M.V. LEXICAL AND STYLISTIC FEATURES OF TRANSLATION OF BELGIAN SONGS	346
Gushchina A.I., Buhteeva E.E. ART MODEL OF BIBLIOTHERAPY IN NINA GEORGE'S NOVEL "THE LAVENDER ROOM"	349
Unatlokov V.Kh., Zolotova Ya.V., Denisova A.B. LINGUISTIC REPRESENTATION OF NATIONAL CHARACTER IN RUSSIAN CLASSICAL AND POSTMODERNIST LITERATURE	352
Kortava V.N. FAZIL ISKANDER'S HUMOR IN ENGLISH TRANSLATION OF THE STORY "FORBIDDEN FRUIT"	355
Lei Lisi COMPARATIVE ANALYSIS OF THE RUSSIAN TRANSLATION OF SPIRITUAL FOLKLORE IN THE STORY COLLECTION LIAOZHAI ZHIYI.....	358
Satina T.V., Akberdin I.R. LINGUOCOGNITIVE FEATURES OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE JAPANESE BUSINESS LINGUOCULTURAL CONTEXT	361
Cherchiev M.Ch. SOME THEORETICAL BACKGROUND IN THE COMPARATIVE-HISTORICAL RESEARCH OF F.F. FORTUNATOV.....	364
Zhao Yuanze STRUCTURAL AND SEMANTIC ANALYSIS OF THE CONCEPT "LOVE" IN RUSSIAN AND CHINESE PAREMIOLOGY	367
Rymareva E.N., Dolgina E.S. INTERVIEW GENRE IN MODERN MILITARY JOURNALISM	371
Zhang Xian THE DUALITY OF GOOD AND EVIL IN CHINESE FOLKLORE CHARACTERS: TYPOLOGY, CULTURAL FOUNDATIONS, AND A COMPARATIVE ANALYSIS WITH THE IMAGE OF BABA YAGA.....	374
Zhang Jing ON THE SEMANTIC MECHANISM OF THE SCOPE OF NEGATION	377
Kuznetsova N.A. FROM THE ARCHETYPE TO THE AUTHOR'S MODEL: LINGUISTIC AND CULTURAL CODES OF URBAN SPACE IN LEO TOLSTOY'S "ANNA KARENINA"	380
Daurbekova Kh.Kh. THE PROBLEM OF MORAL DEVELOPMENT OF A CHILD'S PERSONALITY DURING WARTIME IN THE SHORT FICTION OF MAGOMED-SAID PLIEV	384
Kerimova Nurangiz Ali gizi PHRASEOLOGY AS A REFLECTION OF THE ETHNOCULTURAL FEATURES OF THE RUSSIAN, AZERBAIJANI AND TALYSH LANGUAGES	386
Kieva Z.Kh., Sultygova M.M. THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SPHERES OF FUNCTIONING OF THE RUSSIAN AND INGUSH LAN-GUAGES IN THE CONTEXT OF BILINGUALISM	388

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- Педагогические науки
- Филологические науки

Для публикации в журнале необходимо предоставить статью, справку на антиплагиат из научной части со сведениями о не менее 85% оригинальности работы, заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень и шифр специальности, по которой присуждена /или планируется/ ученая степень).

Со всей актуальной информацией по оформлению и требованиям к публикации статьи вы можете ознакомиться на сайте редакции в разделе «Авторам» или же написать нам по [E-mail: mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (не менее 12 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (не менее 12 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования.
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации.

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.: (3852) 36-82-51, concept-print@yandex.ru